**Московский педагогический
государственный университет
Факультет педагогики и психологии**

**Российское Психологическое Общество
Московское региональное отделение**

**Общероссийское общественное движение
творческих педагогов «Исследователь»**

**Международная академия наук
педагогического образования**

Сборник докладов

V

Межвузовской конференции молодых ученых по результатам исследований в области психологии, педагогики, социокультурной антропологии

Москва, 2010

ББК 88.8+88.5+74+28.71

С 23 Сборник докладов V Межвузовской конференции молодых ученых по результатам исследований в области психологии, педагогики, социокультурной антропологии / Ред.-сост. А.С. Обухов. – М.: Издательский отдел Центра исследовательских технологий REDU, 2010. – 448 с.

В сборнике представлены лучшие доклады, обсужденные на секциях V Межвузовской конференции молодых ученых по результатам исследований в области педагогики, психологии, социокультурной антропологии. Основная идея конференции – обмен опытом и результатами научно-исследовательской деятельности студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых в смежных областях гуманитарного знания. В докладах обсуждались результаты собственных исследований молодых ученых, прошедшие профессиональное экспертное обсуждение в обозначенных в названии конференции предметных сферах гуманитарного знания. Структура сборника отражает основные предметные секции, работающие в рамках конференции.

В сборник включен пленарный доклад профессора А.К. Колесовой, посвященные 200-летию Н.И. Пирогова.

Данная конференция стала последней, в проведении которой принял участие академик РАО, д.п.н., профессор, организатор факультета педагогики и психологии МПГУ В.А. Сластенин. В память об учителе и коллеге в сборнике публикуется информация о его научной школе.

ISBN 978-5-91905-007-0

© Факультет педагогики и психологии МПГУ, 2010
© Оформление. Центр исследовательских технологий REDU, 2010

Оргкомитет:

Сопредседатели:

Жог В.И., д.философ.н., профессор, декан факультета педагогики и психологии, зав. кафедрой социальной педагогики и психологии МПГУ
Обухов А.С., к.психол.н., профессор, зам. декана по научной работе факультета педагогики и психологии, зав. кафедрой психологии образования МПГУ

Отечественный секретарь:

Калинина Н.И., председатель Студенческого научного общества факультета педагогики и психологии МПГУ

Коллегия экспертов конференции:

Сопредседатели:

Мухина В.С., ак. РАО, д.психол.н., проф., зав. кафедрой психологии развития МПГУ
Сластенин В.А., ак. РАО, д.п.н., проф., зав. кафедрой педагогики и психологии профессионального образования МПГУ

Ведущие секций:

Айгумова З.И., к.психол.н., профессор кафедры психологии образования МПГУ
Колесова А.К., к.п.н., профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования МПГУ
Кряхтунов М.И., д.п.н., профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования МПГУ
Леванова Е.А., д.п.н., профессор кафедры социальной педагогики и психологии МПГУ
Максакова В.И., к.п.н., профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования МПГУ
Мудрик А.В., член-корреспондент РАО, д.п.н., профессор кафедры социальной педагогики и психологии МПГУ
Плешаков В.А., к.п.н., доцент кафедры социальной педагогики и психологии МПГУ
Сахарова Т.Н., к.психол.н., доцент кафедры психологии развития МПГУ
Серякова С.Б., д.п.н., профессор кафедры социальной педагогики и психологии МПГУ
Сластенин В.А., ак. РАО, д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии МПГУ
Шамсутдинова И.Г., д.п.н., профессор педагогики и психологии профессионального образования МПГУ
Швецова М.Н., к.психол.н., доцент кафедры психологии образования МПГУ

Эксперты:

Бабиева Н.С., к.психол.н., доцент кафедры социальной педагогики и психологии МПГУ
Буслаева Е.Л., к.психол.н, доцент кафедры психологии СФГА
Васильев А.А., к.п.н., директор Детской деревни SOS-Томилино
Вачков И.В., д.п.н., профессор МГППУ, гл. редактор газеты «Школьный психолог»
Гаврилова Л.В., к.психол.н., доцент кафедры психологии младшего школьника МПГУ
Голавская Н.И., к.п.н., ст. преподаватель кафедры педагогики БГУ
Двойнин А.М., к.психол.н., доцент кафедры социальной педагогики и психологии МПГУ

Эксперты:

Дубицкая Е.А., к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования МПГУ
Елисеев О.П., д.философ.н., профессор кафедры психологии образования МПГУ
Зуев К.Б., н.с. ИП РАН
Кляус В.Л., д.филол.н., профессор УНЦСА РГГУ, зав. отделом ИМЛИ РАН
Крашенинников Е.Е., к.психол.н., доцент кафедры психологии образования МГПУ
Кулешова Е.Н., к.психол.н., ст. преподаватель кафедры психологии развития МПГУ
Лейбовский М.А., к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования МПГУ
Лукинова А.В., ассистент кафедры педагогики и психологии профессионального образования МПГУ
Мелков С.В., к.психол.н., ст. преподаватель кафедры психологии развития МПГУ
Никитская Е.А., к.п.н., ассистент кафедры социальной педагогики и психологии МПГУ
Никитский М.В., к.п.н., доцент кафедры социальной педагогики и психологии МПГУ
Осухова Н.Г., к.п.н., доцент кафедры психологии развития МПГУ
Поставнев В.М., к.психол.н., доцент кафедры психологии развития МПГУ
Проценко Л.М., к.психол.н., доцент кафедры психологии развития МПГУ
Пушкарева Т.В., к.п.н., доцент МОСПИ
Тарабакина Л.В., д.психол.н., профессор кафедры психологии развития МПГУ
Ткаченко Н.В., к.психол.н., ассистент кафедры психологии образования МПГУ
Уманская Е.Г., к.психол.н., доцент кафедры психологии развития МПГУ
Федосеева А.М., к.психол.н., доцент кафедры психологии образования МПГУ
Фоминова А.Н., к.п.н., доцент кафедры психологии образования МПГУ
Чибисова М.Ю., к.психол.н., доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования МГППУ

Организаторы конференции:

- Деканат, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, кафедра психологии развития, кафедры социальной педагогики и психологии, кафедры психологии образования, Студенческое научное общество факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета;
- Общероссийское общественное Движение творческих педагогов «Исследователь»;
- Московского региональное отделение Российского психологического общества, секция «Развитие личности» и молодежное отделение секции;
- секции «Психология развития личности» и «Психология исследовательского обучения» Федерации психологов образования России;
- Международная академия наук педагогического образования;

при участии

- кафедры психологии, кафедры психологии младшего школьника, кафедры дошкольной дефектологии и др. структурных подразделений Московского педагогического государственного университета;
- факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова;
- Московского городского педагогического университета;
- Московского городского психолого-педагогического университета;
- Московского государственного областного университета;
- Российского государственного гуманитарного университета (Учебно-научный центр социальной антропологии);

- Российского государственного социального университета;
- Столичной финансово-гуманитарной академии;
- Института гуманитарного образования и информационных технологий;
- Московского социально-педагогического института;

а также

- Психологического института РАО;
- Института семьи и воспитания РАО;
- Международного университета природы, общества и человека «Дубна»;
- Московской открытой социальной академии;
- Московского гуманитарного педагогического института;
- Института мировых цивилизаций;
- Бурятского государственного университета;
- Сургутского государственного педагогического университета;
- Удмуртского государственного университета;
- Шадринского государственного педагогического института;
- ДДТ «Парк «Усадьба Трубецких в Хамовниках»;
- Педагогического колледжа №5 г. Москвы;
- ГОУ СОШ № 370 г. Москвы.

Информационная поддержка:

Журналы «Развитие личности», «Исследователь/Researcher», «Преподаватель. XXI век», «Педагогическая наука и образование», «Соискатель – педагог», «Вопросы воспитания»; газеты «Школьный психолог», «Педагогический университет»; сайты www.rl-online.ru; www.redu.ru; www.oodi.ru.

Конференция проходила 27 апреля 2010 года по адресу: 127051, Москва, Малый Сухаревский пер., д. 6, факультет педагогики и психологии МПГУ.
Контактные координаты: Тел./факс: (495) 608-59-74; e-mail: ao@redu.ru
Сайт: www.rl-online.ru

Контактные координаты:

Тел./факс: (495) 608-59-74;
e-mail: ao@redu.ru
Сайт: www.rl-online.ru

Председатель оргкомитета – Обухов Алексей Сергеевич, к.психол.н., профессор, зам. декана по научной работе факультета педагогики и психологии МПГУ.
Ответственный секретарь – Калинина Наталия Ивановна, председатель Студенческого научного общества факультета педагогики и психологии МПГУ.

Содержание

Итоги V Межвузовской конференции молодых ученых по результатам исследований в области психологии, педагогики, социокультурной антропологии. 14

Виталий Александрович Сластенин и его научная школа. 19

Колесова А.К. Николай Иванович Пирогов – ученый и гражданин (к 200-летию Н.И. Пирогова). 29

Антропологические аспекты развития личности и социума

Данилова Г.И. Психологические особенности религиозности православной молодежи. 33

Коровёнкова Ю.С. Отношение к смерти у верующих (на материале молодежи и пожилого возраста). 37

Цыганкова О.А. Взаимосвязь сознательных и бессознательных аспектов совладающего поведения. 40

Караваева Ю.С. Психологическая характеристика копинг-ресурсов, обеспечивающих поиск и принятие социальной поддержки. . .43

Кун К.Е. Влияние занятий боевыми искусствами на психоэмоциональную сферу спортсменов. 46

Грищенко О.А. Представления о стиле жизни в онтогенезе (на материале исследования молодежи и лиц среднего возраста). 48

Косинова А.В. Психологические особенности понимания одиночества с подросткового до среднего возраста. 52

Архипова Е.Г. Динамика преодоления коммуникативных страхов у участников тренинга. 54

Сысоева А.А. Особенности смысложизненных ориентаций людей зрелого возраста. 57

Светлицкая А.К. Особенности смысложизненных ориентаций личности в пожилом возрасте. 61

Червакова А.А. Особенности эмоциональной сферы личности в пожилом возрасте. 63

Иноземцева О.П. Особенности самооценки личности в пожилом возрасте. .66

Манцурова Л.В. Особенности ценностно-смысловой сферы влияющей на личностные изменения в пожилом возрасте. 69

Человек в пространстве этносов и культур

Пронина А.Ю. Искусство и Вторая мировая война. 74
Сергеева М.О. Особенности исторического сознания у трех поколений жителей разных типов поселения. 76
Хабарова А.А. Представление эвенкийских детей о традиционных занятиях своего народа (по материалам экспедиции 2009 года в Северобайкальский район Республики Бурятия). 81
Шелекетова И.В. Роль художественного ансамбля в сохранении традиции. 85
Бочавер К.А. Социальные представления о дружеских отношениях у российских и немецких студентов. 87
Ущеко А.В. Специфика гендерной идентичности детей 6-7 лет в русской и мальтийской культурах. 90
Осипова А.И. Этническая идентичность еврейской молодежи в России и в Израиле (на материале изучения русскоговорящей еврейской молодежи). 92
Азизова Н.Р. Религиозное воспитание в современных мусульманских семьях (на примере татарского этноса). 95
Заварзаева Е.С. Особенности социально-психологической адаптации личности в биэтническом браке (на примере исследования русско-турецких браков). 100
Баженова Л.Н. Визуализация этничности в региональных СМИ. Основные элементы значимости в удмуртских республиканских журналах «Инвожо» и «Ашальчи». 104
Киричек О.Я. Региональная идентичность как результат парного механизма «идентификация – обособление». 107
Хачатурова Л.А. Семейные и личностные копинг-ресурсы в ситуации эмиграции. 110

Семья и семейное воспитание.
Воспитание и развитие личности без семьи

Томилина А.И. Образ будущей семьи в представлениях подростков. 114
Старченко А.С. Психологические особенности представления о будущей семье в юношеском возрасте. 116
Калинина Н.И. Возрастные особенности представлений об отцовстве от юности до молодости. 119
Крашенинникова В.Ю. Психологическая готовность родителей к воспитанию детей. 122

Кичикова Э.Э. Психологические особенности материнского отношения к детям дошкольного возраста в разведенных семьях. 125
Бельский Д.В. Психологические особенности эстетического восприятия у молодых людей, выросших в семьях без отца. 127
Прохорова Т.Н. Психолого-педагогический феномен мотивации достижения успеха у подростков из неполных семей. 130
Москаленко М.С. Негативные влияния семейных конфликтов на эмоционально-волевое развитие подростка. 134
Курова А.Н. Особенности воспитательной системы Детской деревни SOS. 136
Крусс А.В. Готовность воспитанников детских домов семейного типа к самостоятельной жизни. 140

Развитие личности дошкольника и младшего школьника

Ракитская К.С. Психологические особенности эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста. 144
Орлова М.А. Гендерные особенности памяти младших школьников и взаимосвязь с успеваемостью. 146
Камышева Ж.В. Изучение эмоциональных переживаний младших школьников в критических ситуациях. 150
Лепеева Ю.В. Проявление агрессии у младших школьников. 152
Межина А.В. Экспериментальная работа по формированию эмоционально-волевой саморегуляции младших школьников и ее результаты. 155
Скопина Е.В. Развитие коммуникативных навыков младших школьников. 159
Цибряева А.В. Конфликты в общении младших школьников. . .161
Чикишев С.Л. Структура ценностных ориентаций в младшем школьном возрасте. 164
Шкуричева Н.А. Проблемы формирования позитивных межличностных отношений младших школьников в процессе социального воспитания. 167

Обучение и развитие дошкольников и младших школьников

Кирик А.М. Консультативно-просветительская работа с родителями детей, имеющих недостатки речевого развития, в условиях дошкольного образовательного учреждения. 172
Захарова О.А. Педагогическая помощь по адаптации первоклассников в школьном коллективе. 175

Умникова М.А. Психолого-педагогические условия адаптации младших школьников к разновозрастной группе продлённого дня. 177
Скира Е.В. Дидактическая игра как метод формирования общеучебных интеллектуальных умений и навыков у младших школьников в процессе обучения. 181
Тимофеева Я.П. Младший школьник как субъект учебной деятельности. 183
Иванова В.М. Отношение младших школьников к школе и к учебной деятельности. 186
Туяков В.Н. Развитие способностей к изучению иностранного языка в младшем школьном возрасте. 188
Денисова Е.М. Игра как средство формирования орфографических и графических навыков на уроках английского языка у учащихся начальных классов. 191
Ромашкина Д.С. Роль звуковой наглядности при обучении чтению на английском языке учащихся младших классов. 196
Комарькова М.А. Пословицы и поговорки в процессе обучения иностранному языку на начальном этапе как способ расширения лингвистических знаний младших школьников. 198
Майорова А.Д. Детский кукольный театр как фактор воспитания младшего школьника. 200
Осадчая Е.С. Повышение эффективности психологического сопровождения дошкольников с патологией зрения. 203
Баркова Е.В. Учебная активность младших школьников с ТФСЗ в условиях Школы надомного обучения. 207
Кузнецова М.В. Здоровье учащихся – современное условие дифференциации методов обучения. 212
Русакова Н.Г. Инклюзивное образование как современный подход воспитания и обучения дошкольников с особенностями в развитии. 217

Психолого-педагогическая поддержка развития подростка

Хотулева М.С. Возрастная динамика деятельностно-ориентированных переживаний подростков. 224
Круглова М.В. Анализ витальных и социальных страхов в подростковом возрасте. 226
Пронина С.А. Представления современных подростков о значимых Других. 228

Галакова О.В. Формирование толерантности у подростков в школьном коллективе. 231
Ковалевская М.В. Формирование субъектности в подростковом возрасте. 233
Капшеева С.А. Зависимость мотивационно-ценностного отношения к учению старших подростков от стиля семейного воспитания. 236
Смирнова Е.С. Психолого-педагогическая профилактика делинквентного поведения в подростковом возрасте. 240
Пахоменко А.В. Формирование активной жизненной позиции у подростков в условиях детского оздоровительного лагеря. 242
Каштанкина Е.Н. Деятельность детских общественных объединений по подготовке добровольцев в подростковой среде. 245

Субкультуры и социализация

Выборных А.В. Особенности самосознания представителей готической субкультуры. 251
Устюжанин Ф.Р. Особенности самосознания представителей субкультуры металла. 253
Бряхна Е.Я. Притязание на признание у представителей субкультуры хиппи. 256
Боев Е.О. Практическая готовность студентов педвуза к поддержке подростков принадлежащих к субкультуре отаку. 258

Юность и студенчество:
психологические и педагогические аспекты

Михайловская Ю.В. Особенности моральных суждений студентов. 263
Ефимова А.А. Социальный интеллект в структуре социально-психологической компетентности студентов. 267
Журавлева В.И. Эмоциональное выгорание у студентов-психологов. 271
Иванец Е.Е. Взаимосвязь эмоциональных свойств личности и стратегий поведения в конфликте в студенческом возрасте. 275
Мамаева С.Л. Особенности самосознания приезжих студентов в трудных жизненных ситуациях. 279
Орлова М.А. Гендерные особенности памяти младших школьников и их взаимосвязь с успеваемостью. 281

Пузикова Д.С. Проблемное поле переживаний первокурсников. . . .284
Андержанова З.А. Вовлечение в волонтерскую деятельность молодежи как средство предупреждения угроз и рисков в ее поведении. 287

Профессиональное становление и профессиональная деятельность: психолого-педагогическое сопровождение

Абдурасулов Т.Д. Представление о себе как детерминанта профессионального самоопределения студентов-психологов. 293
Грачева Е.С. Особенности внутренней позиции студентов, ориентированных на профессиональную деятельность в области управления человеческими ресурсами. 297
Куприенко Т.П. Психологическая готовность студентов педвуза к поддержке личности со стигматизированной гендерной идентичностью и сексуальной ориентацией. 301
Мишустина В.В. Формирование научного мышления в учебной деятельности студентов вузов. 305
Андриянова М.Е. Формирование исследовательской компетенции студентов педагогического вуза. 310
Килин А.Г. Формирование отношения к актуальности выбранной профессии у студентов ГОУ СПО МПК №8 им. Павлова г. Москвы. 312
Сотникова М.С. Формирование мотивационной готовности студентов педагогического колледжа к профессиональной деятельности. . .315
Корочанская А.А. Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у преподавателей и психологов-тренеров. 318
Шаманина Е.А. Организационная лояльность как необходимое условие успешности компании. 323
Петрова В.Н. Особенности совладающего поведения юристов в стрессовых ситуациях профессиональной деятельности. 328
Писаревская Н.С. Эмоции сотрудников в процессе профессиональной деятельности. 332
Герасёва Т.В. Личностные детерминанты возникновения синдрома эмоционального выгорания на разных этапах профессионального развития. 335

Одаренность, интеллект, креативность, способности

Льяшева Ю.В. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников в условиях учебно-исследовательской деятельности. 339

Киселев Б.А. Развитие субъектной позиции учащихся в условиях учебно-исследовательской деятельности. 342
Гришина И.А. Особенности развития рефлексии у учащихся средней и старшей школы в условиях проектной деятельности. . . .344
Сидоркина М.А. Формирование познавательной активности ученика. 349
Саликова Э.М.В. Проблема самопонимания интеллектуально одарённых младших школьников. 351
Северцева Т.Ю. Формирование диалектического мышления у младших школьников при помощи структурно-развивающих методов работы со сказкой. 355
Мартынова А.Д. Особенности взаимосвязи уровня социального интеллекта, социометрического статуса и восприятия подростком группы. 357
Шальнова К. Опыт психологического анализа певческого творчества. 360
Фирсова Л.А. К вопросу о математических способностях. . .363
Мазова Н.А. Формирование творческой позиции у младших подростков в процессе занятий художественной гимнастикой. . . .365
Лепехина Н.А. Подготовка специалиста к развитию творческого мышления детей. 368

Образование: история и современность

Староверова Т.И. Историко-педагогический анализ развития домашнего образования в России. 373
Таратынова М.О. Развитие техники чтения в условиях анималотерапии. 375
Чекмарёва А.П., Комаров А.А. Разработка и внедрение в практику работы школы средств обучения для направления «Технология. Обслуживающий труд». 378
Галимуллин В.Ф. Актуальные аспекты проблемы педагогического оценивания. 380
Воробьева М.С. Единый государственный экзамен (ЕГЭ) – одна из современных форм оценивания результатов обучения. 383
Широкова Е.В. Творческие объединения в культуропорождающей среде вуза. 387
Баронина К.А. Высшее профессиональное образование: реформы, тенденции, инновации. 390

Киберсоциализация: человек в информационном пространстве

Дмитриев К.Г. Интернет-зависимость в России и за рубежом: прогнозы, ожидания, основные проблемы исследования. 394
Малицкая А.З. Влияние средств массовой информации на гендерную идентичность в юношеском возрасте. 398
Обыденкова В.К. Социально-педагогический потенциал социальных сетей Интернета (на примере старшего подросткового возраста). 400
Опарина Я.С. Психологический анализ иррациональных убеждений у интернет-аддиктов. 404
Угольков Н.В. Социально-психологические стороны киберсоциализации школьников. 408

Дидаскология: учитель и педагогический труд

Симоненко Е.В. Сравнительная характеристика ценностных ориентаций педагогов-профессионалов и студентов, будущих педагогов. 412
Луева М.В. Проблема работы учителя начальных классов с ребенком, пребывающем в состояние одиночества. 416
Рожкова Е.А. Модели взаимодействия учителя начальных классов с родителями первоклассников. 420
Маслова Е.А. Фасилитативная направленность учителя: сущность, структура, пути развития. 423
Вьюнова Д.С. Воспитательное пространство как условие формирования лидерских качеств будущего учителя. 425
Феофанов В.Н. Синдром выгорания у специальных педагогов: степень выраженности, внутрипрофессиональные различия, факторы риска возникновения и развития, специфика влияния на психологическое благополучие учащихся с отклонениями в развитии. . . .428
Шевкун А.А. Особенности подготовки педагогов профессионального обучения в условиях реализации стандартов 3-го поколения. . .433
Смирнова А.А. Особенности проявления субъектности учителя в профессиональной деятельности в условиях исследовательского обучения. 436
Быкова Н.А. Особенности профессиональной адаптации молодых педагогов в системе дополнительного образования. 440
Шишкина Н.В. Коммуникативная компетентность педагогов дошкольного образовательного учреждения. 442

Итоги V Межвузовской конференции молодых ученых по результатам исследований в области психологии, педагогики, социокультурной антропологии

27 апреля 2010 года на факультете педагогики и психологии МПГУ прошла *V Межвузовская конференция молодых ученых по результатам исследований в области психологии, педагогики, социокультурной антропологии.*

Организаторы конференции – деканат, кафедра педагогики высшей школы, кафедра психологии развития, Студенческое научное общество факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета; Московского региональное отделение Российского психологического общества, секция «Развитие личности» и молодежное отделение секции; секции «Психология развития личности» и «Психология исследовательского обучения» Федерации психологов образования России; Международная академия наук педагогического образования; Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь».

В конференции приняли участие более 250 человек – среди них более 200 докладчиков (студенты, магистранты, аспиранты, молодые ученые) и 50 экспертов из профессорско-преподавательского состава факультета педагогики и психологии, факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ, МГУ им. М.В. Ломоносова, РГГУ, МГПУ, МГППУ, МОСПИ, Института психологии РАН, Психологического института РАО, Института мировой литературы им. А.М. Горького РАН, детской деревни SOS, а также ряда образовательных и социальных учреждений городам Москвы.

Для данной конференции характерна высокая активность самих молодых ученых, без приложения особых организационных усилий научных руководителей. Больше половины докладчиков – студенты, магистранты и аспиранты факультета педагогики и психологии МПГУ. На конференции наиболее представительными по численности участников стали студенты и аспиранты с кафедры психологии, кафедры психологии младшего школьника, кафедры дошкольной дефектологии и других структурных подразделений Московского педагогического государственного университета; факультета психологии Московского

государственного университета им. М.В. Ломоносова; Московского городского педагогического университета; Института педагогики и психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета; Московского государственного областного университета; Российского государственного гуманитарного университета (Учебно-научный центр социальной антропологии); Российского государственного социального университета; Столичной финансово-гуманитарной академии; Института гуманитарного образования и информационных технологий; Московского социально-педагогического института. На конференции выступали также участники из Психологического института РАО, Института семьи и воспитания РАО, Международного университета природы, общества и человека «Дубна», Московской открытой социальной академии, Московского гуманитарного педагогического института, Института мировых цивилизаций, Бурятского государственного университета, Сургутского государственного педагогического университета, Удмуртского государственного университета, Шадринского государственного педагогического института, ДДТ «Парк «Усадьба Трубецких в Хамовниках», Педагогического колледжа №5 г. Москвы, ГОУ СОШ № 370 г. Москвы.

Сопредседатели программного комитета – академики РАО В.А. Сластенин и В.С. Мухина. Председатель оргкомитета – зам. декана по научной работе факультета педагогики и психологии А.С. Обухов. Ответственный секретарь конференции – председатель студенческого научного общества факультета педагогики и психологии МПГУ Н.И. Калинина.

Информационную поддержку конференции оказали журналы «Развитие личности», «Исследователь/Researcher», «Преподаватель. XXI век», «Педагогическая наука и образование», «Соискатель – педагог», «Вопросы воспитания»; газеты «Школьный психолог», «Педагогический университет»; сайты www.rl-online.ru; www.redu.ru; www.oodi.ru.

Проведение Межвузовской конференции по результатам исследований в области педагогики, психологии, социокультурной антропологии – одно из конкретных дел, осуществляемых Студенческим научным обществом факультета педагогики и психологии МПГУ. Основная цель конференции – обмен опытом и результатами научно-исследовательской деятельности студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых в смежных областях гуманитарного знания.

Принципиальными моментами в организации конференции стали:

- проблемный междисциплинарный подход к исследованиям в гуманитарной сфере;

- привлечение к участию студентов и аспирантов из различных вузов и научных учреждений Москвы и регионов, с которыми сложилась система научного сотрудничества;
- формирование состава проблемных секций на основе предварительно поступивших заявок, обязательное очное участие;
- обсуждение докладов только с наличием собственного исследования автора;
- присутствие на каждой секции экспертов из состава ведущих специалистов в области обсуждаемых на секции научных вопросов – профессоров, доцентов и преподавателей кафедр психологии развития и педагогики высшей школы факультета педагогики и психологии МПГУ, а также из различных московских вузов и исследовательских институтов РАО и РАН;
- издание сборника по итогам конференции только после обсуждения результатов исследований на секциях и с учетом замечаний экспертов.

На открытии конференции с приветствием к участникам обратились академик РАО, зав. кафедрой педагогики и психологии профессионального образования, д.п.н., профессор В.А. Сластенин, председатель Московского психологического общества, почетный член РАО, д.психол.н. Д.Б. Богоявленская, председатель Общероссийского общественного Движения творческих педагогов «Исследователь», к.психол.н. А.В. Леонтович. На открытии конференции прозвучали два пленарных доклада, посвященные знаменательным датам и событиям: к.п.н., профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования МПГУ А.К. Колесова выступила с докладом «Николай Иванович Пирогов – ученый и гражданин», приуроченному к 200-летию Н.И. Пирогова и Году учителя, а к.психол.н., доцент МОСПИ Н.Н. Кузьминов в преддверии 65-летия победы в Великой Отечественной войне выступил с докладом «Положение западной и отечественной психологии во время 2-й Мировой войны: сложности и достижения».

В этом году работа конференции проходила в рамках 14 проблемных секциях, на которых было обсуждено более 200 докладов:

1. Антропологические аспекты развития личности и социума.
2. Человек в пространстве этносов и культур.
3. Семья и семейное воспитание. Воспитание и развитие личности без семьи.
4. Развитие личности дошкольника и младшего школьника.
5. Обучение и развитие дошкольников и младших школьников.
6. Психолого-педагогическая поддержка развития личности подростков.

7. Субкультуры и социализация.
8. Юность и студенчество: психологические и педагогические аспекты.
9. Профессиональное становление и профессиональная деятельность: психолого-педагогическое сопровождение.
10. Одаренность, интеллект, креативность, способности.
11. Образование: история и современность.
12. Киберсоциализация: человек в информационном пространстве.
13. Дидаскология: учитель и педагогический труд.
14. Инновационные технологии в сфере дополнительного образования.

В рамках конференции также был проведен круглый стол «Интеграционные тенденции в системе высшего профессионального гуманитарного образования: проблемы и перспективы».

В преддверии 65-летия победы в Великой Отечественной войне многие доклады на секциях были посвящены проблемам исторической памяти, патриотическому воспитанию, отражению войны в памяти поколений и различных пластах культуры.

На каждой секции экспертами были выделены лучшие доклады, авторы которых получили специальные грамоты, дающие им право подавать материалы в сборник по итогам конференции большим объемом.

Участники конференции отметили высокий научный уровень и содержательность обсуждения проблем в области человекознания на секциях. Эксперты отметили научную зрелость участников, владение методологией исследования в области педагогики и психологии. Участниками и экспертами подчеркивалась взаимная польза подобных встреч представителей различных образовательных учреждений научных школ, так как это дает возможность корректировать и продуктивно развивать свои исследования в дальнейшем. В завершении было принято решение о подготовке сборника по итогам конференции, выход которого запланирован на сентябрь текущего года.

Конференция дала шанс молодым людям, увлеченным наукой, заявить о себе и своих интересах, представить результаты своего труда на суд широкой научной общественности.

Обухов Алексей Сергеевич

Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, зам. декана по научной работе, профессор, заведующий кафедрой психологии образования, кандидат психологических наук, председатель оргкомитета конференции

Сластенин Виталий Александрович
академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования МПГУ

Виталий Александрович Сластенин и его научная школа

Нет в России педагога, который не знал бы имени В.А. Сластенина. Нет и ни одного серьёзного труда, связанного с проблемами образования, где бы не упоминались работы Виталия Александровича. Создатель научной школы, он более 50 лет отдал науке, воспитанию кадров, своим ученикам, коллегам. Его книги изданы на многих и многих языках.

В.А. Сластенин прожил большую и плодотворную жизнь. 5 сентября 2010 года Виталию Александровичу Сластенину исполнилось бы 80 лет. Несколько месяцев он не дожил до своего юбилея, покинув этот мир 14 июня 2010 года.

В.А. Сластенин – действительный член Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования (ранее кафедры педагогики высшей школы), организатор и долгие годы декан факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, Президент Международной академии наук педагогического образования, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования, член Союза журналистов Российской Федерации.

Виталий Александрович Сластенин родился и вырос в Горно-Алтайске Алтайского края в семье колхозников. Он рано приобщился к крестьянскому труду, а в 15 лет был награжден медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.».

Жизненный путь В.А. Сластенина во многом определила встреча с замечательным педагогом-новатором, организатором ШКИДа Виктором Николаевичем Сорокой-Росинским, которая произошла во время его обучения в Горно-Алтайском педагогическом училище в 1945–1948 годах.

В 1948 году В.А. Сластенин поступил в Московский государственный педагогический институт им. В.И. Ленина, где после успешного окончания курса обучения был принят в аспирантуру.

В то время на педагогическом факультете работали блестящие педагоги и известнейшие ученые: возрастную психологию читал профессор М. М. Рубинштейн, педагогическую психологию – проф. Н.Д. Левитов,

теорию обучения – профессор Н.М. Шуман, теорию воспитания – профессор С.М. Ривес. Свою первую научно-исследовательскую работу по этнопсихологии В.А. Сластенин подготовил под руководством выдающегося отечественного психолога, вицепрезидента Академии педагогических наук РСФСР Константина Николаевича Корнилова. Главным же своим учителем В.А. Сластенин называл доктора педагогических наук, профессора, зав.кафедрой педагогики начального обучения Ивана Фомича Свадковского, который увлек его проблемами педагогики. Научная работа «Педагогические основы краеведения», выполненная В.А. Сластениным на третьем курсе, была удостоена золотой медали Министерства высшего и среднего специального образования СССР.

Одновременно с учебой Виталий Александрович являлся одним из создателей многотиражной газеты МГПИ им В.И. Ленина «Ленининец». Занятие журналистикой и литературным творчеством остались важной частью в дальнейшей деятельности В.А. Сластенина.

В 1956 году Виталий Александрович успешно защитил кандидатскую диссертацию и в том же году приступил к работе в Тюменском государственном педагогическом институте, которому отдал 13 лет своей жизни: ассистент, старший преподаватель, а с 1957 г. в возрасте 27 лет он стал проректором по учебной и научной работе. Именно в этот период во всей полноте раскрылся его талант организатора. Институт становится вузом 1-й категории.

В 1969 году В.А. Сластенин был назначен начальником Учебно-методического отдела, заместителем начальника Главного управления высших и средних педагогических учебных заведений Министерства просвещения РСФСР. Почти восемь лет В.А. Сластенин проработал в центральном аппарате Министерства. Все эти годы он осуществлял широчайший социально-педагогический эксперимент по проблеме формирования личности учителя.

Именно в этот период работы В.А. Сластенин организует уникальное во многих отношениях профессиографическое исследование по всем учительским специальностям, которое охватило практически все педагогические учебные заведения, эксперимент и обработка данных проводились на невиданных ранее для педагогических исследований 20-тысячных массивах.

Логическим завершением теоретических и экспериментальных изысканий В.А. Сластенина стала монография «Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки» (1976), благодаря которой он выдвинулся как ведущий ученый

в области теории и практики педагогического образования. В 1977 году В.А. Сластенин защитил докторскую диссертацию.

В 1977 году В.А. Сластенин возвращается в МГПИ им. В. И. Ленина, а в 1978 г. он избирается заведующим кафедрой педагогики начального обучения. В 1979 г. ему было присвоено ученое звание профессора. В 1982 В.А.Сластенин был избран деканом педагогического факультета.

В 1980 году Виталий Александрович реализовал свой давний замысел: создал и возглавил кафедру педагогики и психологии высшей школы. В том году пришло и официальное признание его заслуг в области педагогической науки. Он был удостоен одной из самых почетных для педагога наград – медали К.Д.Ушинского. В 1981 г. он создал и возглавил лабораторию высшего педагогического образования в структуре НИИ при МГПИ им. В. И. Ленина. Эта лаборатория стала головной организацией целевой исследовательской программы «Учитель», научным руководителем которой В.А. Сластенин стал с 1981 года. К разработке программы привлекаются исследователи из педагогических институтов различных регионов страны. В.А. Сластенин выступает как автор и методолог концепции целевой исследовательской программы «Формирование социально-активной личности учителя».

В 1989 В.А. Сластенин избран членом-корреспондентом АПН СССР, а в 1992 действительным членом Российской академии образования. В 1997 году В.А. Сластенин избирается членом бюро Отделения высшего образования РАО, а в 1998 назначается главным редактором «Известий Российской академии образования».

В 1996 году В.А. Сластенину присваивается почетное звание «Заслуженный деятель науки Российской Федерации», в 1999 году становится лауреатом премии Правительства Российской Федерации в области образования. В этом же году В.А. Сластенин избирается президентом Международной академии наук педагогического образования.

Влияние научной школы В.А. Сластенина на систему педагогического образования стало определяющим. Координация работы почти 50 вузов страны в рамках целевой исследовательской программы «Учитель», в 1981—1989 гг. выполняемой по планузаказу Государственного комитета СССР по народному образованию и решению президиума АПН СССР, позволила возглавляемому им коллективу разработать концепцию педагогического образования, которая получила одобрение на Всесоюзном съезде работников народного образования (1989). После съезда работа над ней продолжалась, были проведены дополнительные экспертизы, а затем концепция была направлена во все педагогические

учебные заведения СССР. В 1999 г. Виталий Александрович принял участие в разработке концепции содержания и структуры общего среднего образования в 12-летней школе.

Идеи концепции были конкретизированы В.А. Сластениным при разработке содержания и организации образовательного процесса в педагогических учебных заведениях в последующем. Им была проведена большая работа по созданию государственных образовательных стандартов по педагогическим специальностям, подготовке нового поколения учебно-методической документации для учебных заведений, готовящих учителей. Разработана и активно внедрялась принципиально новая модель учебного плана, обеспечивающего динамическое равновесие базового (федерального) и национально-регионального (вузовского) компонентов содержания образования. Вариативный характер учебных планов и программ сочетается с разработкой гибких технологий профессиональной подготовки будущих учителей. Сегодня можно говорить о перспективности предложенного В.А. Сластениным индивидуально-творческого подхода к формированию личности учителя. Это нашло отражение в таких его работах, как «Учитель и время» (1990), «Методологическая культура учителя» (1990), «Антропологический подход в педагогическом образовании» (1994), «Педагогика творчества» (1991), «Доминанта деятельности» (1997), «Высшее педагогическое образование России: традиции, проблемы, перспективы» (1998), «Педагогика: инновационная деятельность» (1997), «Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии в педагогическом образовании» (1999), «Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя» (1998) и др.

Разнообразен и широк перечень направлений руководимых им исследований: единство воспроизводства и функционирования педагогических кадров; преемственность и взаимосвязь допрофессиональной подготовки, базового профессионального образования и профессионального совершенствования учителя; прогностическое моделирование профессиональной деятельности и личности учителя; диагностика профессиональной пригодности к педагогической деятельности; долговременные формы профессиональной ориентации; фундаментализация и прикладная направленность содержания педагогического образования; интегративные тенденции в содержании педагогического образования; функциональная полнота педагогического образования; единство социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности учителя в условиях широкой гуманита-

ризации педагогического образования; учет тенденций перестройки современной общеобразовательной школы и опережающий характер развития педагогического образования; открытость, вариативность, динамичность изменений в содержании, формах и методах подготовки учителя в соответствии с требованиями настоящего и прогноза на будущее; реализация задачного подхода; построение единой (сквозной) программы психолого-педагогической подготовки студентов педвузов и университетов; закономерности формирования у будущих учителей научного мировоззрения, духовных потребностей, творческого потенциала, инновационного мышления, политической, правовой, профессионально-этической культуры, культуры межнационального общения; готовность к самосовершенствованию, общему и профессиональному самообразованию; ускорение профессиональной адаптации молодого учителя; преемственность базового и дополнительного образования учителя, взаимосвязь организационных форм образования и самообразования учителя.

Виталий Александрович принял участие в разработке стандартов нового поколения по специальностям «Педагогика», «Педагогика и психология», «Социальная педагогика», и их научно-методического обеспечения. В последние годы он активно участвовал в разработке ФГОС третьего поколения.

В числе его учеников ректоры и проректоры вузов, директора научно-исследовательских институтов и центров, деканы факультетов и заведующие кафедрами. Многие из них имеют свои научные школы, разрабатывают перспективные исследовательские проекты.

Ушел из жизни выдающийся ученый, педагог, гражданин – В.А. Сластенин. Родные, друзья, коллеги, многочисленные ученики скорбят об утрате. Осталась огромное научное наследие В.А. Сластенина и его научная школа, которая продолжает развиваться его последователями.

Формирование научной школы «**Личностно-ориентированное профессиональное образование**» области педагогики было начато академиком РАО, профессором, заведующим кафедрой педагогики высшей школы, основателем факультета педагогики и психологии МПГУ Виталием Александровичем Сластениным 30 лет назад (1980). За этот период научная школа проделала большой путь: от официального признания «школы В.А. Сластенина» в прежней академической науке и структуре педагогического образования, интенсивно проявляющегося на рубеже 1989-1990 гг., до овладения этой школой стратегическими высотами в разработке проблем трансформации высшего институтского педаго-

гического образования в университетское. Научная школа в настоящее время объединяет 55 докторов и более 170 кандидатов наук, работающих в более чем 100 учреждениях высшего и среднего профессионального образования страны.

Большой импульс развитию научной школы дала разработка по поручению Государственного комитета народного образования СССР концепции педагогики образования. Эта работа, выполненная на базе общей для всех исполнителей методологии, определила основные направления научного обеспечения развития системы педагогического образования в Российской Федерации. Именно в этих направлениях сосредоточены усилия научной школы, открывшие новые направления в педагогической науке, обеспечившие новый прорыв в теории, методике и практике подготовки и формирования личности учителя. Конкретная методология этих исследований базируется на понимании сущности личности как субъекта и индивидуального комплекса общественных отношений, как создателя и носителя определенной социальной программы. В психологическом аспекте личность рассматривается как прижизненный итог деятельности человека, очень совершенная модель внешнего мира, воздействующая на него своими социальными силами, как субъект труда, познания и общения. Позиция представителя научной школы заключается в отказе от понимания личности как чего-то бесформенного, бесструктурного, как механического образования. Проблема изучается не только с позиции педагогики, но и с позиций психологии, физиологии, гигиены, социологии.

Методология исследований научной школы В.А. Сластенина в настоящее время включает в себя всесторонний учет причинно-следственных необходимых и случайных связей, таким образом, каждый представитель научной школы опирается как на логику действительного, так и на логику вероятного и возможного, вероятно-определенного и вероятно-неопределенного. Учет детерминированных и схоластических факторов создал методологические предпосылки для долгосрочного прогнозирования тенденций и путей формирования личности учителя в системе высшего педагогического образования.

Исходя из понимания того, что проблема профессиональной подготовки учителя является ключевой проблемой педагогики, академиком В.А. Сластениным – как руководителем научной школы в области педагогики – определены направления научного поиска, обоснованы системы исходных понятий и закономерностей, которые легли в основу построения отечественной теории педагогического образования.

Фундаментальные работы В.А. Сластенина и учеников его научной школы в значительной степени определяют современное понимание проблем педагогического образования, направления научных исследования и практической деятельности в области профессиональной педагогики. Научной школой В.А. Сластенина разработана концепция педагогического образования, концепция содержания и структуры среднего профессионбального образования; разработана и активно внедряется принципиально новая модель учебного плана, обеспечивающего динамическое равновесие базового федерального и вузовского национально-регионального компонентов профессионального образования. Сегодня можно говорить о перспективности предложенного академиком В.А. Сластениным индивидуально-творческого подхода к формированию личности учителя. Моделью современного руководителя должна быть личность, имеющая профессиональную компетентность; личность, наделенная особым типом профессионального сознания, ориентацией на развитие ученика как личности, индивидуальности, субъекта познания, труда и общения; личность, являющаяся образцом Наставника, Учителя, Ученого.

Среди наиболее ярких и крупных представителей научной школы В.А. Сластенина могут быть названы видные академики РАО З.И. Васильева, Г.Н. Волков, Ю.Г. Круглов, А.П. Лиферов, члены-корреспонденты РАО В.И. Андреев, А.А. Вербицкий, Б.А. Вяткин, В.С. Данюшенков, Э.Ф. Зеер, И.Б. Котова, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, А.Н. Фалавеев, С.Н. Чистякова, М.И. Шилова, доктора педагогических наук, профессора Г.И. Аксенова, И.П. Андриади, Е.В. Андриенко, Е.И. Артамонова, Р.М. Асадулин, Ш.М.-Х. Арсалиев, В.А. Беловолов, С.П. Беловолова, Е.П. Белозерцев, Л.В. Блинов, Ю.В. Варданян, М.Я. Виленский, Н.И. Вьюнова, С.М. Годник, А.Д. Гонеев, Л.К. Гребенькова, В.К. Елисеев, Л.П. Илларионова, И.Ф. Исаев, В.Н. Карташова, И.А. Колесникова, М.И. Кряхтунов, Е.А. Леванова, М.М. Левина, П.В. Лепин, Н.И. Лифенцева, В.М. Лопаткин, Н.Е. Мажар, В.Г. Максимов, А.Г. Мороз, О.П. Морозова, Н.Н. Никитина, В.А. Николаев, М.В. Николаева, У.Н. Нишаналив, О.П. Околелов, А.Н. Орлов, Н.А. Подымов, Л.С. Подымова, Э.Р. Саитбаева, С.Б. Серякова, Е.Г. Силяева, А.И. Смоляр, П.Д. Суслова, Д.Ш. Турсунов, М.Г. Харитонов, Н.И. Филипенко, Б.Я. Фишман, А.Н. Ходусов, Н.А. Чапоргина, А.Н. Чиж, Г.И. Чижакова, И.Г. Шамсутдинова, М.Ю. Швецов, Н.М. Швецов, Е.Н. Шиянов, Н.Б. Шмелева, В.И. Щеголь, Л.В. Яковлева и др.

Исследуя деятельностное содержание профессионально-личностного развития учителя, научная школа В.А. Сластенина обнаружила факты,

анализ которых указывает на возрастание его субъектного потенциала. Как гражданин, как личность, как профессионал, учитель выступает творцом образовательного процесса, самоорганизующимся субъектом педагогической деятельности.

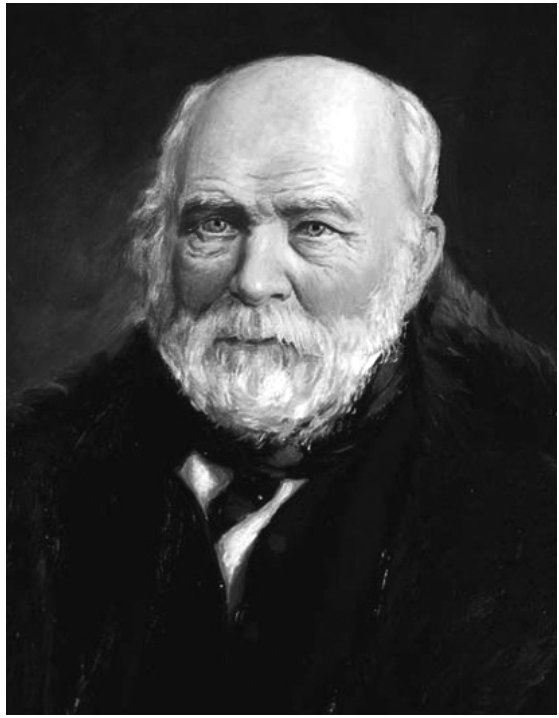
Факультет педагогики и психологии МПГУ, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, МАНПО, многочисленные ученик и последователи В.А. Сластенина продолжают развитие идей научной школы В.А. Сластенина.

В.А. Сластенин стоял у истоков проведения ежегодных конференций молодых ученых на факультете педагогики и психологии, которые позже преобразовались в Межвузовскую конференцию молодых ученых по результатам исследований в области психологии, педагогики, социокультурной антропологии. Все эти годы В.А. Сластенин активно участвовал в организации и проведении конференций, неизменно выступая с пленарным докладом или привествием к участникам, осуществляя руководство секциями. Этот сборник мы во многом посвящаем памяти В.А. Сластенина, научное наследие которого продолжает определять развитие психолого-педагогической науки.

Обухов Алексей Сергеевич

Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, зам. декана по научной работе, профессор, заведующий кафедрой психологии образования, кандидат психологических наук, председатель оргкомитета конференции

К юбилею ученого



Николай Иванович Пирогов
(1810-1881)

Колесова Алла Константиновна
Московский педагогический государственный университет,
факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики
и психологии профессионального образования,
профессор, кандидат педагогических наук

Николай Иванович Пирогов – ученый и гражданин

(к 200-летию Н.И. Пирогова)

13 ноября 2010 исполняется 200 лет со дня рождения Н.И. Пирогова – великого хирурга, ученого и педагога.

Собственно делами педагогики Н.И. Пирогов занимался всего четыре года: два года попечителем одесского учебного округа и два года попечителем киевского учебного округа. Его обращение к педагогической деятельности началось со статьи «Вопросы жизни», помещенной в журнале «Морской сборник» в 1856 году. К этому времени основные страницы его жизни уже были заполнены.

К 1856 году Н.И. Пирогов создал основания всем главным направлениям научной хирургии (хирургической анатомии, госпитальной хирургии, анастезиологии, антисептике, гипсованию, организации военно-полевой хирургии). Всё, что он делал, он делал самозабвенно, полностью погружаясь в то, что ему было важно и интересно как ученому. Он по праву стал мировой величиной в хирургии, анатомии, намного опередив европейских коллег.

И на этом пике творческого расцвета Н.И. Пирогов навсегда оставил медико-хирургическую Академию и перешел на педагогическое поприще. Что послужило причиной? Н.И. Пирогов первый раз подал в отставку в 1847 году. Тогда на Кавказе его прямо от операционного стола вызвали к начальству. Он оперировал (а было по 150 ампутаций в день) в ужасных условиях (не было электричества – сальные свечи, грязь, стоны…). «Утомленный мучительными трудами, в нервном возбуждении от испытаний на поле битвы, – писал он, – я не заметил, в каком платье явился и получил резкий выговор о том, что одет не по форме. Со мной случилась истерика, о которой я помнил всю жизнь»[1]. Но отставка была отложена. В 1856 году (ему

---

[1] *Пирогов Н.И.* Письмо к баронессе Раден // Избр. Пед. Соч. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1952. – С. 548.

всего 46 лет) – окончательный уход. И причина – отчаяние от ничтожности окружающих его людей, которые в погоне за чинами, выгодами и спокойной жизнью теснили его, как человека неудобного, человека другого формата, опутывали интригами, опорочивали клеветой, издевались. Н.И. Пирогов писал: «Враги мои, ненавидевшие меня только за то, что не был уступчив, вел не по-ихнему, сошли со сцены, не оставив после себя ничего, кроме нелестных для их памяти воспоминаний и упреков»[2].

Несколькими годами позже так же поступили с К.Д. Ушинским. Когда он работал в Смольном институте и был на пике творческого подъёма и успеха, когда на весь Петербург славились его педагогические четверги, его опутали доносами, клеветой, сплетнями. Он несколько дней писал объяснения и после, сломленный, с открывшейся чахоткой, уехал за границу. Там он встретился и тесно сблизился с Пироговым. Два великих человека, так много сделавшие для России, были оторваны от любимого дела, фактически изгнаны. Как тут не вспомнить М.В. Ломоносова, который писал: «вВсё хорошо, да вот шумахерщина».

Статья «Вопросы жизни», с которой начался педагогический этап творчества Н.И. Пирогова – философско-педагогическая. Смысл её – как изменить жизнь, чтобы остановить стихию зла? Ответ прост – изменить человека изнутри. И как всегда Н.И. Пирогов доходил до самой сути. Ведь это был ответ на все времена. Ни войны, ни революции, ни материальные блага не могут ни чем помочь. Только сам человек в диалоге с собой.

Известен эпиграф к статье: «К чему вы готовите вашего сына? – кто-то спросил меня. – Быть человеком, – отвечал я.

– Разве вы не знаете, – сказал спросивший, – что людей собственно нет на свете, это одно отвлечение, вовсе не нужное для нашего общества. Нам нужны солдаты, механики, моряки, врачи, а вовсе не люди.

Правда ли это?»

И дальше следовала первая строка: «Мы живем, как всем известно, в девятнадцатом веке, по преимуществу практическом».

Сегодня, в веке XXI, практический XIX век кажется чуть ли не романтическим.

Тема «быть человеком» – системообразующая для отечественной педагогической мысли сегодня рискует быть утраченной. Не только

---

[2] *Пирогов Н.И.* Письма к И.В. Бертенсону // Избр. Пед. Соч. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1952. – С. 571.

в массовом сознании, но и в педагогическом сообществе доминирует ориентация на специалиста. А Н.И. Пирогов предостерегал: «Не спешите с вашей прикладной реальностью, дайте вызреть внутреннему человеку». Он подчеркивал, что педагог лишь создает условия для вызревания, так как «внутреннего человека» нельзя воспитать воздействием извне. Н. И. Пирогов рассматривал «внутреннего человека» с православных позиций. Сохраняя православное миропонимание, Н.И. Пирогов разрабатывал концепцию мирового разума, предвосхитив идеи русского космизма.

Тема внутреннего человека развивалась Н.И. Пироговым одновременно также с основополагающей темой отечественной педагогической мысли – об отношениях воспитания, школы и общества. Так как ценности школы и жизни никогда не совпадают, писал Н.И. Пирогов, – есть три пути: первый – согласовать нравственно-религиозные основы воспитания с настоящим направлением общества, второй – изменить общество, третий – дать выработаться и развиться внутреннему человеку. Встать на первый путь означало бы исказить всё, что осталось на земле святого, чистого и высокого. Изменить общество – не во власти человека, это дело Промысла и времени. Остаётся только третий путь. Подготовить человека к внутреннему выбору, к борьбе с собой. И здесь роль воспитания определяющая. Главным воспитателем должна быть мать, которую Н.И. Пирогов называл зодчим человечества. Он писал о двух типах женщин, восходящие к евангельским образам Марфы и Марии.

Как и в хирургии, где Н.И. Пирогов определил её научное основание, в педагогике он обозначил концептуальную идею, которая определила развитие отечественной философско-педагогической мысли.

В судьбах русских ученых были общие черты. Чем талантливее был ученый, и чем масштабнее его деятельность, тем большую ненависть и озлобление он вызывал у чиновников, подвизающихся в департаментах науки и образования, тем резче и больнее обрывалось его творчество.

Но и при этих тяжелых испытаниях никогда не возникало у них желания оставить Россию, выступить против правительства. Безраздельное служение науке и отечеству были определяющими основаниями творчества Н.И.Пирогова и как ученого, врача, и как педагога.

Антропологические аспекты развития личности и социума

Данилова Галина Игоревна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра социальной педагогики и психологии, 4 курс

Психологические особенности религиозности православной молодежи

В современном российском обществе, в котором господствуют вещные, рыночные отношения, религия остается одним из немногих социальных институтов, выражающих гуманное отношение к человеку, дающих возможность сохранить нравственные устои, найти смысл жизни и личностную «точку опоры». Именно поэтому большое количество людей в нашей стране обращается к религии. Среди верующих достаточно высока доля молодежи. Это неудивительно, так как в юношеском возрасте человек активно ищет смысл собственной жизни, пытается понять свое место в мире, стремится самостоятельно решить вопросы морали. Наверное, не последнюю роль в обращении молодежи к религии играет и слабая осведомленность в религиозной культуре и соответствующий интерес к данной теме.

Эмпирической базой исследования явилась случайная выборка, в состав которой вошли православные юноши и девушки из Москвы, Санкт-Петербурга, Харькова, Воронежа, Перми и Хабаровска. Всего в исследовании приняло участие 82 человека в возрасте от 17 до 35 лет: 26 юношей и 56 девушек. В исследовании использовались следующие методы: опросник «Структура индивидуальной религиозности» (Ю.В. Щербатых), опросник «Шкала религиозной ориентации» (Г. Оллпорт), тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (Д.А. Леонтьев), проективный метод «Друг-советчик-1» (С.А. Черняева).

Сравнительный анализ по методике «Структура индивидуальной религиозности». В нашу выборку попали православные юноши и девушки, считающие себя глубоко религиозными людьми. В религии они ищут, в первую очередь, поддержку и утешение, что является основной предпосылкой формирования их религиозности. Для них важно наличие внешних атрибутов: нательных крестиков, икон в доме, знание молитв и др. Во-первых, принадлежность к право-

славной церкви предполагает наличие таких атрибутов, во-вторых, это важно и для самой религиозной личности: посредством данных атрибутов человек чувствует себя в единстве с определенной социальной группой и соблюдает православные каноны. Православная молодежь верует в Творца и высшую силу, создавшую мир. Менее ее интересует магия, загадочные и таинственные явления. Это связано с тем, что христианские каноны отвергают знание астрологии, телепатии, увлечение оккультными знаниями.

Таблица 1
Результаты по методике «Структура индивидуальной религиозности»

		Шкалы методики «Структура индивидуальной религиозности»*								
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
Девушки	**m**	**8,6**	**5,3**	**9,4**	**8,3**	**2,6**	**8**	**9,3**	**6,3**	**8,8**
	σ	1,4	2,1	0,9	0,6	1,6	1	1,3	1,8	1,5
Юноши	**m**	**8,8**	**5**	**9,2**	**8,1**	**2,3**	**7,6**	**8,8**	**5,8**	**8,5**
	σ	1,4	1,4	0,8	1,1	1,7	1,1	1,1	2	1,7

* прим.: 1 – отношение к религии как философской концепции, 2 – отношение к магии, 3 – поиски в религии поддержки и утешения, 4 – внешние признаки религиозности, 5 – интерес к «псевдонауке», 6 – вера в творца и признание существования высшей силы, создавшей мир, 7 – наличие религиозного самосознания, 8 – отношение к религии как образцу моральных норм поведения, 9 – самооценка религиозной убежденности.

В целом различий в структуре индивидуальной религиозности между юношами и девушками не выявлено. Исключение составляет шкала «Наличие религиозного самосознания», критерий Манна-Уитни составил $U_{эмп.} = 535$ (при $U_{кр.} = 503$ для 0,01 и $U_{кр.} = 572$ для 0,05). Можно предположить, что религиозное сознание формируется у юношей и девушек несколько по-разному и зависит от гендерных особенностей в эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной, ценностно-смысловой сферах.

Сравнительный анализ по методике «Шкала религиозной ориентации». Соотношение типов религиозности представлено в Таблице 2.

Таблица 2
Распределение типов религиозности у девушек и юношей (в %)

Испытуемые	Типы религиозности личности				
	Последовательная внутренняя религиозность	Последовательная внешняя религиозность	Непоследовательная религиозность	Нерелигиозность	Смешанная религиозность
Юноши	61,54	0,00	3,85	0,00	34,61
Девушки	57,89	0,00	3,51	3,51	35,09
Общая выборка	59,04	0,00	3,61	2,41	34,94

Большинство православных девушек и юношей демонстрируют последовательную внутреннюю религиозность и смешанную. Для верующих с внутренним типом ориентации религия является главенствующим мотивом. Остальные потребности, насколько бы сильными они ни были, имеют менее принципиальное значение и находятся в определенной гармонии с религиозными убеждениями и предписаниями. Стоит отметить, что наряду с традиционными типами религиозности, описанными Г. Оллпортом, в ходе исследования выделилась особая группа испытуемых, которые по набранным баллам и соотношению выраженности внешней и внутренней религиозной ориентации не подходили под описание ни одного типа религиозности. Данный тип религиозности характеризуется средними показателями по субшкалам внешней и внутренней ориентации. Степень выраженности данных признаков примерно одинакова. В связи с этим данный тип религиозности был обозначен как *смешанный*.

Непоследовательно религиозный тип личности можно охарактеризовать как колеблющийся тип верующих: их мотивы и потребности могут вступать в расхождение с религиозными убеждениями и предписаниями.

Для нерелигиозного типа личности религия не является главенствующим мотивом. Такие люди не стремятся жить в соответствии с религиозными предписаниями и убеждениями.

Последовательного внешне религиозного типа личности не выявлено. Данный факт свидетельствует о том, что православные молодые люди не склонны использовать религию в собственных целях.

Критерий Фишера (φ) для оценки различий между группами юношей и девушек показал отсутствие различий.

Сравнительный анализ по тесту смысложизненных ориентаций. В целом у юношей и девушек наблюдаются высокие показатели или средние с тенденцией к высоким. Данное обстоятельство свидетельствует, что у православных молодых людей есть цели на будущее, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Сам процесс жизни православными юношами и девушками воспринимается как интересный и эмоционально насыщенный. Молодые люди убеждены, что способны контролировать свою жизнь, обладают достаточной свободой выбора.

Таблица 3
Результаты по тесту смысложизненных ориентаций у девушек и юношей

Выборка / Факторы		Наше исследование	
		девушки	**юноши**
1.	Цели в жизни	33,4	33,5
2.	Процесс жизни	31,9	32
3.	Результат жизни	25,3	25
4.	Локус контроля – Я	20,4	20,4
5.	Локус контроля – жизнь	29,6	29,6
Осмысленность жизни		105,2	104,8

Для оценки различий между группами юношей и девушек мы использовали критерий Стьюдента. Данный критерий показал отсутствие различий.

Сравнительный анализ по методике «Индекс нравственности». Сравнивая группы девушек и юношей, мы можем говорить о том, что показатель выраженности нравственных представлений является достаточно высоким и примерно одинаковым у юношей и девушек: у юношей $m = 1{,}83$, $\sigma = 0{,}16$, у девушек $m = 1{,}85$, $\sigma = 0{,}14$. Полученные результаты свидетельствуют о том, что молодые люди при столкновении с проблемной жизненной ситуацией стараются руководствоваться религиозными моральными принципами. Критерий Манна-Уитни также показал отсутствие различий.

На основании полученных данных можно сделать следующие основные выводы. Интерес к религии у православной молодежи связан с поиском себя, жизненных смыслов, удовлетворением своих духовных потребностей. Несмотря на то, что православная молодежь старается придержи-

ваться православных канонических представлений о предназначении собственной жизни, нравственности, в сознании молодых людей присутствуют и «мирские» представления и ценностные ориентации.

Православные юноши и девушки обладают преимущественно последовательной внутренней и смешанной религиозностью. Для верующих с внутренней ориентацией религия является главенствующим мотивом в жизни. Мы также предполагаем, что для верующих со смешанным типом скорее всего характерно свое собственное видение религии, отношение к православным канонам, не совпадающим с традиционными представлениями. Данное предположение заслуживает дальнейшего изучения.

Для православной молодежи характерна высокая осмысленность жизни и степень выраженности нравственных представлений. Это связано с сознательной внутренней ориентацией молодых верующих на религию и на религиозные эталоны поведения.

Коровёнкова Юлия Сергеевна
Московский педагогический государственный университет,
факультет педагогики и психологии,
кафедра психологии раз, 6 курс

Отношение к смерти у верующих (на материале молодежи и пожилого возраста)

Тема смерти относится к экзистенциальным проблемам человечества, и, как любая экзистенциальная проблема, она еще далека от разрешения.

В нашем исследовании мы изучали отношение к смерти у верующих, которые причисляют себя к православным христианам, в двух возрастных категориях: это молодежь и пожилой возраст. Выбор возрастных групп обусловлен тем, что в молодости еще идет формирование, становление и укрепление смысложизненных ориентаций личности и отношение к смерти еще мало дифференцировано. В пожилом возрасте, когда жизнь подходит к своему логическому завершению, когда мысли

о смерти занимают все больше и больше места в сознании, формируется более постоянное, константное отношение к смерти, базирующееся на ценностно-смысловой сфере личности. Поэтому изучение отношения к смерти у православных верующих людей в молодом и пожилом возрасте актуально.

Для изучения отношения к смерти у верующих мы использовали следующие методы: опросник изучения отношения к смерти (Шутова Л.В.), шкала тревожности по поводу смерти (Д. Темплер), методика «Метафоры Личной Смерти» (Дж. МакЛеннан), опросник внутренней и внешней религиозной ориентации (Г. Олпорт); метод содержательного анализа (контент-анализ) и методы статистической обработки данных: критерий Колмогорова-Смирнова, угловое преобразование Фишера, коэффициент корреляции Пирсона, факторный анализ.

Выборка: участники Воскресной школы при Московском подворье Валаамского монастыря – 20 человек, участники Воскресной школы при храме Тихвинской иконы Божией Матери в Алексеевском – 10 человек, прихожане храма Св. бессребренников Косьмы и Домиана – 30 человек, студенты 3 курса Российского православного университета факультета психологии – 8 человек и верующие, живущие в миру, – 12 человек. Общее количество испытуемых составило 80 человек.

Под отношением к смерти мы понимаем субъективное переживание факта конечности физического бытия, преломляющееся сквозь призму ценностно-смысловой ориентации личности и выражающееся в особенностях когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентах.

Каждый возрастной период характеризуется особым отношением к смерти. В нашем исследовании было выявлено, что в молодости смерть представляется далекой, и ее наступление рассматривается как прерывание замыслов, а пожилой человек ощущает присутствие близкой смерти и переживание этого присутствия носит глубоко личный характер.

В православии смерть представляется в виде разделения души с телом и перехода из земной жизни в вечную, эмоции, которые возникают при мысли о смерти зачастую связаны со страхом смерти и трепетом перед могуществом Бога, но также вызывают надежду, спокойствие, умиротворение и другие позитивные чувства. Мысли о внезапной смерти направляют верующего человека на правильный путь, на соблюдение заповедей, помогают подготовиться к смерти.

Отношение к смерти у верующих описывалось через когнитивные, эмоциональные и поведенческие составляющие

Когнитивное отношение к смерти характеризуется тем, что большинство верующих задумываются о том, что их жизнь ограничена смертью, а также тем, что смерть у верующих, независимо от возраста представляется в виде перехода и разделения души и тела.

Выявлено преобладание негативного эмоционального фона отношения к смерти в обеих группах верующих, но в тоже время позитивные эмоции (спокойствие, надежда, радость и др.) при мысли о смерти характерны примерно для трети всех испытуемых. Больше всего в смерти верующие бояться внезапности смерти, неподготовленности, ответа на Страшном Суде и физической боли (мучений).

На уровне поведенческого компонента отношение к смерти стимулирует, активизируют молодежь. Пожилые стараются жить по заповедям, для них характерна как физическая, так и психологическая подготовка к смерти.

В обеих группах наиболее сильным и значимым фактором по отношению к смерти является тревожность, которую испытывают и молодые, и пожилые верующие. У молодых она больше обусловлена возрастными особенностями отношения к жизни и смерти, а у пожилых больше определяется глубиной (силой) веры и осознанностью прожитой жизни.

Таким образом, на формирование отношения к смерти у верующей молодежи в большей степени имеет значение возрастной аспект, в то время как у пожилых более сильный отпечаток оставляет вера и большая осознанность своей жизни.

Мы предполагаем, что отношение к смерти верующих связано со смысловой сферой личности, которая в значительной степени детерминирована религиозной верой. Глубина религиозной веры как проявления духовности и отражения системы личностных смыслов человека и будет являться дальнейшим направлением исследования в этой области.

Цыганкова Ольга Анатольевна
Столичная финансово-гуманитарная академия,
факультет психологии, педагогики и права,
кафедра психологии, 3 курс аспирантуры

Взаимосвязь сознательных и бессознательных аспектов совладающего поведения

В центре нашего исследования совладающее поведение личности, и актуальность его продиктована самой жизнью. Резкие перемены, многочисленные и разнообразные стрессовые ситуации, зачастую требующие либо экстренного реагирования, либо постоянных эмоциональных, волевых и физических усилий, – все это не просто единичные, время от времени встречающиеся чрезвычайные ситуации, но реалии современной жизни, то, с чем каждый человек сталкивается чуть ли не ежедневно. И в этой ситуации особенно актуально понимание сути совладающего поведения, а также приобретение определенной культуры поведения в трудных жизненных ситуациях. В нашей работе мы придерживаемся позиции, что механизмы приспособления личности чрезвычайно разнообразны – от активных, гибких и конструктивных, до пассивных, ригидных и дезадаптивных. Поэтому мы будем рассматривать совладающее поведение как целостное, состоящее из двух взаимодополняющих форм. С одной стороны, ослабление психического дискомфорта осуществляется в рамках неосознаваемой деятельности психики с помощью механизмов психологической защиты, с другой – копинг-поведение используется как стратегия, направленная на активные внешние действия по устранению ситуации и последствий стресса. При этом механизмы совладания более пластичны, но требуют от человека большей затраты энергии и включения когнитивных, эмоциональных и поведенческих усилий. Механизмы же защиты склонны к более быстрому уменьшению эмоционального напряжения и тревоги и работают по принципу «здесь и теперь».

В нашем исследовании неосознаваемое совладающее поведение мы оцениваем с помощью психологических механизмов защиты личности, а осознаваемое – копинг-стратегий. В первом случае мы воспользовались методикой «Индекс жизненного стиля» Плучека и Келлермана, во втором – «Индикатор стратегий преодоления стресса» Д.Амирхана, которая исследует три основные копинг-стратегии: Решение проблем (Р), Поиск соци-

альной поддержки (П) и Избегание (И). Традиционно именно с помощью этих стратегий анализируется копинг-поведение. Мы также начали анализ полученных результатов в этих рамках. Однако, более внимательно рассмотрев результаты по данной методике, пришли к выводу, что первоначальное строгое деление на три стратегии было не вполне корректно. Дело в том, что значительная часть испытуемых в своем копинг-поведнии явно отдавала предпочтение не одной, а двум или всем трем стратегиям. Поэтому в дальнейшем исследовании мы рассматриваем не только три традиционные, но и дополнительные стратегии, их сочетающие.

Проведя сравнительный анализ данных, мы увидели, что преобладание того или иного механизма психологической защиты, а также степень ее общей напряженности в большей мере зависит не столько от основной стратегии совладания, сколько от ее содержания в конкретном типе совладающего поведения и сочетания с другими стратегиями. Таким образом, в ходе эмпирического исследования мы получили следующую картину.

Наиболее часто используемая стратегия – Решение проблем (Р, 35%): испытуемые предпочитают прилагать усилия для того, чтобы понять ситуацию и справиться с ней. Центральный момент здесь – принятие решений и совершение конкретных действий. На первый взгляд это достаточно эффективная и «правильная» стратегия. Тем не менее, в случае нехватки внутренних ресурсов или знаний, умений для быстрого решения проблемы, при определенных особенностях ситуации ограниченность только этой стратегией может стать препятствием в преодолении жизненных трудностей или фактором серьезного психологического, эмоционального напряжения. И действительно, по результатам исследования именно у данного типа самый высокий уровень напряженности психологической защиты. Очевидно только так он может сохранить свою самооценку и образ Я на достаточно успешном уровне. При этом у него явно доминируют такие механизмы как Отрицание и Замещение. Испытуемый этого типа в основном бессознательно отрицает тяжелые, пугающие обстоятельства, с которыми он не может справиться на сознательном уровне. Также достаточно активно используется механизм Интеллектуализации: столкнувшись с ситуацией, с которой он не может справиться сам, на бессознательном уровне он защищает себя и утверждает, что ему «все это неважно».

В нашей выборке 18% испытуемых выбирают Поиск поддержки и успокоения у близких или полезных людей (П). Она достаточно эффективна и открывает множество скрытых от самого человека возможностей. Но когда эта фактически единственная стратегия, она приводит к привычке перекладывать все свои трудности и проблемы на других,

к желанию спрятаться за спиной «компетентных» людей. Этот тип также характеризуется достаточно высоким напряжением психологической защиты. Среди конкретных механизмов явно доминируют Регрессия и Проекция – возвращение к более незрелым способам поведения и удовлетворения, в основном для сдерживания чувств неуверенности в себе и страха неудачи. Такой человек любит демонстрировать беспомощность, зависимость, детскость поведения с целью уменьшения тревоги и ухода от требований реальной действительности.

При стратегии Избегание (И, 5%) уход от проблемы может быть в разных формах – желание забыться во сне, алкоголе, компенсировать отрицательные эмоции едой, спрятаться за спиной компетентных людей. Он занимает вторую позицию по выраженности общей напряженности психологической защиты. Здесь явно доминируют механизм Вытеснения, который в данном случае применяется для сдерживания эмоции страха. Подобный механизм используется индивидами с пассивным типом адаптации. Также для него предпочтителен пассивный механизм Интеллектуализации.

Также рассмотрим типы совладания, которые совмещают в себе сразу несколько копинг-стратегий. На сознательном уровне они могут демонстрировать более адекватное ситуации поведение, применяя ту или иную стратегию в зависимости от ее требований. И здесь мы обнаружили совершенно другую взаимосвязь с психологической защитой. По сравнению с типами, использующими только одну стратегию, у них, во-первых, очевидный низкий уровень общей напряженности психологической защиты; а во-вторых, нет какого-то явного доминирования конкретных механизмов защиты.

Р-П (23%): чаще используются механизмы Компенсация и Реактивные образования; онтогенетически это самые поздние и когнитивно сложные защитные механизмы. В этом случае человек предотвращает выражение неприятных или неприемлемых для него мыслей, чувств или поступков путем развития, в том числе и преувеличенного, противоположных стремлений. В положительном смысле, например, человек развивает в себе доброту, жалость или заботливость в противовес первоначальному равнодушию или черствости, жесткости.

Р-И (10%): для него можно также, как и для предыдущего типа, выделить механизм Компенсация, а также механизмы Отрицание и Замещение: любые негативные аспекты блокируются, а позитивные допускаются в «систему», или это обращение агрессии на более слабый (одушевленный или неодушевленный) объект, возможно – самого себя.

Наконец, Р-П-И (9%): характерна самая низкая напряженность психологической защиты без ярко выраженного преобладания каких-то механизмов. При этом предпочтение отдается зрелым механизмам Компенсации, Интеллектуализации и Реактивные образования: такая личность дает себе установку на серьезную и методичную работу над собой, нахождение и исправление своих недостатков, преодоление трудностей, достижение высоких результатов в деятельности.

Таким образом, мы видим, что сознательное использование только одной стратегии совладания повышает напряженность общего уровня психологической защиты, а также ведет к более интенсивному использованию примитивных, неконструктивных механизмов. В то же время сочетание в поведенческом репертуаре сразу нескольких стратегий совладания делает поведение личности в трудных жизненных ситуациях более адаптивным, позволяет на сознательном уровне более гибко варьировать свои реакции и поступки, выбирая ту или иную стратегию в зависимости от требований ситуации. Такое совладание отличается снижением общей напряженности защитного поведения, приоритет остается за более зрелым, конструктивным механизмам.

Караваева Юлия Сергеевна
Институт гуманитарного образования и информационных технологий, факультет психологии, кафедра психологии, 5 курс

Психологическая характеристика копинг-ресурсов, обеспечивающих поиск и принятие социальной поддержки

Цель данного исследования – определение психологических характеристик копинг-ресурсов, обеспечивающих поиск и принятие социальной поддержки. Копинг – это адаптивное поведение совладания в целях восстановления равновесия.

В нашем исследовании, посвященном изучению психологических характеристик копинг-ресурсов, обеспечивающих поиск и принятие

социальной поддержки принимали участие: 60 человек, из них 30 мужчин и 30 женщин в возрасте 25 – 35 лет.

Предмет исследования – копинг-ресурсы. Гипотеза: предполагаем, что копинг-стратегии обеспечивают такие ресурсы как оптимизм, эмпатия, экстраверсия, высокая самооценка, общительность.

В ходе исследования нами были изучены социально-психологические и личностные характеристики, которые помогают в поиске и принятии социальной поддержки.

В результате исследования по методике «Оптимизм» средние значения показателей по шкале оптимизм в выборке среди мужчин выше, чем средние значения показателей в выборке среди женщин. Это свидетельствует о том, что мужчины более оптимистичны, верят в свои силы и успех.

Средние значения показателей по шкале активность в выборке среди мужчин и средние значения показателей в выборке среди женщин указывают на то, что они одинаково активны и энергичны.

В результате исследования по методике «НЭП» определяем такие характеристики, как экстраверсия и нейротизм.

Средние значения показателей по экстраверсии в выборке среди женщин выше, чем средние значения показателей в выборке среди мужчин. Это свидетельствует о том, что женщины наиболее социально адаптированы и общительны.

Средние значения показателей по нейротизму в выборке среди мужчин выше, чем средние значения показателей в выборке среди женщин. Это свидетельствует о том, что женщины более уравновешенны и эмоционально стабильны, чем мужчины.

Результаты исследования по методике «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии».

Средние значения показателей по эмпатии в выборке среди женщин выше, чем средние значения показателей в выборке среди мужчин. Это свидетельствует о том, что женщины наиболее отзывчивы, общительны, чувствительны к проблемам окружающих.

В результате исследования были выявлены значимые корреляционные взаимосвязи между показателями поиска социальной поддержки и показателями ресурсов.

В выборке среди мужчин выявлена высокая положительная взаимосвязь показателей поиска социальной поддержки с показателями оптимизма: чем выше социальная поддержка, тем выше позитивное мышление, вера в свою способность преодолевать трудности; выявле-

на высокая положительная взаимосвязь показателей поиска социальной поддержки с личностным фактором MD (адекватная самооценка); выявлена менее выраженная положительная взаимосвязь показателей поиска социальной поддержки с показателями эмпатии: чем выше социальная поддержка, тем выше уровень эмпатии, способствующий эффективному стресс-преодолевающему поведению. Также выявлена взаимосвязь показателей поиска социальной поддержки с личностным фактором H (робость-смелость) который характеризует социальную смелость и активность в социальных контактах.

В выборке среди женщин выявлена выраженная положительная взаимосвязь показателей поиска социальной поддержки с показателями эмпатии, которая характеризует отзывчивость и быстрое установление контактов, также выявлена выраженная положительная взаимосвязь с личностным фактором MD (самооценка), менее выраженная взаимосвязь выявлена с показателями оптимизма.

Также выявлены значимые корреляционные взаимосвязи показателей принятия других с показателями ресурсов.

В выборке среди мужчин выявлена выраженная положительная взаимосвязь показателей принятия других с показателями экстраверсии, также выявлена менее выраженная положительная взаимосвязь с личностным фактором A (замкнутость-общительность), который характеризует межличностную общительность, открытость, также выявлена отрицательная взаимосвязь с нейротизмом, который характеризует неуравновешенность, эмоциональную лабильность, а также тревожность.

В выборке среди женщин выявлена выраженная положительная взаимосвязь показателей принятия других с личностным фактором A (замкнутость-общительность), который характеризует межличностную общительность, открытость. Менее выраженная положительная взаимосвязь выявлена с экстраверсией, также выявлена взаимосвязь с личностным фактором Q2(конформизм-нонконформизм), который характеризует самодостаточность и самостоятельность и отрицательная взаимосвязь с нейротизмом.

Итак, в поиске социальной поддержки помогают такие ресурсы, как оптимизм, высокая самооценка, эмпатия, смелость.

В принятии социальной поддержки от других помогают такие ресурсы, как экстраверсия, низкий нейротизм, межличностная общительность.

Таким образом, результаты исследования подтверждают нашу гипотезу о том, что копингстратегии обеспечивают такие ресурсы, как оптимизм, эмпатия, экстраверсия, высокая самооценка, общительность.

Кун Ксения
Московский городской психолого-педагогический университет,
кафедра педагогической психологии, 5 курс

Влияние занятий боевыми искусствами на психоэмоциональную сферу спортсменов

«Быть спокойным, чтобы быть непостижимым…»
(Сунь – Цзы)

Боевые искусства, помимо физической подготовки, – это образ жизни, образ мысли, некий путь человека. Основная цель этой деятельности – физическое и психическое совершенство, которое достигается в процессе развития личности путем ежедневных занятий и специальной физической нагрузки.

Понять суть различий западного и восточного спорта можно лишь в контексте взаимодействия западной и восточной культур. Довольно много проблем в современной культуре восточных единоборств возникло за счет взаимодействия с западным спортом, особенно с профессиональным. Проблемы усугубляются и некоторыми особенностями западного мышления и фрагментарным воспроизведением древних видов боевых искусств. Современные единоборства приобретают либо игровой характер, либо чисто спортивный. Спорт, как часть западной культуры, превращает восточные единоборства в зрелищные шоу, которые так же далеки от культуры Востока, как, скажем, бои гладиаторов.

Спорт – особенный вид деятельности. Здесь человек воздействует не на посторонний предмет, он изменяет самого себя. В самоконтроле и саморегуляции двигательных действий принимают участие практически все познавательные процессы. Помимо физического совершенствования, боевые искусства влияют на самые разнообразные стороны личности, перестраивают систему ценностей.

В спорте неизбежны часто повторяющиеся ситуации с высокой психической напряженностью, поскольку без максимального физического и психического напряжения невозможно достигнуть высоких результатов. Как писали Г.Д. Горбунов, А.Ц. Пуни[1], у спортсменов потребность в движе-

---

[1] *Пуни А.Ц.* Психологические основы волевой подготовки в спорте. – Л., 1977.

нии трансформируется в потребность в физической нагрузке. Благодаря многолетней тренировке, человек привыкает к значительным психическим и физическим нагрузкам, он учится быстро переключаться, восстанавливать физическое и психическое равновесие. Занимающийся единоборствами испытывает потребность постоянного развития и совершенствования, ради этого он тренируется на грани своих возможностей.

Совершенствование выносливости происходит в процессе упражнений, сопряженных с утомлением, усталостью. Существует правило: без утомления нет тренирующего эффекта, без преодоления усталости нельзя тренировать выносливость. Волевая подготовка спортсмена – это длительный и целенаправленный психолого-педагогический процесс, направленный на развитие и воспитание сознательной саморегуляции, она осуществляется круглогодично, не ограничиваясь системой воздействия со стороны. Самовоспитание является важной стороной волевой подготовки людей, занимающихся физической культурой и спортом.

Лучшие представители боевых искусств, как никто другой, отличаются гибкой психикой, большой подвижностью нервных процессов, благодаря чему эффективно меняют тактику борьбы в зависимости от обстоятельств.

Исследование Г.Д. Горбунова[2] говорит о взаимоотношениях между познавательной сферой и физической активностью человека. Чем выше уровень развития психических процессов, тем в большей мере проявляется положительное влияние физических нагрузок. Исследования Ю.В. Краева[3], показывают, что спортивная деятельность также коррелирует с агрессивностью. Регулярные занятия спортом формируют навыки конструктивного использования агрессии. Человек может использовать контролируемую агрессию для достижения результата спортивной деятельности. Кроме того, известно, что состояние агрессии выражает крайнюю форму симпатического преобладания. В агрессивном состоянии стресс переносится лучше. Существенное влияние на проявление агрессии у спортсменов оказывает самооценка, удовлетворенность достигнутыми результатами.

Виды спорта, допускающие агрессию спортсменов, в большей степени влияют в этом плане на женщин, формируя у них типично мужские формы агрессивного поведения. У женщин в таких видах спорта уровень проявления агрессии является сопутствующим фактором спортивного успеха.

---

[2] *Горбунов Г.Д.* Психопедагогика физического воспитания и спорта: Дис. … д-ра пед. наук. – М., 2002.

[3] *Краев Ю.В.* Влияние особенностей вида спорта на проявления агрессии и агрессивности у спортсменов: Дис. канд. психол. наук. – СПб., 1999.

Наше исследование, направленное на выявление взаимосвязи уровня тревожности с занятиями восточными единоборствами, показало, что, спортсмены, увлеченные восточными спортивными практиками, почти в два раза менее тревожны, чем не спортсмены, а в зоне риска разница почти в девять раз.

В целом, традиция боевых искусств Востока характеризует гармонично развитую личность, обеспечивая способность к быстрому переключению психических состояний, восстановлению физического и психического равновесия, развитию настойчивости, бесстрашии и самоконтроля которыми обладают мастера боевых искусств.

Возможно, именно обретение этой гармонии и соприкосновение с древней культурой Востока, приводит многих в различные секции боевых искусств, здесь человек интуитивно чувствует потенциал психических и душевных сил, который необходим ему в современном мире отчужденности и одиночества.

Грищенко Олеся Анатольевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 6 курс магистратуры

Представления о стиле жизни в онтогенезе (на материале исследования молодежи и лиц среднего возраста)

Современное общество отличается многообразием и противоречивостью транслируемых ценностей, требований и ожиданий. Здесь особое значение приобретает собственная жизненная позиция и система поведения. Важнейшим психологическим образованием, регулирующим взаимодействие личности с социальной средой, является ее стиль жизни. Научный интерес к этому феномену социального поведения в последние годы закономерно растет. Исследуется системная природа стиля жизни, его свойства, возможная типология.

Однако обращение к теме «стиль жизни» имеет и внутрипонятийные истоки. В течение последних двух десятилетий в рамках различных общественных и гуманитарных наук накоплен значительный объем эмпирических данных и теоретических обобщений. Они касаются жизнедеятельности людей в их социальном, культурном и природном окружении. В частности, разрабатывались и продолжают разрабатываться такие понятия и категории, как «личность», «деятельность», «потребности», «интересы», «ценностные ориентации», «общение» и т.п. Вместе с тем, при изучении общественной жизни были развиты и уточнены некоторые специальные понятия и категории, характеризующие свойства условий социокультурной жизни.

Таким образом, накоплена значительная информация и об индивидуальных и социальных факторах, побуждающих человека к активности, и об объективных, в частности, предметных, характеристиках среды, в которой эти формы реализуются. Все эти данные нуждаются в систематизации, обобщении.

Однако, несмотря на обилие исследований и теоретических обзоров по данной проблематике, единого определения понятия «стиль жизни» пока нет. Дискуссия разворачивается на пересечении общенаучных подходов, в столкновении разнородных мировоззренческих позиций.

Особый интерес представляет стиль жизни, позволяющий индивиду максимально реализовать свой потенциал и добиться максимальных успехов. Исходя из этого, актуальность темы определяется потребностью современных молодых людей в повышении жизненной компетентности, формировании культуры саморегуляции, осознании себя и необходимости реализации своего потенциала.

Настоящая работа представляет собой эмпирическое исследование, направленное на изучение характеристик и категорий стиля жизни современных людей в возрасте от 25 до 60 лет.

Исследование построено на положении современной психологической науки о целостности личности.

Используемая «качественная» методология индуктивна, ориентирована на открытие нового, на исчерпывающее объяснение и описание фактов. Качественная методология предполагает феноменологизм, или целостное и глубокое понимание человеческого поведения.

Используемая «количественная» методология описывает и анализирует информацию с помощью чисел и математической логики, тем самым стандартизируя и обобщая информацию.

Методы исследования: анкета «СЭС» (социально-экономический статус) для выявления основных социальных характеристик испытуемого;

открытый опросник для выявления различных категорий предпочитаемых (идеальных) стилей жизни испытуемых; опросник «Стиль жизни», сконструированный и апробированный специально для данного исследования (создавался на основе теоретического обзора по проблеме, и по данным других исследователей и экспертов).

Опросник «Стиль жизни» апробирован на современной молодежи и лицах среднего возраста: 40 женщин и 40 мужчин 25 – 60 лет. Для сравнительного анализа качественных данных использовались данные Ю.М. Николаевой (студентов вузов, из которых 48 мужчин и 58 женщин 20–25 лет). Для сравнительной характеристики по стандартной методике использовались данные А.А. Белостоцкой (50 женщин и 50 мужчин 20 – 22 лет, учащиеся различных московских вузов).

Достоверность результатов достигается с помощью сочетания качественных и количественных методов обработки полученных данных. Для достоверности качественного анализа использовалась исследовательская триангуляция (привлечение нескольких экспертов). Достоверность количественного анализа обеспечивалась методами статистического анализа – факторным анализом, U – критерием Манна-Уитни, корреляционным анализом.

Из полученных данных были сделаны следующие выводы о стиле жизни современной молодежи.

1. Современные мужчины и женщины предпочитают активный образ жизни, испытывают жажду деятельности, а достигнув успехов, гордятся ими. Им характерна глобальность целей в жизни, т.е. стремление к лучшему и большему, очень большое стремление добиться значительных результатов и таким образом отличиться от других людей. Типична повышенная требовательность к себе в стремлении к успехам и достижениям. Современные мужчины и женщины 25 – 60 лет чувствуют себя хозяевами ситуации, контролируют ее, считают, что результата можно добиться только своей работой, а не ожиданием помощи от других.

Значимые расхождения в ответах мужчин и женщин очень немногочисленны. Женщины больше, чем мужчины связывают свое счастье с благополучием окружающих и более склонны к реализации в творчестве, но на основании этих отличий обобщенные выводы невозможны.

2. В возрастной динамике в первую очередь прослеживаются различия в глобальности целей в жизни; молодежь, по сравнению с респондентами среднего возраста, проявляет постоянное стремление к лучшему и большему. Современные молодые люди в большей степени чувствуют себя хозяевами ситуации, субъективно контролируют ее и больше надеятся на свои силы, самостоятельность.

Студенческая молодежь, по сравнению со старшей группой в целом (25 – 60), в некотором роде сомневается в своих силах, им только предстоит начало жизненных достижений, однако присущий студенческой молодежи радикализм указывает на позитивное отношение к своему будущему. Старшее поколение уже попробовало себя в деле и вполне позитивно оценивает свои возможности.

3. С возрастом (в диапазоне 25–60 лет) прослеживается тенденция к консервативности стиля жизни, появляются размеренность и взвешенность в решениях и образе жизни. При повышении уровня образования будущее все больше заботит, все меньше люди чувствуют себя хозяевами своей жизни, пропадает спонтанность поведения. Свое поведение при повышении уровня образования респонденты начинают согласовывать с мнением окружающих. С увеличением дохода респонденты стремятся ограничивать свою активность, не ставить больших целей, но в свободное время чем-нибудь заниматься, а не бездельничать, реализовать себя в творчестве. Повышается стремление следовать собственным принципам и нормам, но в рамках требований окружающих. При понижении самооценки своего материального статуса, тесно связанной с реальными доходами, наоборот снижается стремление к достижению чего-то большего, допускается отказ от своих идеалов, если жизнь не позволяет им осуществиться. Успехи и достижения перестают интересовать. С повышением религиозности респондентов прослеживается склонность к консерватизму и традиционалистскому стилю жизни.

4. Очевидно, что выделенные факторы вполне интерпретируемы, что говорит о вполне сформированной структуре представлений о стиле жизни современных людей 25 – 60 лет. Имплицитная (скрытая, иногда неосознаваемая) структура оценки стиля жизни содержит ряд независимых категорий – «волевая активность» (ее размах и локус контроля), «зависимость и безынициативность», «умеренность стремлений», «эгоистическая темпераментность», «жизнь по ситуации», «уверенность и степенность». Однако нужно заметить, что данная факторная структура не отличается большой четкостью, семантическая структура не столь значимых факторов трудно интерпретируема, и более конкретные характеристики ряда факторов сложно дать однозначно.

5. Большинство опрошенной молодежи и лиц среднего возраста склонны разделять людей на активных и пассивных (27 человек) и соответственно характеризовать их стиль жизни. В меньшей степени типично деление людей и стилей жизни на «порядочных» и «непо-

рядочных» (12 человек), и «оптимистов» и «пессимистов» (7 человек). Особых различий между ответами молодежи и лиц среднего возраста в данных группах выявлено не было.

При сравнении результатов факторного анализа и качественного анализа свободных ответов очевидно, что ведущая обобщенная характеристика стиля жизни – это «активность – пассивность». При этом также очевидно, что в старших возрастных группах (по сравнению со студентами) важной является характеристика «порядочности» стиля жизни, которую необходимо учитывать в последующих исследованиях. Соответствующая шкала должна быть включена в стандартный опросник для исследования стилей жизни в старших возрастных группах.

Косинова Анна Владимировна
Московский педагогический государственный университет,
факультет педагогики и психологии,
кафедра психологии образования,
6 курс магистратуры

Психологические особенности понимания одиночества с подросткового до среднего возраста

Актуальность изучения феномена одиночества в практическом аспекте определяется чрезвычайной значимостью данного переживания в рамках развития личности, а также тем, что именно одиночество – одно из основных эмоциональных состояний личности в рамках кризисных переживаний и процессов. Переживания одиночества влияют на эффективность деятельности человека, а в отрочестве – на процесс становления его личности. Целью данной работы стало выявление возрастных и гендерных особенностей понимания одиночества в отрочестве, юношестве, молодости и среднем возрасте.

Объектом выступило психологическое понимание одиночества. Предметом – возрастные и гендерные различия в понимании одиночества. Методологической основой – понимание одиночества как амбивалентного психо-социального состояния личности, рассматриваемого

через призму концепции В.С. Мухиной о парном механизме развитии личности идентификации–обособлении.

На основе эмпирического исследования было выявлено, что в *отрочестве* одиночество связано с отсутствием физического человека рядом, а также с отсутствием близкого, понимающего человека. Оно становится источником развития человека, но при переизбытке препятствует развитию социальных навыков человека. Мальчики больше склонны видеть плюсы одиночества, а также рассматривать его пользу в поиске решений из трудных ситуаций. У девушек подросткового возраста одиночество связано с занятием в одиночку каким бы то ни было делом, а также более значимы индивидуальные различия, нежели у юношей.

В юности одиночество приобретает смысл самопознания и самоощущения, помогает сформироваться собственному мнению, но также при избытке препятствует развитию социальных навыков. У мужчин преобладает положительное отношение к одиночеству, оно помогает в поиске решений, в осознании собственной индивидуальности. Также как и в подростковом возрасте, оно связано с депрессивными чувствами. Юноши с отрицательным отношением к одиночеству имеют низкий уровень одиночества и направленность на деятельность или на себя. С положительным отношением – низкий уровень и направленность на деятельность. У девушек одиночество более связано с развитием. С отрицательным отношением – направленность на деятельность либо на себя и низкий уровень одиночества.

В молодости одиночество имеет больше отрицательных ассоциаций. Больше людей с отрицательным отношением, при этом с низким уровнем одиночества. Женщины более категоричны в своем отношении к одиночеству. Продолжается тенденция, что мысли рождаются не в одиночестве, а в обществе.

В зрелости одиночество становится источником отдыха, а также возникает в ситуациях потери, разлуки с близкими людьми. Так же и в случае с амбивалентным отношением. Женщины склонны видеть в одиночестве отдых и отсутствие близких людей.

Подростковый возраст – возраст переориентации жизненных приоритетов. Решать эти проблемы подростку необходимо одному, поэтому он сталкивается с феноменом одиночества. В юности, когда одной из задач является поиск партнера, одиночество появляется в другом качестве. Так девушкам чувство одиночества невыносимо, у юношей оно связано с невозможностью раскрепощаться и непониманием со стороны близких людей. В молодости люди более направлены на развития своих професси-

ональных и семейных возможностей. Люди в этом возрасте менее склонны к одиночеству и более к направленности в деятельности на задачу. Продолжается тенденция непонимания и появляется новое чувство, что «никто в действительности не знает меня». В зрелости одиночество более связано с уходом партнера, утратой близких отношений, болезнью, страхом перед старостью. В отличие от мужчин, женщины зрелого возраста склонны в одиночестве видеть возможность отдыха.

В целом выявляется зависимость направленности в деятельности и уровнем одиночества с учетом возрастных и половых (в каждом возрастном периоде) особенностей. Особенности понимания одиночества имеют качественное отличие в зависимости от возраста и пола. Так в подростковом возрасте, чем больше выраженность в деятельности на задачу, тем больше возможности для взаимодействия и общения и тем меньше уровень одиночества. А чем больше выраженность направленности на себя, на получение собственного удовольствия, чем выше уровень одиночества у подростков. В юности, чем больше направленность на себя, тем больше возможности понять свои собственные мысли, разобраться в своих чувствах и тем уровень одиночества меньше. У мужчин в молодости уровень одиночества связан с непониманием и не разделением интересов со стороны других людей. И в зрелости направленность на получение только собственного удовольствия и похвалы за выполненную работу вызывает чувство одиночества.

Архипова Елена Геннадьевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики высшей школы, 2 курс аспирантуры

Динамика преодоления коммуникативных страхов у участников тренинга

Победа над страхом придает нам силы.
Виктор Мари Гюго

Психолого-педагогический тренинг представляет собой специально организованное психологическое воздействие, основанное на

активных методах групповой работы. Это форма общения, в ходе которого усваиваются новые знания, формируются умения, тренируются навыки, приобретается опыт. Однако при наличии у участников тренинга определенных страхов эффективность тренинга может снижаться. Это связанно с тем, что участники усваивают новый материал в процессе группового взаимодействия, которое становится узким и однобоким или вовсе отсутствует, если человек испытывает дискомфорт, тревогу или страх.

Независимо от целевой направленности тренинга, в процессе своего существования различного по продолжительности (от одного дня до нескольких лет систематических групповых встреч) малая группа проходит несколько этапов развития. Групповая динамика в литературе обычно описывается тремя стадиями. И.В. Вачков выделяет начальную, рабочую и конечную стадии, характеризуя их этапами «оттаивания», «изменения» и «замораживания». В контексте темы данной статьи важно обозначить еще одну стадию – «предначальную», которая является по сути «нулевой», поскольку начинается с принятия потенциальным участником решения об участии в тренинге. В этот период создается как раз та малая группа, в которой участники будут существовать, жить непосредственно на протяжении всего тренинга. И именно на этой стадии страх может иметь наиболее сильное выражение в связи с субъективным ощущением участником психологической угрозы, наличием множества возможных неизвестных и может быть усилен волнением перед предстоящим общением и взаимодействием.

На основе проведенного анализа психолого-педагогической литературы и опыта ведения тренинговых групп можно выделить один из основных путей преодоления страха – это его осознание самими участниками. Страх часто связан с переживанием тревоги, преодолеть которую можно путем информирования о целях тренинга, структуре, особенностях его проведения в контексте существующей ситуации до начала тренинга и во время его проведения. Понимание происходящего или планируемого будущего ведет к уменьшению «поля неизвестности» и снижает субъективное ощущение психологической угрозы.

Страх также может быть связан с наличием в группе, неизвестных участнику тренинга людей, с которыми ему предстоит достаточно тесно взаимодействовать. Усиление страха может быть обусловлено наличием таких факторов, как новая обстановка, не-

известное пространство, особые правила взаимодействия в группе и др. В целях повышения эффективности тренинга можно использовать различные игры, направленные на знакомство, создание работоспособности в группе, снятие психологического и мышечного напряжения, освоение пространства, снятие тактильных барьеров. Широкий арсенал таких игр описан в книге «Игра в тренинге: возможности игрового взаимодействия» под редакцией д.п.н., профессора Е.А. Левановой.

Выше уже шла речь о том, что группа в процессе своего развития проходит различные этапы. На каждом из них у участника тренинга может возникать страх, в том числе и страх общения. При отсутствии к этому должного внимания тренера страх может только усиливаться, что ведет к снижению эффективности тренинга в целом, поскольку в такой ситуации, как известно, внимание участников рассеивается, напряжение растет. Поэтому для тренера очень важно четко отслеживать групповую динамику, обращать внимание на процессы, происходящие в группе, особенности поведения участников с целью снижения коммуникативных и других страхов на каждом этапе развития группы.

Как показывает наш опыт ведения тренингов в различных по составу и статусному положению группах, страхи у участников возникают в ситуациях неопределенности (например, в начале тренинга, когда участники еще мало знают друг друга, тренера и/или подробную программу тренинга). На данном этапе в группе наблюдается высокий уровень энергии (см. рис. 1). Затем начинается непосредственное взаимодействие участников группы, и ощущение страха участниками группы снижается. Постепенно в группе растет ощущение сплочения, но поскольку на этом этапе уровень страха еще довольно высок, и при этом он подавляется участниками, начинают активно действовать психологические механизмы защиты (конфлюенция, проекция и др.). В связи с этим уровень энергии в группе растет, достигая своего апогея. Далее происходит некоторый «взрыв» эмоций у участников тренинга, который при умелом участии тренера ведет к прояснению отношений и ситуации в целом. Таким образом, коммуникативные страхи снижаются, и уровень энергии в группе начинает плавно опускаться до некоторого момента, после чего выравнивается. Некоторые страхи естественным образом остаются, однако, они перестают носить ярко выраженный характер и серьезно влиять на процесс групповой работы.

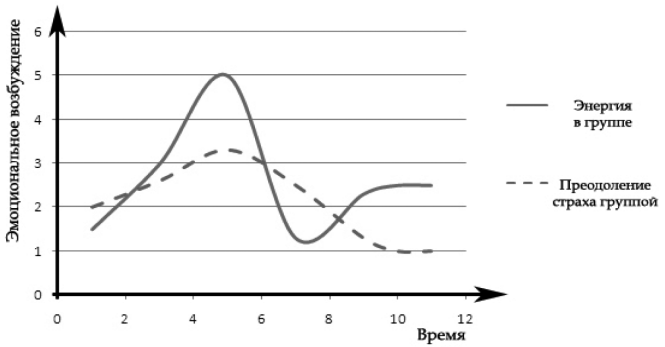


Рис. 1 Групповая динамика и динамика преодоления страха

Отметим, что здесь была описана классическая ситуация, которая в реальном времени может выглядеть несколько иначе и иметь свою специфику в соответствии с конкретными условиями, так или иначе влияющими на групповую работу. Для более профессионального ведения психолого-педагогических тренингов необходимо знать и понимать динамические процессы, протекающие в группе, на которые непосредственное влияние оказывают различного рода страхи, включая страхи общения.

Сысоева Анастасия Александровна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии образования, 5 курс

Особенности смысложизненных ориентаций людей зрелого возраста

С проблемой поиска смысла жизни сталкивается каждый человек в течение жизни, но особенно эта проблема становится актуальной в зрелом возрасте, когда происходит личностно-смысловая перестройка, которая позволяет личности найти свой смысл жизни, который в свою очередь отражает жизненную концепцию человека, осознанный и обобщенный принцип его жизни.

Цель исследования – изучить особенности смысложизенных ориентаций людей зрелого возраста.

Гипотеза основывается на предположение о том, что женщины и мужчины зрелого возраста имеют различные смысложизненные ориентации. На смысложизненные ориентации людей зрелого возраста могут, оказывать влияние факторы образования, семейного положения и наличия детей.

Выборка: в экспериментальном исследовании приняли участие 92 человека в возрасте от 30 до 45 лет, из них 50% мужчин и 50% женщин.

Для проверки гипотезы был проведен метод кластерного и сравнительного анализа. В результате сравнительного анализа нами были получены следующие результаты.

Мужчины и женщины имеют схожие смысложизненные ориентации, что опровергает наше предположение об их различии. Данные результаты не соответствуют данным полученными Д.А. Леонтьевым в 1990-х годах, возможно выявленные нами изменения в гендерной специфике отражают изменение отношения к гендерным ролям и, прежде всего, к роли женщины в современном обществе. Теперь женщина не просто мать, жена, хранительница домашнего очага, но и успешная леди, которая ставит себе высокие цели и при этом успевает совмещать работу и семью. Также мы предполагаем, что такие результаты могут быть связаны со спецификой нашей выборки, в которую вошли в основном зрелые личности, которые имеют работау, семью и обширные социальные контакты. В норме у людей зрелого возраста должен быть сформирован смысложизненный компонент независимо от гендерной принадлежности. Мы предполагаем, что именно с этим связано отсутствие различий.

Также были просмотрены различия в смысложизненных ориентациях, зависимые от уровня образования, семейного положения и наличия детей. В результате анализа были получены следующие результаты:

1) статистически значимые различия были нами выявлены между людьми, состоящими в браке и не состоящими, данные результаты подтверждают нашу гипотезу. Мы предполагаем, что такие результаты связаны с тем, что в зрелости очень важно иметь семью, близкого человека, так как в семье человек реализуются многие свои потребности. Необходимо учитывать тот факт, что в этот период строятся планы на будущие, ставятся цели по воспитанию детей и внуков, и конечно в будущем хочется иметь поддержку близкого и родного человека;

2) статистически значимые различия были нами выявлены между респондентами с высшем образованием и средне-специальным. Мы предполагаем, что это связано с особенностями современного общества, которое предъявляет высокие требования к современному человеку. В связи с высокими требованиями человеку со средне-специальным образованием сложнее реализоваться в жизни. На достижение определенной цели он тратит гораздо больше сил и эмоций, чем человек с высшем образованием, возможно, именно с этим связаны различия смысложизненных ориентаций в этой группе;
3) статистически значимые различия были обнаружены между респондентами, имеющими детей и не имеющими. Мы предполагаем, что такие результаты связаны с тем, что у людей зрелого возраста реализация в основном идет через две сферы: 1 – семья; 2 – профессиональная деятельность. Отсутствие какой-либо из этих сфер может привести к потере смысла жизни. Мы предполагаем, что люди, которые не имеют детей, гораздо чаще задумываются о смысле жизни, о смысле своего существования. Данная категория людей более часто задумывается о том, а правильно ли они живут, о том, что с ними будет в будущем, будут ли у них дети, внуки, ведь возраст уже не молодой.

В результате проведенного кластерного анализа были выявлены четыре группы испытуемых, которые имели ряд особенностей смысложизненных ориентаций:

1 тип – «*конформисты*» – объединил 24 человека, смешанный гендерный состав, в основном люди, состоящие в браке, имеющие детей и имеющие средне-специальное образование. Основной девиз таких людей «тише едешь, дальше будешь». Скорее всего, для них характерна жизнь без проблем. В общение с другими людьми они придерживаются комфортного поведения. Они удовлетворены процессом своей жизни, своим социальным и материальным положением;

2 тип – «*гуманисты*» – это самый большой кластер (40 чел.) имеет смешанный гендерный состав, в основном все люди семейные, имеющие детей и высшее образование. Данному типу присуща гуманная социальная ориентация. Их счастье ассоциируется со счастьем других людей. Эти люди любят спокойствие и комфорт. Их жизнь продуктивна и осмыслена. Им присуща трезвость ума и рациональный подход в решении проблем;

3 тип – «*оптимисты*» – 19 человек, смешанный гендерный состав, все с высшим образованием, состоящие в браке, без детей. Этим людям

важно ощущать значимость для других людей. Они всегда полны энергии, доброжелательны. Они уверены в себе и целеустремленны. Главное для них не останавливаться на достигнутом несмотря ни на что, все неприятности, происходящие в жизни, – это всего лишь мелочи. Они любят успех и возможность активного познания мира;

4 тип – «фаталисты» – 8 человек, в основном мужчин со среднеспециальным образованием без семей и детей. Испытуемые данной группы демонстрируют неверие в свои силы и способность контролировать события собственной жизни, фатализм и убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо задумывать на будущее.

Таким образом получилось четыре кластера, но мы не отрицаем, что если бы испытуемых было больше, то и количество кластеров могло бы увеличиться, а их содержание измениться, но даже при такой совокупности данные нашего исследования могут быть перенесены на общие особенности людей зрелого возраста.

Можно говорить о том, что на смысложизненные ориентации оказывает влияние уровень образования, семейное положение и наличие детей. При этом смысложизненные ориентации мужчин и женщин зрелого возраста схожи, а не различны, как мы предполагали.

Проведенное исследование позволило выделить нам следующие особенности смысложизненных ориентаций:

1. Смысложизенные ориентации людей зрелого возраста направлены на результат жизни, на удовлетворенность самореализацией.
2. Смысложизенные ориентации напрямую зависят от уровня образования, семейного положения и наличия детей.
3. Смысл жизни в зрелости лежит в области семьи и профессиональной сферы.
4. Смысложизненные ориентации мужчин и женщин зрелого возраста схожи.
5. В юношеском возрасте смысложизненные представления отражают конкретные цели как образы желаемого будущего, в зрелом возрасте смысложизненные представления представлены в виде существующих в настоящее время жизненных ценностей, при этом в пожилом возрасте смысложизненные ориентации выступаю уже как рационализация пройденного пути.

Светлицкая Александра Константиновна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 4 курс

Особенности смысложизненных ориентаций личности в пожилом возрасте

Пожилые люди составляют специфическую социально-демографическую группу, численность которой постоянно растет практически во всех странах, что представляет собой устойчивую тенденцию развития человеческого сообщества. На фоне демографического старения России возрастает актуальность исследования людей пожилого возраста. Период пожилого возраста рассматривается как один из феноменов пути личности, который характеризуется богатством накопленного в прошлом опыта, имеет ряд качественно новых, не встречаемых в ранних периодах развития, свойств и признаков. Проблема смысложизненных ориентаций в пожилом возрасте является не только научно актуальной, но и жизненно значимой, поскольку традиционно поздние этапы онтогенеза воспринимаются как возраст печали, потерь, тоски, одиночества и утраты смысла жизни.

Цель исследования – выявление особенностей смысложизненных ориентаций пожилых людей. Объект исследования – смысложизненные ориентации личности, а предмет – психологические особенности смысложизненных ориентаций в пожилом возрасте.

Мы предположили, что индивидуальный опыт влияет на содержание смысложизненных ориентаций в пожилом возрасте. В ситуации исследования индивидуального смысла жизни методы прямого опроса не позволяют отличить интроецированные социальные «смысловые шаблоны» от валидных смыслов, являющихся результатом анализа человеком некоторого отрезка собственного жизненного пути. Более адекватными проблеме смысла жизни представляются методы эксперимента и изучения продуктов деятельности, такие как методика предельных смыслов Д.А. Леонтьева.

Основной трудностью в пожилом возрасте является проблема планирования будущего и связанная с этим проблема смысла жизни. В результате анкетирования нами были сформированы три экспе-

риментальные группы. В первую группу (24 человека) вошли люди с высшим образованием и имеющие близких родственников. То есть первая группа имеет благоприятные условия для адаптации к пожилому возрасту такие как семья и работа. Во вторую группу вошли люди (12 человек), не имеющие высшего образования и не имеющие близких родственников, то есть, у них нет условий для адаптации, но есть условия для обособления. Третья группа – со смешанными условиями (без высшего образования, безработные, но религиозные).

Опираясь на нашу гипотезу, мы решили, что такая сформированность групп по признакам наличия образования, семейного положения и религиозности сможет раскрыть нам зависимость индивидуального опыта личности и формирования личностных смыслов на поздних этапах онтогенеза. Высокий уровень образованности в большинстве случаев свидетельствует именно о более широком мировоззрении, по сравнению с необразованными людьми. Семейное положение также является одной из характеристик индивидуального опыта личности, так как отсутствие близких родственников всегда сказывается на психологическом состоянии личности вне зависимости от возраста.

Проанализировав смыслы жизни трех групп испытуемых, мы получили результаты: в первой группе (благополучная семейная жизнь, работа) у испытуемых были зафиксированы самые разветвленные и многоуровневые цепи смысловых связей. В этой группе было выделено четыре общих смысла: испытывать счастье, достойно жить, жить ради семьи, чувствовать, что кому-то нужен. Во второй группе (отсутствие семьи и работы) было выявлено пять смыслов: умереть спокойно, понять жизнь, быть свободным, быть в своем уме. И третья группа (отсутствуют семья и работа, религиозны), в которой выявлены четыре смысла: помогать людям, познавать Бога, исполнить предназначение, делать добро. Смысложизненные ориентации, как и любые психические образования, имеют свою динамику. В процессе жизни человека смысложизненные ориентации изменяются по содержанию, эмоциональной окрашенности, регуляторному вкладу в бытие. Динамичность смысложизненных ориентации прослеживается на всем пути существования человека. Значимой ценностью является трудовая деятельность, которая позволяет реализовать материальные и духовные потребности человека. Отсутствие профессиональной трудоспособности равносильно краху жизни для пожилых людей, а также смысложизненной утратой – отсутствие семьи.

Доказав значимость различий между тремя группами, мы пришли к выводу, что индивидуальный опыт влияет на определение смысложизненных ориентаций личности на поздних этапах онтогенеза.

На поздних этапах онтогенеза также происходит развитие личности путем механизма «идентификация-обособление». Так, из полученных данных исследования стало ясно, что группа с благоприятными факторами для адаптации к пожилому возрасту имеет гармоничное соотношение индекса рефлексивности и децентрации (46% и 54%), что свидетельствует об отсутствии нарушений механизмов идентификации и обособления. В то время как во второй группе нарушено протекание этих двух механизмов, по данным исследования, индекс рефлексивности значимо выше, чем индекс децентрации (84% и 16%), что свидетельствует о нарушении механизмов «идентификации-обособления» и доминировании именно механизма обособления.

Выявленные особенности смысложизненых ориентаций личности пожилого возраста могут быть использованы для решения задач совершенствования психотерапевтического подхода к проблемам пожилых людей.

Червакова Алена Александровна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 5 курс

Особенности эмоциональной сферы личности в пожилом возрасте

В современном мире постепенно увеличивается продолжительность жизни человека, растет доля людей пожилого возраста в составе населения. Подобные тенденции характерны и для нашей страны. Это обстоятельство, по мнению многих специалистов, требует более тщательного изучения особенностей пожилого возраста и социально-психологического феномена старения.

Несмотря на повышенное внимание, которое привлекает к себе процесс старения человека, многие вопросы до сих пор остаются неразработанными. Один из них связан с особенностями эмоциональной сферы

людей пожилого возраста. В связи с этим актуальным становится изучение данной проблемы.

Цель нашего исследования – выявление особенностей эмоциональной сферы личности в пожилом возрасте.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что эмоциональная сфера в пожилом возрасте имеет ряд особенностей, которые зависят от гендерных различий и детерминируются фактором включенности в профессиональную деятельность.

Выборка была сформирована из людей пожилого возраста, проживающих в Южном административном округе г. Москвы – в исследовании приняли участие 100 человек в возрасте от 55 до 74 лет, из них 50% мужчин и 50% женщин.

Для изучения особенностей эмоциональной сферы пожилых людей мы использовали методику исследования эмоциональной направленности личности Б.И. Додонова, которая дает наиболее полное представление о переживаемых личностью эмоциях. Направленность личности находит свое отражение в эмоциональной сфере человека, с одной стороны, в особой притягательности для него определенных эмоций и эмоциональных состояний, а с другой, в существовании основной плоскости, в которой преимущественно колеблется его эмоциональное самочувствие.

Результаты эмпирического и теоретического исследования позволили выделить следующие особенности эмоциональной сферы пожилых людей:

1. Эмоциональная направленность в пожилом возрасте зависит от гендерных различий: мужчинам свойственна праксическая направленность, женщинам – альтруистическая.

Праксическая направленность характеризуется стремлением человека к переживаниям, «вызываемым деятельностью, ее успешностью или неуспешностью, трудностями её осуществления и завершения». В основе альтруистической направленности лежат потребности в содействии, помощи другим людям.

Мы предполагаем, что полученное в ходе исследования различие можно объяснить тем, что лица женского пола уделяют значительное больше внимания эмоциональным аспектам межличностных отношений и своим переживаниям. Считается, что женщины более эмпатийны, склоны к пониманию и сопереживанию. Пожилые мужчины направлены на праксические эмоции. Они нацелены на трудовую деятельность, в то время как для женщин эта сфера не является приоритетной (они больше ориентированы на домашнюю работу и семейные

обязанности). Возможно, именно с этим связаны различия в проявлении праксических эмоций.

2. У неработающих пожилых людей преобладает альтруистическая направленность, в то время как работающим пожилым людям в равной степени характерна как альтруистическая, так и коммуникативная направленности. Данный вывод частично опровергает нашу гипотезу о том, что эмоциональная сфера людей пожилого возраста детерминирована фактом включенности в профессиональную деятельность.

Как уже говорилось раннее, в основе альтруистической направленности лежат потребности в содействии, помощи другим людям. Коммуникативная направленность возникают на основе потребности в общении.

Полученные в ходе исследования данные показывают, что люди пожилого возраста, не имеющие работы, в большей степени переживают беспокойство за судьбу кого-то, потребность в содействии и помощи. На наш взгляд, это связано с тем, что у неработающих людей больше свободного времени, которое можно посвятить другим людям. Работающим пожилым людям в равной степени характерна как альтруистическая, так и коммуникативная направленности. Данной группе так же свойственна потребность в содействии, помощи, поддержке окружающих людей. Кроме того, для них характерны потребность в общении, желание делиться мыслями и переживаниями, желание заслужить одобрение от близких и уважаемых людей. На наш взгляд это связано с тем, что работающие пожилые люди имеют постоянный круг общения на работе, то есть они систематически вступают во взаимодействие с другими людьми.

3. Тип эмоциональной направленности пожилого человека зависит от религиозности и семейного положения.

4. Пожилому человеку не свойственны такие типы эмоциональной направленности, как глорический, пугический, гедонистический и акизитивный.

Глорические эмоции возникают на основе потребности в самоутверждении, в славе. В основе пугической направленности лежат потребности в преодолении опасности. Гедонистические эмоции связанны с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте. Акизитивные эмоции возникают в связи с интересом к накоплению вещей, даже если эти вещи абсолютно не нужны.

Данная особенность связана с тем, что у людей пожилого возраста на первый план выходят другие, отличные от предыдущих возрастных этапов жизни, ценности. Кроме того, у людей пожилого возраста изменяется социальная ситуация: человек освобождается от необходимости

общественного соперничества и борьбы за свое положение. Еще одной причиной является то, что данные эмоции связаны с достаточно интенсивными по силе переживаниями. А у пожилых людей с возрастом интенсивность проявления некоторых эмоций снижается

5. Изменение динамичности эмоциональных состояний, выражающееся либо в инертности, либо в уменьшении лабильности эмоций.

6. Снижение интенсивности проявления эмоций.

7. Высокая устойчивость высших эмоций, в том числе эстетических, связанных с творчеством.

Подводя общий итог работы, хотим заметить, что проведенное эмпирическое исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу о том, что эмоциональная сфера в пожилом возрасте имеет ряд особенностей, связанных с гендерными различиями. Предположение о том, что на особенности эмоциональной сферы влияет фактор включенности в профессиональную деятельность, было частично опровергнуто. Проведенное исследование так же выявило новые тенденции и особенности в исследуемом явлении, которые определяют направление дальнейшей исследовательской работы.

Иноземцева Ольга Петровна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 5 курс

Особенности самооценки личности в пожилом возрасте

Увеличение продолжительности жизни, тенденция неуклонного постарения населения заставляют подойти к переосмыслению роли старости и закономерностей развития пожилого человека. Одним из важнейших компонентов личности является самооценка. Она приобретает особую значимость в пожилом возрасте в связи с изменением жизненного стереотипа на данном этапе.

Цель исследования – изучить особенности самооценки людей пожилого возраста.

Гипотеза исследования: на уровень самооценки в пожилом возрасте влияет наличие работы, причем самооценка работающих людей пожилого возраста выше по уровневым характеристикам, чем у неработающих людей того же возраста; на уровень самооценки влияет уровень образования.

В исследовании приняли участие 96 человек в возрасте от 55 до 65 лет, из них 50 % мужчин и 50% женщин.

Согласно проведенного теоретического и эмпирического исследования (анкетирование и методика определения уровня самооценки личности по методике С.А. Будасси) можно выделить ряд особенностей самооценки личности в пожилом возрасте.

На поздних этапах онтогенеза отмечена противоречивость уровневых характеристик: снижение уровня частных самооценок по некоторым сферам при относительно высоком уровне общего самоотношения. По временной соотнесенности преобладает ретроспективный характер самооценивания. В содержательном плане самооценки акцент ставится на личностных характеристиках, здоровье, семье, выходе на пенсию, социальных отношения, увлечениях и интересах, включения в самооценку достижений детей и внуков. При сопоставлении Я–идеального и Я–реального в пожилом возрасте отмечается сближение данных психологических конструктов. В целом, для пожилого возраста характерны резко выраженные индивидуальные вариации самооценки (зависимость самооценки от общих особенностей протекании старости, выбора психологической адаптации, уровня развития творческого потенциала и продуктивности жизненной позиции). При успешной адаптации в пожилом возрасте выявлено наличие высоких позиций реальной самооценки по ряду параметров.

При анализе факторов, влияющих на уровневые показатели самооценки, проводился сравнительный анализ по выявленным с помощью анкетирования характеристикам: пол, уровень образования, религиозность, наличие работы, наличие детей, условия проживания. Из предложенных факторов на уровень самооценки в наибольшей степени влияет фактор пола и фактора наличия/отсутствия работы.

В отношении генедерных различий по высотным параметрам самооценки было выявлено, что у мужчин выявлены более высокие показатели, чем у женщин. Можно попробовать предположить, что это связано с несколько меньшей рефлексивностью мужчин, меньшей критичностью к себе и одновременно с возможно большей тревожностью женщин. Кроме того, данные различия уровня самооценки по нашим предположениям могут быть связаны с меньшей благоприятностью стереотипов старения женщин в обществе, по сравнению с мужчинами.

Для женщин большую значимость, чем для мужчин имеет физический облик. Старение предполагает яркие внешние изменения, что предположительно, более болезненно воспринимается женщинами. Таким образом, гендерные различия имеют особо важное значение для определения уровня самооценки.

Еще одним фактором, влияющим на уровень самооценки в пожилом возрасте, согласно нашему исследованию, является фактор работы. По нашим предположениям, это связано с тем, что профессиональная занятость продлевает ощущение молодости, отсрочивает появление психологических трудностей, связанных с выходом на пенсию. Благодаря работе пожилой человек чувствует свою значимость, компетентность, что дает основания для более высокой оценки себя. Кроме того, работа в пожилом возрасте предполагает материальную обеспеченность и, как следствие, большую независимость, по сравнению с неработающими пенсионерами, которые вынуждены принимать материальную помощь от детей и родственников. Это может в значительной мере влиять на самооценку личности. Более высокую самооценку работающих пенсионеров по нашим предположениям также определяет их включенность в больше количество социальных отношений. Таким образом, одна из наших гипотез подтверждается.

По фактору образования значимых различий в уровневых показателях самооценки не обнаружено, что опровергает выдвигаемую нами гипотезу о том, что на уровень самооценки в пожилом возрасте влияет уровень образования. Можно предположить, что это связано с различным уровнем притязаний у данных групп пожилых людей. Уровень самооценки будет тем выше, чем больше реальные достижения совпадают с идеальными, планируемыми. Вследствие этого повышение самооценки может быть связано не только с увеличением реальных достоинств (что предположительно свойственно людям с высшим образованием), но со снижением «планки эталона» (что зачастую можно наблюдать при отсутствии высшего образования в пожилом возрасте).

В целом, согласно проведенному исследованию, в возрасте 55-65 лет преобладает высокий уровень самооценки. Кроме того, встречается неадекватность самооценки, в основном, по типу занижения у женщин и по типу завышения у мужчин.

Кроме того, по результатам проведенного исследования предложена типология людей пожилого возраста. Выделено три типа пожилых людей, названные условно «пессимисты», «реалисты», «оптимисты». Пожилых людей первого типа отличает низкая самооценка, пассивность. Второй тип характеризуется средним уровнем самооценки.

Самоотношение таких людей варьируется в зависимости от ситуации. Третьему типу пожилых людей присуща высокая самооценка, социальная активность. Можно предположить, что данные типы существуют в современном обществе. Но надо учитывать, что при большей выборке респонденты могли объединиться в группы иным образом. При рассмотрении различных типологий важно учитывать, что любая классификация всегда относительна, т.к. в реальной жизни «в чистом виде» психологические типы встречаются редко. Типология служит ориентировкой, базой для конкретной работы.

Проведенное эмпирическое исследование подтвердило одну из выдвигаемых гипотез и выявило новые тенденции и особенности в исследуемом явлении, которые определяют направление дальнейшей исследовательской работы.

Манцурова Людмила Валерьевна
Столичная финансово-гуманитарная академия,
кафедра психологии, 2 курс аспирантуры

Особенности ценностно-смысловой сферы влияющей на личностные изменения в пожилом возрасте

Поздний возраст – заключительный период онтогенеза, ярким проявлением которого выступает действие процессов старения. Каждому возрастному этапу соответствуют свои ценностные ориентации. Ценностные ориентации – (англ. Value orientations) – это важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий (представляющий) предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей (благосостояние, здоровье, комфорт, познание, гражданские свободы, творчество, труд и т.п.)[1].

[1] *Басов Н.Ф.* Социальная работа с людьми пожилого возраста: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2009. – С. 346.

Цель исследования: выявить и провести анализ ценностно-смысловой сферы лиц пожилого возраста, изучить влияние возрастного кризиса на становление нового, интегрируемого процесса реализации предрасположенностей и направленностей личности пожилых людей.

Объект исследования: ценностно-смысловые аспекты пожилых людей. *Предмет исследования:* ценностно-смысловое познание личности пожилого возраста через преодоление стереотипов во взглядах и отношении пожилых людей к кризису данного возраста, изучение переживаний субъективной и объективной форм одиночества, обусловленных событиями предшествующих лет жизни.

Гипотеза исследования: влияние общественных стереотипов, взглядов и восприятия современным обществом пожилых людей, крайне негативно отражается на раскрытии потенциала ценностно-смысловых аспектов личности пожилого человека, осознание и реорганизация которых может существенно способствовать преодолению не только возрастного кризиса, но и оказывать влияние на приобретение новых моделей видения сложившейся ситуации развития, а также деятельности пожилых людей, остро переживающих состояние покинутости, одиночества.

Биологический возраст не может рассматриваться как некая внешняя по отношению к социальному, но не сопряженная с ним параллель. Так, например, М.Д. Александрова рассматривает психологический аспект старения применительно к сенсорно-перцептивной и интеллектуальной сферам, к характеристикам личности, динамике творческой продуктивности.

Л.И. Анцыферова выделяет два личностных типа старости. Представители первого типа включены в социум, планируют свободное время, осваивают новые виды деятельности, передают накопленный опыт и т.д. Представители второго типа отчуждаются от окружения, оказываются неспособны построить новую систему идентификации, переживают чувство ненужности. А также выделяет критерии типов поступающего развития личности в поздние годы: 1 – лишился ли человек работы в эти годы или продолжает свою профессиональную деятельность; 2 – на какие ценности ориентирована его активность в период поздней взрослости[2].

---

[2] *Райгородский Д.Я.* Учебное пособие по психологии старости. Для факультетов: психологических, медицинских и социальной работы. – Самара: Издательский Дом БАХРАХ-М, 2004. – С. 736.

По критерию ориентации на ценности добра, справедливости, истины можно выделить два типа стареющих людей:

1. Реализующие себя путем утверждения нравственных ценностей.
2. Не достигшие высокого уровня морального развития, часто преступающие в своих действиях нормы нравственности[3].

В трудах В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева сущность кризиса поздних лет заключается в том, что взгляд человека окончательно обращен внутрь. Кажется ,что все ценностные ориентиры пожилому человеку необходимо пережить заново. Человек начинает готовиться к иному бытию и приводит серьезную ревизию прожитой жизни.

В концепции Э. Эриксона – старость знаменует собой завершение предшествующего пути[4]. Задача возрастного этапа по Э. Эриксону – целостность Эго против отчаяния.

Ценные качества, приобретаемые на этом этапе: самоотречение и мудрость. Мудрость состоит в принятии собственной жизни целиком, со всеми её взлётами и падениями, в отсутствии горечи по поводу неправильно прожитой жизни и возможности начать её сначала.

Достижение человеком цельности основывается на подведении им итогов своей прошлой жизни и осознании ее как единого целого, в котором уже ничего нельзя изменить. Если человек не может свести свои прошлые поступки в единое целое, он завершает свою жизнь в страхе перед смертью и в отчаянии от невозможности начать жизнь заново.

По мнению Э. Эриксона, основная задача старости – достижение ценности, осознание и принятие прожитой жизни и людей, с которыми она себя свела, как внутренне необходимой и единственно возможной[5].

Предполагаемые пути направленности ценностно-смысловой сферы: деятельность, наполненная смыслом жизни в старости; творческое переосмысление жизненного опыта (через новые познания в философии, религии, искусства); формирование системы взглядов «жить пока живется».

Ценность определяется через осознание деятельности приносящей смысл. Стремление к деятельности и сама деятельность – то, что

---

[3] *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. Учебник. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – С.374.

[4] *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. – М.: Издательство «Флинта»; Московский психолого-социальный институт издательство «Прогресс», 2006. – С. 296.

[5] Там же.

наполняет смыслом жизнь в старости. Материальные ценности, приобретенные в течение жизни, часто лишаются прежнего смысла, коренная переоценка ценностей, определяющих смысл и цель прошлой жизни, находит практическое выражение в созерцательном образе жизни. На фоне особого возрастного биологического фактора формируется новая жизненная установка в системе взглядов «жить пока живется» (Н.Ф. Шахматов).

Обращаясь к абсолютным ценностям жизни – Добру, Истине и Красоте следует заметить, что все они своеобразно интегрированы в сознании личности. В силу индивидуальных закономерностей развития личности в науке не существует однозначного ответа в трактовке и соотношении в иерархии ценностно-смысловых аспектов. Однако осознание в позднем возрасте ценностного смысла собственной жизни через такую психическую форму, как переживание, является высшим проявлением достижения мудрости и духовности. Из чего можно сделать предположение в том, что существует потенциал овладения системой иерархии ценностей в позднем возрасте.

Человек в пространстве этносов и культур

Пронина Анастасия Юрьевна
Московская открытая социальная академия,
факультет дизайна, кафедра графического дизайна,
6 курс вечернего отделения

Искусство и Вторая мировая война

Захватнические войны – одна из основных причин гибели многих цивилизаций. Никто не знает, сколько произведений искусства погибло в результате войн. Известно лишь, что каждое столетие оставило свои руины. Войны не просто уничтожают отдельные исторические памятники. Они несут с собой забвение целым цивилизациям и культурам.

Разрушение и уничтожение национальных культурных ценностей было возведено фашистами в ранг государственной политики, они были объявлены моральными и этическими нормами.

А. Гитлер мечтал о создании «сверхмузея». В Австрии на берегах Дуная должна была быть собрана самая великая коллекция произведений искусства в Мире. Для реализации этого плана была запущена в действие так называемая «Операция Линц» – операция по захвату культурных ценностей.

Еще до начала военных действий искусствоведами Германии был составлен перечень произведений искусства, которые должны были составить основную коллекцию «сверхмузея» искусств в Линце.

Музеи, узнав о начале войны, пытались спасти свои коллекции. Музейные экспонаты старательно прятались от наступающего врага. Но невозможно в короткие сроки сокрыть такое большое число произведений искусства. Многие из них к моменту захвата города оставались в музеях. Оттуда они изымались и, согласно литературным данным, вагонами увозились в Германию.

Во время этих перемещений часть произведений искусства были расхищены и утеряны.

Что же касательно памятников архитектуры, то ввиду того, что во время Второй мировой войны активно использовалась авиатехника – практически вся Европа оказалась разрушена до основания – восстановление многих зданий для реставраторов означало – отстроить их заново.

На территории Советского Союза также царило разорение. Невозможно перечислить разрушения, которые, например, понес Ленинград

в годы блокады. От прямого попадания снаряда сгорел Елагинский дворец. На здание адмиралтейства было выброшено 28 бомб и выпущено 50 снарядов.

Уничтожены фонтаны Петергофа, сожжен Гатчинский дворец, разграблен Павловск. После окончания войны все пригородные усадьбы и дворцы находились в разоренном и опустошенном состоянии.

После окончания военных действий практически сразу началась опись музейных потерь и работа по их восстановлению.

Возрождение памятников архитектуры и искусства стало делом жизни для многих советских реставраторов. Восстановление соборов, их настенных росписей, интерьеров, декоративно-прикладных объектов оказалось возможным благодаря тому, что они были зафиксированы на довоенных фотографиях. Благодаря этим документальным снимкам появилась реальная возможность восстановить облик зданий.

Для восстановления всегда применяются техники времени постройки здания. Нельзя использовать современные материалы, а это огромные деньги и колоссальный труд большого числа людей. До сих пор во многих музеях идет реставрация. Так, на экскурсии в Гатчинском дворце посетителей специально приглашают в неотреставрированное крыло, чтобы посетители могли оценить то, из какого состояния восстанавливают реставраторы дворец.

Конфискованные коллекции во время войны прятали в тайники. Часть коллекций была тайно перепродана Соединенным Штатам Америки (сейчас эти произведения выставляются в национальных музеях). После разгрома фашистской Германии найденные экспонаты распределялись по близлежащим музеям. Но не всем шедеврам была уготована такая судьба. Многие хранимые в шахтах или пещерах ящики с полотнами и скульптурами были затоплены, лишь бы не достались наступающим Советским войскам.

Советские войска тоже не ушли с освобожденных территорий с пустыми руками. Например, легендарная коллекция «Золото Шлимана» – была вывезена в самом начале оккупации Берлина.

Существует сложная система возврата и обмена материалных ценностей, захваченных во время военных действий. Благодаря этим нормативам нашему государству удалось вернуть часть утраченных коллекций.

Уничтожение беззащитных произведений искусства – несомненное варварство. Только благодаря кропотливому труду реставраторов сегодня мы снова видим яркие краски полотен в наших галлереях,

скульптуры в дворцовых парках, имеем возможность гулять по прекрасным улицам наших городов.

Стоит особо отметить роль документальной фотосъемки в процессе восстановления разрушенных шедевров. Благодаря задокументированому первоначальному их виду появляется возможность увидеть их после реставрации в виде, максимально приближенном к оригиналу.

Возвращение утраченных произведений в коллекции музеев продолжается до сих пор. Будем надеяться, что потерявшиеся картины, иконы, гравюры и скульптуры будут найдены и возвращены на свои законные места.

1. *Аксенов В.* Голубая мечта Гитлера или Музей всех народов. – СПб.: Издательский дом «Нева», 2001.
2. *Левит Е.* Осталось только на фотографиях. – М.: Издательство «Планета», 1978.
3. Великая отечественная война Советского союза 1941-1945. Краткая история. – М.: Военное издательство министерства обороны СССР, 1967.

Сергеева Мария Олеговна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии образования, 3 курс

Особенности исторического сознания у трёх поколений жителей разных типов поселения

Понятие «историческое сознание» вариативно трактуется в научной литературе, прежде всего потому, что изначально определялось лишь в социологических терминах. В этом аспекте под историческим сознанием понимается некий срез или форма общественного сознания, то есть совокупность идей, взглядов, представлений, чувств,

настроений, отражающих восприятие и оценку прошлого во всем его многообразии, присущим и характерном как для общества в целом, так и для различных социально-демографических, социально-профессиональных и этносоциальных групп, а также отдельных людей. Отсюда правомерно утверждать, что историческое сознание как каждого человека, так и народа в целом во многом зависит от знания, понимания и отношения людей к историческому прошлому, от его взаимосвязи с реалиями сегодняшнего дня и его возможному отражению в будущем.

Историческое сознание как феномен психологический включает в себя как минимум три пласта субъективной значимости: биографический, родовой (семейный), народный (общественно-исторический). Это значит, что осмысление всего жизненного опыта человека идет через:

- восприятие собственной жизни как чего-то уникального и непрерывного во временном континууме прошлого, настоящего и будущего – биографический аспект;
- переживание себя как части истории семьи и рода – семейно-родовой аспект;
- включение себя и своей жизни в общеисторический контекст.

В современных исследованиях делается акцент на поиске факторов, влияющих на состояние исторического сознания и исторической памяти. Именно поэтому данный феномен рассматривался нами в контексте трёх переменных, которыми выступают: поколение как социально-возрастной феномен; тип поселения как один из составляющих факторов социализации человека; гендерная принадлежность.

Под поколением мы понимаем общность людей не обязательно даже вплотную близких по возрасту, но, как правило, предельно близких по формам, способам и средствам вхождения в социальное и социокультурное пространство своего времени. Их объединяют социальные потребности и интересы (не всегда даже ими осозноваемые), общее направление мысли и дел, ценностные ориентации, переживания. Есть ряд авторов, которыми рассматривалась гипотеза о принадлежности к определенному поколению как определяющему фактору в отношении к важным историческим событиям (Г. Шуман, Ж. Скотт, К. Маннгейм).

Тип поселения как один из факторов социализации человека, безусловно, влияет на становление взглядов, идей, представлений, чувств, которые отражают восприятие и отношение к своему историческому

прошлому. Для исследования были взяты мегаполис (г. Москва), провинциальный город (г. Владимир), сельское поселение (д. Бычье Мезенского района Архангельской области).

Проводя исследование, мы предположили, что особенности исторического сознания будут иметь наибольшее сходство внутри поколения и между представителями одного типа поселения.

Методы исследования особенностей исторического сознания были подобраны таким образом, чтобы была возможность исследовать каждый аспект исторического сознания с учётом трёх переменных: 1 – модифицированный вариант методики «Линия жизни» А.А. Кроника; 2 – генеалогический метод исследования в варианте модификации, предложенном А.С. Обуховым и Т.Г. Манаковой; 3 – методика диагностики субъективной картины истории народа Р.А. Ахмерова; 4 – опросник «Культурные средства сохранения и трансляции исторической памяти», разработанный А.С. Обуховым и Т.Г. Манаковой.

Данное эмпирическое исследование проводилось на материалах 30 респондентов г. Москвы, 30 респондентов г. Владимира и 32 респондента д. Бычье Мезенского района Архангельской области при наличии представителей всех трёх поколений в каждом типе поселения. Всего было опрошено 92 человека.

Исследование ***биографического аспекта исторического сознания*** привело нас к выводу о том, что выделение тех или иных событий жизни как значимых тесно связано с актуальностью темы на данном жизненном этапе респондента. Интересным оказался тот факт, что гендерные различия имели больший разброс у жителей деревни, чем городов. Это на наш взгляд связано с чёткой социальной нормативностью, которая присутствует до сих пор в малых поселениях, как между представителями разных полов, так и между представителями разных поколений. Это выражается, например, в том, что мужчины обращают больше внимания на категории «работа», «образование», женщины – «семья», «отношения».

Рассказывая о событиях своей жизни, жители деревни в два раза чаще указывают местность, где они происходили. Таким образом, на наш взгляд, выражается относительно низкая территориальная мобильность жителей данного типа поселения и, возможно, как следствие, большая привязанность к «родным краям». Так, например, рассказывала об одном жизненном этапе жительница деревни: «Работала в Погорельце, а затем два года в Тимощелье заведующей школой, но

там было лишь четыре класса, и эту школу потом перевезли в Заакакурье» (все названия – это названия деревень). Жители города в основном указывали название местности в рассказах о поездках и дальних путешествиях.

Исследование ***семейно-родового аспекта исторического сознания*** показало, что жители деревни независимо от поколения или гендера склонны давать характеристику членам своей родословной через социальное и родовое измерение их жизни (профессия/образование, семейное положение, география жизни – где родился, жил, умер). Жители же городов уделяют больше внимания особенностям самого человека, не вписывая его в родовой или исторический контекст (черты характера, особенности взаимоотношений). Это может свидетельствовать о крепких семейно-родовых связях и крепком семейно-родовом начале жителей деревень, об их более тесных контактах, причём, чем меньше деревня, тем теснее общение людей.

Сильное семейно-родовое начало также можно заметить по форме генеалогического древа. У жителей деревень оно более широкое и разветвлённое, т.к. в них больше фигурируют родственники по косвенным линиям (тети, дяди, братья), в то время как у жителей городов оно более глубокое и может доходить до пятого колена. Хотя в городах исключения составляют многодетные семьи, где разветвлённость генеалогического древа не уступает деревенскому.

Исследование ***общественно-исторического аспекта сознания*** показало, что особенностью старшего поколения всех трёх типов поселения является субъективное сужение видения истории государства до личностно пережитой, куда входят только те события, которые переживались непосредственно самими респондентами. А поскольку большинство респондентов старшего поколения выросли во время Великой Отечественной войны, и значимая часть жизни прошла под её влиянием, то это событие зачастую заслоняет собой все другие. В такой ситуации значимым оказывается наличие образования. Отсутствие такого объясняет суженное видение истории народа.

Также мы пришли к выводу о том, что жители мегаполиса осознают и осмысливают свою жизни в историческом аспекте больше, чем жители небольшого города и намного больше, чем жители деревни. Последние редко осознают себя как часть своего – российского народа – точнее для них народом является их ближайшее окружение (деревня), то, с чем они сталкиваются лично. Поэтому нередко

к значимым событиям народа относились такие как «постройка переправы», «разрушение церкви», «открытие школьного музея», «распад колхоза». Некоторые последнее событие отмечали и как значимое событие своей жизни (методика «Линии жизни»). Это говорит о том, что внешнее событие респондент переживает настолько сильно, что ненароком вписывает его в контекст собственной жизни. Интересным представляется тот факт, что не каждый понимает, что «распад колхоза» есть следствие более широкого события на уровне государства – перестройки.

Исследование ***культурных средств сохранения и трансляции исторической памяти*** показали, что они количественно и качественно отличаются у жителей деревни и городов. У жителей городов в качестве материальных носителей исторической памяти встречаются такие старинные вещи, как украшения (серьги, броши), посуда и кухонная утварь, книги, фотографии, письма с войны. У жителей деревни также сохранились иконы, священные книги, прялки, в том числе и расписные, одежда, вышивки, самодельная мебель и даже дома.

Принципиально различаются средства хранения информации о семье и роде в городе и деревне. В деревне это, прежде всего, альбомы с фотографиями, да и необязательно альбомы, иногда это может быть просто пакет с «фотокарточками», встречаются также видеозаписи на видеокассетах. В городах – это специально оформленные альбомы (теперь чаще в электронном виде), собранные кинохроники, а также (редко, но все же присутствует в мегаполисе) оформленное генеалогическое древо – что становится даже популярным среди жителей мегаполиса.

Мы приходим к выводу о том, что средства хранения и передачи семейно-родовой информации присутствуют как в городе, так и в деревни. В последнем – это, прежде всего, то, что «осталось», «досталось» от какого-либо члена родословной и то, что хранится и специально никак не организуется. Хотя в последнее время в деревне Бычье был создан небольшой музей, где были собраны разные старинные вещи. В городе и мегаполисе историческая информация и средства её сохранения и трансляции имеет тенденцию собираться, структурироваться и оформляться, так как жителями осознается её определённая ценность.

Таким образом, особенности исторического сознания имеют наибольшее сходство по линии поколений и между представителями одного типа поселения.

Хабарова Александра Алексеевна
Российский государственный гуманитарный университет,
учебно-научный центр социальной антропологии, 5 курс

Представление эвенкийских детей о традиционных занятиях своего народа (по материалам экспедиции 2009 года в Северобайкальский район Республики Бурятия)

Социально-экономическое и культурное положение коренных малочисленных народов, к которым относятся эвенки, на настоящий момент достаточно плачевное, в первую очередь с точки зрения сохранения их самобытной культуры.

Эвенки – сибирский малочисленный коренной народ, родственный маньчжурам и говорящий на языке тунгусо-маньчжурской группы алтайской языковой семьи, проживающий в России, Китае и Монголии. В Российской Федерации 29,9 тыс. человек (данные переписи 2002 года). Фрагментарные сведения, которые касаются отдельных социально-экономических и культурных проблем у эвенков, а так же форм их идентичности, опубликованы в советский, постсоветский периоды и ранее в работах А.Ф. Анисимова, Г.М. Василевич, Б.О.Долгих, М.Г. Левина, В.А. Туголукова и др. Вопросы о сохранении не только объектов материальной и духовной культуры, а так же традиционной идентичности сегодня стоят как никогда остро. Одним из важнейших критериев традиционной идентичности является знание традиционных занятий своего народа. Будущее народа находится не только в руках власти и общественности, а в равной мере зависит и от самих его представителей. В данном исследовании нас интересует будущее народа. А что является будущим народа? Конечно же, новое, молодое поколение. Именно поэтому объектом исследования были выбраны дети. Предметом исследования является представление эвенкийских детей о традиционных занятиях своего народа.

Исследование проводилось в ходе летней учебной практики РГГУ в Северобайкальском районе Республики Бурятия. Мною было опрошено 53 ребёнка. Средний возраст детей – 10,4 лет. Из них: 44 челове-

ка из 4 эвенкийских сел (Старый Уоян, Кумора, Байкальское, Холодное) и 9 человек из Иркутска, приехавшие в археологическую экспедицию. Цель данного эксперимента – проследить насколько представители эвенкийского этноса (дети), а так же представители других национальностей (дети), прожившие большую часть жизни на территории населённого пункта, статус которого считается эвенкийским, знают свою традиционную культуру, в частности, традиционные занятия своего народа.

В ходе проведения эксперимента был использован метод опроса по ранее составленному опроснику, в который входили вопросы, касающиеся паспортных данных (И.Ф., возраст, место рождения); собственной идентичности (самоидентичности); задания на определение традиционных занятий эвенков.

Первым этапом эксперимента было определение самоидентичности. (Ответ на вопрос «Кем ты себя считаешь?»). Ответы были даны следующие: эвенки – 20 чел., русские – 29 чел., русские «хохлуши» – 3 чел., литовцы – 1 чел.

Одним из этапов эксперимента был задуман показ фильмов. Суть заключалась в том, чтобы задать детям вопрос «Кем ты себя считаешь?», потом показать фильм и мультфильм, где представлены традиционные занятия эвенков, а после показа задать тот же вопрос и проследить, насколько ответы совпадают, и как фильмы повлияли на формирование идентичности у детей. Но, к сожалению, данную часть эксперимента нельзя считать успешной. В первом посёлке на середине показа выключили свет, где-то не удалось собрать достаточную публику. Кроме того, показ фильмов занимал около трёх часов, и дети просто не выдерживали. Вследствие того, что данная часть была плохо продумана, её результативность можно оценить ниже удовлетворительной. Но примем во внимание тот факт, что такой эксперимент был задуман, и может быть осуществлён в будущем. Данный этап эксперимента явился для детей культурологическим, они получили удовольствие от просмотра фильма и мультфильма, поели конфет, попили газировки. И это можно уже считать за результат.

В следующем этапе эксперимента детям по очереди были предоставлены 18 нарисованных картинок с различными традиционными занятиями (профессиями).

Традиционные занятия эвенков, как известно, это оленеводство, охота, охота на нерпу, рыболовство, собирательство, пушной промысел. С начала XX века с переходом на оседлый образ жизни у эвенков появляются земледелие и животноводство. С этого момента эти виды деятельности также можно отнести к традиционным.

Было дано задание: указать те картинки, на которых представлены традиционные занятия эвенков. Результаты ответов на это задание представлены в таблице:

«Традиционные» занятия эвенков	Кол-во человек, которые отнесли занятие к традиционному	Среди них русских:	Эвенков:	Русских «хохлуш»:	Литовцев:
Охота	42	8	3	-	-
Охота на нерпу	41	6	-	1	1
Рыболовство	41	10	1	-	1
Оленеводство	48	5	-	-	-
Собирательство	34	12	6	-	1
Пушной промысел	31	13	9	-	-
Земледелие	24	17	10	-	1
Животноводство	13	25	13	1	-
Туризм	26	15	13	1	-

Наличие остальных занятий (профессий) было зафиксировано в тех населённых пунктах, где респонденты прожили большую часть жизни: водитель, строитель, учитель, врач, библиотекарь, администратор, работник клуба, железнодорожник (строитель БАМа), продавец. Примерно половина опрошенных отнесли «остальные виды занятий» к традиционным видам занятий эвенков, что свидетельствует о том, что они просто не различают традиционные занятия от современных.

Выводы по данному исследованию можно сделать следующие: знания о традиционных занятиях эвенков сохраняются у детей на достаточно высоком уровне. Это, вероятнее всего, является результатом рассказов бабушек и мам о том, чем они занимались раньше. Кочевое оленеводство, являясь основным традиционным занятием эвенков, находится на первом месте в рейтинге «узнаваемых». Затем идут охота, охота на нерпу, рыболовство. Процент их узнаваемости также достаточно высок. Эти традиционные занятия сохраняются в эвенкийских поселениях и сегодня, в связи с чем, дети их наблюдают и знают. Собирательство и пушной промысел, являясь также традиционными занятиями, получили немного больше половины голосов. Это говорит о том, что эти занятия не знакомы детям. И если не предпринять меры

по «ознакомлению» их с этими занятиями, они могут вовсе исчезнуть из набора видов деятельности эвенков. Земледелие и животноводство, в особенности последнее, собрали совсем небольшой процент, меньше 40%. Думаю, что это следует объяснить следующим образом: так как эвенки перешли к оседлому образу жизни только в начале XX века, земледелие и животноводство не упоминалось бабушками и прабабушками в рассказах о кочёвках по тайге. Те, кто различал в своих ответах традиционные занятия от «нетрадиционных», а таких было около половины, не называли последние два занятия традиционными. Занятия туризмом, а именно профессия проводника по тайге, оз. Байкал и пр. набрали больший процент, чем земледелие. С появлением туристов в наикрасивейшем уголке нашей планеты, а так же на территории проживания эвенков, для коренных жителей стало выгодным заработком работа в туристической отрасли. Многие эвенки стремились сопровождать туристов. Это занятие стало очень распространённым среди них. Именно поэтому туризм набрал половину голосов опрошенных. Остальные занятия и профессии были названы в 40-50% случаях. Эти голоса следует отнести к той половине детей, которая не различает понятия традиционное и «нетрадиционное» занятия.

1. *Анисимов А.Ф.* Родовое общество эвенков (тунгусов) / Отв. Ред. Я.П. Алькор; Институт народов севера ЦМК СССР им. П.Г. Смидовича. Научно-исследовательская ассоциация. – Л.: Изд-во Ин-та народов севера ЦИК СССР, 1936. -195с. + 1 л. Карт. – (Труды по этнографии; том 1).
2. *Беликов В.В.* Эвенки Бурятии: история и современность / Отв. Ред. Г.Л. Санжиев; Российская Академия Наук. Сибирское отделение. Бурятский научный центр, Бурятский институт общественных наук. – Улан-удэ, 1994. – 174 с.: илл.
3. *Туголуков В.А.* История и культура эвенков: Ист.-этногр. Очерки. Отв. Ред. Тураев В.А.Кол. Авт. Институт истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока ДВО РАН. – СПб.: Наука, 1997. – 172 с.: илл.
4. *Шубин А.С.* Краткий очерк этнической истории эвенков Забайкалья (XVII – XX вв.). – Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1973. – 108 с.
5. Этнографический сборник. Культура и быт народов Бурятии. – Улан-Удэ.: Бур. Кн. Изд. 1975. – 169 с.

Шелекетова Ирина Владимировна
Российский государственный гуманитарный университет,
учебно-научный центр социальной антропологии, 4 курс

Роль художественного ансамбля в сохранении традиции

Традиционная культура – одно из самых загадочных явлений для современных исследователей человека и его социальной жизни. Аналогично изучению новейшей истории, творящейся на твоих глазах, рефлексировать о современном положении традиций сложно, и редко удается делать это объективно, с должной долей абстрагированности от контекста. Традиции, запечатленные на страницах книг путешественников и первых этнографов еще в начале XX века, символизируют ту самую аутентичность, подлинность, истинность обрядов, костюмов и прочее, какие мы привыкли выискивать в современных деревнях. В поисках этих древностей мы часто ненамеренно упускаем современное положение дел: времени, пережившего «этнографическое настоящее» более чем на сто лет. Нынешняя жизнь радикально отличается от той, прошлой, а условия среды обитания, работы, политический строй изменились кардинально. Так живет ли сейчас традиция вековой давности или мы наблюдаем уже другое явление, порожденное цивилизацией и, например, пространством интернета?

Искать ответы на этот вопрос мне довелось на примере деятельности двух художественных ансамблях в разных селах. В 2009 году в рамках Зимней школы молодого антрополога РГГУ состоялась экспедиция к коми-пермякам в Кочевский район Пермского края, село Больша Коча, а в 2010 году экспедиция проходила в Балезинском районе Республики Удмуртия, в деревне Юнда.

Ансамбль «Мича Асыв» из села Большая Коча часто можно видеть на фестивалях, концертах, праздниках, в основном финно-угорского мира. Созданный в 1986 году Андреем Гагариным ансамбль совместно с историко-этнографическим музеем под руководством Василия Ивановича Гагарина, детским краеведческим кружком, деятелями сельского клуба и активными учителями, организующими культурную жизнь школы, занимается собиранием песенной традиции района. По словам участников коллектива, они порой не знают, что именно они поют, повторяя лишь записанные или услышанные ими звуки. Со временем, в разговорах и обсуждениях с участниками других ансамблей или просто знакомыми выясняются и сами слова, и их значения.

Летом 2009 года в селе проводили праздник Быкобой, посвященный святым Фролу и Лавру и являющийся исконным праздником этого села. Торжество, основанное на языческих обрядах (принесение бычка в жертву, омовение больных в кровавых водах речки), проводилось еще в дореволюционные, времена и собирало много участников и зрителей из соседних деревень и районов. Сейчас праздник пытаются возродить (http://religo.ru/2010/03/bykoboj-vozrozhdaya-tradicii/), придав ему характер уникальности. Он становится «визитной карточкой» села Большая Коча и всего муниципального образования. Развитие этнотуризма ставится во главу угла политики регионального правительства.

Однако это не является инициативой сверху, насильственным насаждением традиции. Местная интеллигенция, которая сама поет и танцует, собирает и накапливает ценные знания, стремится обучать и рассказывать, воспринимает праздник и всю свою деятельность как исконную и традиционную. Таким образом, мы сталкиваемся с тем, что механизмы, свойственные любой традиционной культуре (сохранение, вариативность и локальность, потребность в передаче знаний и обучении), существуют и сейчас. Только логика объяснений и мышление их носителей изменились. На смену вере, страху перед новизной приходят знание и любовь к истории своего края, научное познание обрядов, форм религии (и др.), анализ и новые трактовки традиций. Мы видим перед собой новую форму, новый виток жизни традиционной культуры в условиях современного мира. Традиция стала жить не только (а иногда и не столько) в домах и дворах, сколько в интерактивных музеях, кружках, ансамблях.

В отличие от села Большая Коча, в деревне Юнда существует не один ансамбль, а сразу несколько. А история такова. В 80-х года XX века Ангелина Петровна Урасинова, переехавшая в Юнду после замужества и полюбившая этот край до самозабвения, создает художественный ансамбль из пожилых жительниц деревни. Ансамбль появляется не как самостоятельное явление, а в неотъемлемой связке с краеведческим музеем, организованным по ее же инициативе. А если учесть, что репертуар коллектива – это уникальные бесермянские напевы крезьи, практически не сохранившиеся до нашего дня, – то ансамбль может по праву считаться одним из основных «экспонатов» музея. Позже коллектив увеличился за счет молодежи, детей и жителей деревни самого разного возраста. Народные песни, крезьи и постановка обрядовых танцев приносят ансамблю популярность и даже славу.

Но, к сожалению, на сегодняшний день в живых осталось лишь пять очень пожилых женщин, умеющий исполнять крезьи. Некогда большой

ансамбль разделился, появись детский, молодежный, взрослый. В деревне получилось много художественных коллективов. Некоторые собираются лишь на праздники для выступления в клубе, другие становятся популярными в районе. Репертуар также у всех разный. Но никто (кроме бабушек, которые не считают уже себя ансамблем) не поет крезьей. С грустью можно констатировать, что ансамбль в деревне Юнда становится не механизмом сохранения традиционной этнической культуры, но формой организации досуга, общения по интересам… А изначальный ансамбль, созданный как и в селе Большая Коча, в русле сохранения, самопрезентации и возрождения традиций, практически закончил свое существование из-за потери носителей традиции и сложности обучения.

На примере всего лишь двух историй нам удалось рассмотреть не только роль художественного ансамбля в жизни деревни, но и увидеть более глубокие его функции в обществе. Это может быть и механизмом сохранения песенной традиции, и формой переосмысления и рефлексии над содержанием и смыслом традиции, институтом адаптации традиции к современной жизни, а также – самостоятельным явлением социальной организации, практически не несущее функции сохранения традиций. Жизнь традиции в ее исконном виде или же трансформация в угоду современным потребностям – вопрос, напрямую связанный с уровнем общей культуры, с уважением и потребностью в знаниях о корнях и предках, с осознанием того, что без прошлого нет будущего.

Бочавер Константин Алексеевич
Московский городской психолого-педагогический университет, факультет социальной психологии, очная аспирантура, 1 курс

Социальные представления о дружеских отношениях у российских и немецких студентов

Согласно теории социальных представлений, каждой группе людей свойственны некоторые обобщающие образы, отражения значимых элементов социального окружения. Представления как некое знание

здравого смысла направлены на понимание, освоение, объяснение происходящего в мире. В то же время они сокращают вариативность социальных процессов, создавая модели поведения и мышления – не индивидуальные, но групповые. Существование данного феномена определяет настоящее исследование, посвященное социальным представлениям российских и немецких студентов о дружеских отношениях и персоне друга. Основываясь на проведенных интервью, мы предположили, что в российском и немецком студенческом сообществе могут существовать принципиально разные представления о дружбе, похожие в описательном отношении, но различные в поведенческом аспекте. Иными словами, социально одобряемый образец дружбы и идеального друга, детерминированный культурой и искусством, обнаружит различия в аспекте отношений и ожиданий; мы изучали, как поведенческие ожидания и представления о друге будут связаны с представлениями о других референтных персонах и объектах привязанности.

Для решения задачи исследования респондентам было предложено добровольное участие в социально-психологическом исследовании, посвященном образцам дружбы в разных культурах. Участники исследования – 20 студентов в пилотаже и 60 студентов (гендерное соотношение 1:1) – в основном эксперименте должны были оценить по семи параметрам (выявлены в ходе пилотажа) семь персон (как конкретных, так и обобщенных). Параметры сравнения были приближены к обиходным, бытовым определениям характера и организованы наподобие биполярной шкалы: *сильный-слабый, серьезный-игривый, ответственный-безответственный, отзывчивый-черствый, щедрый-скупой, уступчивый-упрямый, нежный-грубый.* Объекты сравнения *(я сам, мой друг (моя подруга), мой брат (моя сестра), возлюбленный (возлюбленная), коллега, прохожий на улице, партнер по танцам)* выявляют различную степень близости при взаимодействии. Основным методом стал модифицированный психосемантический дифференциал Ч. Осгуда, эссе и две авторские проективные методики изучения ассоциативного ряда, связанного с понятием «друг».

Качественный анализ данных, полученных методом эссе, выявил сходный набор категорий дружбы при разной значимости и частоте. Под другом в обеих группах студентов понимается человек, с которым связаны общие воспоминания и события, с которым интересно и хорошо вместе, который бескорыстно помогает и принимает помощь

в трудную минуту; он готов понять и принять со всеми недостатками, ему безоговорочно доверяют и рассчитывают на ответное доверие, для него характерно как сходство в чертах характера и поведении, так и индивидуальные особенности. Соответственно, друг для россиян и немцев это практически один и тот же образец человека за небольшим исключением. Для немцев в дружбе важна ориентация на будущее, то есть уверенность в том, что дружба не только в прошлом и настоящем, но и в будущем связывает двух людей; для россиян дружба обращена в прошлое и настоящее и не предполагает настолько же значимых планов либо перспектив.

Социальные представления о друге в российской и немецкой культуре допускают существенные различия в особенностях характера, в темпераменте, привычках и манере общения друзей: принятие как один из наиболее значимых атрибутов дружбы означает, что друг может быть любым. Для студентов в большинстве случаев имеет значение отношение к помощи: россияне и немцы по всем методикам демонстрируют отношение к другу как к помощнику и объекту помощи. Взаимоотношения «помощник-нуждающийся» или даже «спаситель-жертва» предполагают и эмоциональный компонент (эмпатия и сопереживание), и когнитивный (друг как мудрый советчик), и поведенческий (фактическая помощь). Таким образом, гипотеза о предполагаемом сходстве социально одобряемого образца дружбы в российской и немецкой студенческой среде подтвердилась.

Наиболее существенные различия в представлениях о друге видны в сравнении с другими референтными персонами. Поведенческие ожидания и убеждения в отношении близких по-разному группирует в семантическом поле респондентов фигуры значимых лиц. Российскими студентами друг воспринимается как брат, а подруга как сестра; друг похож на брата во всем, но во всем его превосходит, то есть практически по всем показателям получает более высокую оценку, близкую к полюсу социальных представлений об идеале. У немецких студентов такой зависимости не было выявлено; между тем их представление о друге в большой мере совпадает с представлением о партнере, возлюбленном. Если российскими студентами любимая девушка или молодой человек описываются в первую очередь как нежные и любящие, а друг – отзывчивый и приходящий на помощь, то немецкие студенты такого «функционального» разделения ролей не предполагают, и понятия (а мы предполагаем, и аттитюды) дружбы и романтических отношений близки.

Ущеко Анастасия Валерьевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 5 курс магистратуры

Специфика гендерной идентичности детей 6-7 лет в русской и мальтийской культурах

Гендерная проблематика в последнее время все чаще становится предметом обсуждения специалистов разного профиля, но до сих пор многие ее аспекты остаются в плену существующих стереотипов. Все больше психологов приходят к выводу о том, что современные требования индивидуального подхода к развитию личности не могут быть выполнены без учета психологической специфики пола ребенка, без разработки основ формирования гендерной идентичности.

Наша работа посвящена изучению гендерной идентичности в старшем дошкольном детстве, поскольку этот возрастной период наиболее сензитивен не только для формирования основ личности человека, но и для гендерной идентичности ребенка. Формирование гендерной идентичности ребенка осуществляется путем психологической интериоризации мужских и женских черт, характерных для культуры, в которой находится индивид. Наиболее явно мы можем проследить формирование гендерной идентичности в социуме путем кросс-культурного исследования. Поэтому мы проводим исследование в русской и мальтийской культурах, на которые во многом оказало влияние христианство.

Данная работа посвящена исследованию специфики гендерной идентичности детей 6-7 лет в русской и мальтийской культурах.

Методологической основой исследования стала принятая в отечественной психологии идея о развитии личности путем присвоения материальной и духовной культуры общества. Также мы опираемся на социально-психологическую парадигму гендерной теории, согласно которой различия между полами конструируются под воздействием социальных институтов, репрезентирующих традиционные представления о ролях мужчин и женщин в обществе, о маскулинности и фемининности, которые оказывают влияние на формирование гендерной идентичности.

Главная задача нашего исследования состояла в том, чтобы выявить специфику гендерной идентичности детей 6-7 летнего возраста в русской и мальтийской культурах.

Гипотеза: нам представляется, что у мальтийских детей, по сравнению с русскими более четкое осознание гендерной идентичности обусловленное культурными особенностями – более жесткой гендерной дифференциацией и более выраженными представлениями о фемининности и маскулинности.

В соответствие с поставленными задачами и выдвинутой гипотезой, мы подобрали комплекс методов для изучений специфики гендерной идентичности детей в мальтийской и русской культурах. Нами были использованы следующие методы: графическая проективная методика «Рисунок человека»; стандартизированная методика «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской; ассоциативный тест с картинками (В.В. Абраменкова); модифицированный опросник Т.А. Репиной; наблюдение.

Исследование проводилось с января по октябрь 2009 года на выборке 6-7 летних детей мужского и женского пола. В исследование приняли участие 36 девочек и 28 мальчиков русской и 31 девочка и 38 мальчиков мальтийской культур.

Выбранный комплекс методов позволяет выявить те специфические особенности гендерной идентичности, которые формируются под воздействием внешних факторов: семья, сверстники, СМИ, особенности культуры.

Проведенное исследование в соответствие с поставленными целями и выдвинутой гипотезой позволяет сделать следующие выводы:

1. Для большинства мальтийских детей характерен высокий уровень представлений о своем и противоположном поле в соответствие с качествами маскулинности/фемининности, в то время как для большинства русских – средний уровень.
2. Представления мальтийских детей о гендерных ролях более дифференцированы и традиционны, чем представления у русских. Такая традиционность и дифференцированность в восприятии гендерных особенностей является объяснением жестких гендерных стереотипов поведения и ярко выраженной гомогенизация группы сверстников, характерной для мальтийских детей.
3. Репертуар маскулинных ролей, знакомых детям, менее широко представлен в русской культуре, чем в мальтийской. Также у большинства исследованных русских детей, мать является центральной

и авторитетной фигурой в семье, в то время как у мальтийских детей такие позиции занимает отец. Такие результаты можно объяснить следующим предположением: русские мужчины постепенно отстраняются от изначально мужских обязанностей, в то время как женщины вынуждены «занимать» позиции, раннее принадлежавшие мужчинам. Результаты исследования, проведенные на русской выборке при помощи опросника, подтверждают тот факт, что большинство русских отцов не принимают активного участия в воспитание своих детей.

4. Наблюдается высокая маскулинность мальтийских мальчиков и высокая фемининность мальтийских девочек, в то время как русские девочки проявляют маскулинные черты, а русские мальчики фемининные. Такие результаты мы также можем объяснить жесткой гендерной дифференциацией в мальтийской культуре и тенденцией постепенного доминирования русских женщин во всех сферах жизни и отстранение русских мужчин в воспитание своих детей.

Таким образом, гендерная идентичность мальтийских детей 6-7 лет характеризуется большей осознанностью, четким знанием гендерных ролей, точным отнесением себя к определенной гендерной группе в отличие от русских детей того же возраста.

Осипова Алина Игоревна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 4 курс

Этническая идентичность еврейской молодежи в России и в Израиле (на материале изучения русскоговорящей еврейской молодежи)

Проблема этнической идентичности приобрела особую актуальность в XXI веке. Каждая эпоха характеризуется ведущими идеями, ко-

торые определяют ценностные ориентации, выстраивающие и наполняющие этническую идентичность, самосознание личности. Внешним условием, доминантно влияющим на нее в XXI веке, является интенсификация интеграционных процессов, суть которых – в объединении в целое всей сложности слагаемых, возникающих сегодня в мире.

История еврейского этноса в России неразрывно связана с русской историей. Данный факт оказывал огромное влияние на этническую идентичность евреев нашей страны. Так называемый «еврейский вопрос» всегда был актуален для нашей страны. И на данный момент он продолжает стоять достаточно остро, хотя суть его изменилась. В современной России евреи могут больше не скрывать свою национальность и чувствовать себя полноценными гражданами страны. Но в связи с историческими событиями в Советской России отношение евреев к самим себе, к своей нации сильно изменилось. Массовая эмиграция советских евреев в Израиль в конце XX века отразилась на этнической идентичности наших бывших сограждан. Дети, воспитывавшиеся в одной культуре, вынуждены были приобщиться к совершенно другой, не свойственной ни им, ни их родителям. И сегодня, вступая во взрослую жизнь, для них все более актуальна проблема своей этнической идентичности. Так как в этой работе проводится изучение молодого поколения русскоговорящих евреев России и Израиля, то проблема этнической идентичности актуальна в рамках психологии развития.

Цель исследования – изучить этническую идентичность русскоговорящей еврейской молодежи в России и в Израиле.

Объект исследования – этническая идентичность как социально-психологический феномен. *Предмет исследования* – особенности этнической идентичности русскоговорящей еврейской молодежи в России и в Израиле.

Гипотеза исследования: при позитивной этнической идентичности более выраженным является аффективный аспект идентичности, чем когнитивный.

Для решения целей и задач данного исследования были использованы следующие методы: 1 – методика, измеряющая выраженность этнической идентичности Дж. Финни; 2 – методика исследования эмоционально-ценностного компонента этнической идентичности, предложенная Т.Г. Стефаненко; 3 – методика исследования типов этнической идентичности Т.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой.

Выборку составили 100 человек: 50 человек (25 юношей и 25 девушек) в возрасте от 18 до 23 лет – представители еврейской молодежи

в России, оба родителя которых являются евреями, все состоят в еврейский молодежных организациях, таких как Гилель и МЕОЦ; 50 человек (25 юношей и 25 девушек) – представители молодого поколения русскоговорящих евреев Израиля, имеющих израильское гражданство, проживавших в России (СССР) не менее 10 лет. Исследование проводилось анонимно с помощью интернет-сети.

Проведенное исследование подтверждает выдвинутую гипотезу о том, что при позитивной этнической идентичности более выраженным является аффективный аспект идентичности, чем когнитивный, и позволяет сделать следующие выводы:

1. Исходя из методологической основы нашего исследования и проведя теоретический анализ подходов к изучению этнической идентичности, мы раскрываем понятие этнической идентичности как совокупность следующих черт, присущих личности представителя определенного этноса:

- позитивное отношение субъекта к своему исходному этносу;
- идентификация со своей этнической группой и чувство сопричастности – к судьбам своей этнической общности, этнической родине, этническим особенностям, культуре;
- чувства гордости, тревоги за судьбу своего народа;
- ценностное отношение к национальному достоянию.

2. У представителей еврейской молодежи как в России, как и в Израиле степень выраженности этнической идентичности достаточна высока. По типу этнической идентичности наиболее выражена положительная этническая идентичность (норма). Значимых различий в данном аспекте по гендерному признаку, а также в сравнении в двух странах выявлено не было

3. Эмоционально-ценностный компонент этнической идентичности представителей еврейской молодежи в России и в Израиле в целом выражен в равной степени, но при этом зависим от гендерных различий: важное значение для представителей еврейской молодежи в России имеет проблема чести и достоинства еврейского народа в глазах представителей других национальностей. Для русскоговорящей еврейской молодежи в Израиле символом этнической идентичности служит национальный, этнический и религиозный символ «Звезда Давида» (шестиконечная звезда).

Азизова Наиля Руслановна
Института семьи и воспитания РАО,
старший научный сотрудник, кандидат исторических наук,
доктор культурологии

Религиозное воспитание в современных мусульманских семьях (на примере татарского этноса)

Данная статья посвящена особенностям религиозного воспитания в современных российских мусульманских (татарских) семьях, что позволяет выявить историческую и социально-культурную специфику традиционного исламского воспитания.

По данным Всероссийской переписи населения 9 октября 2002 года численность постоянного населения Российской Федерации составила 145,2 млн. человек, второе место занимают татары (5 554 601 чел.)[1].

Татары исповедуют ислам суннитского толка, за исключением небольшой группы христиан-кряшен, процесс христианизации которых шел с XVI века. Их традиционная культура и семейное воспитание в первую очередь связаны с исламскими культурными традициями. В условиях развития светской культуры и сужения сферы этнокультурной специфичности ислам становится главным этнодифференцирующим признаком данного этноса.

Существование любой этнической общности, в том числе и татарской, в большей степени проходит в повседневной жизни, которая проявляется в семье, через семейные традиции, воспитание и т.д. Все жизненно важные события социальны уже по самой своей природе и происходят непосредственно в семье. Такая малая группа, как мусульманская семья, является той необходимой средой, посредством участия в которой упрочивается общественная значимость этих событий в процессе социальной адаптации человека. И именно мусульманская семья играет определяющую роль в формировании в обществе устойчивого позитивного отношения к таким событиям, как рождение ребенка, обучает его определенным нормам и правилам поведения, воспитывая при этом истинного правоверного

[1] http://www.perepis2002.ru

мусульманина. Данный тип семьи выделяется по одному структурному основанию – принадлежности к конкретной религии (ислам) обоих супругов. Это главный, объективный критерий определения типа семьи верующих.

В научной литературе существует несколько дефиниций определений мусульманской семьи: «…это особый тип довольно замкнутой социальной системы, которая зиждется на исламе и шариате, где существует четкая сакрализованная иерархия, узаконенное Всевышним распределение обязанностей и ролей. Она выступает как форма религиозного служения, рождение и воспитание детей в духе ислама всегда было, есть и будет обязанностью каждого здорового члена общества»[2]. Также арабский ученый Абдель Рахим Омрана считает, что «семья – базовая социальная единица исламского общества, а брак – основной исламский институт»[3].

Как учит священная книга всех мусульман Коран, целью замужества «является порождение детей, а дети – украшение жизни»[4]. Рождение ребенка у татар, особенно мальчика, считается одним из самых значительных событий в жизни мусульманской семьи. В сыне видят наследника, будущего хозяина и продолжателя рода. Собственно же момент появления на свет младенца (мальчика или девочки), являясь для всех семей одним из наиболее торжественных событий, олицетворял собой и начало жизненного пути нового человека – нового члена семьи, нового члена общества.

Большая роль в формировании подрастающего поколения у татар отводится воспитанию в исламской традиции. Согласно исламской педагогике, для родителей значимым является воспитание верующих, добропорядочных детей. Для современной татарской семьи в настоящее время особо важно дать правильное религиозное воспитание своим детям. Подрастающее поколение может стать проводником и творцом новой религиозной эпохи лишь в том случае, если оно уже в семейной атмосфере будет жить религиозной жизнью.

---

[2] *Балтанова Г.Р.* Экономические и политико-правовые аспекты положения женщины в традиционных исламских странах: научное издание. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2003. – С. 100-101.

[3] Цит. по: *Карлсон А.* Общество – Семья – Личность: Социальный кризис Америки. Альтернативный социологический подход / Перевод с английского под ред. профессора А.И. Антонова. – М., 2003. – С. 158.

[4] Там же. – С. 159.

Соответственно, только истинно верующая, ортодоксальная мусульманская семья дает своим детям религиозное воспитание. Сама обстановка в татарской семье верующих создает определенные условия для религиозного воспитания ребенка: соблюдение обрядов: молений, отношениями между родителями, между старшими и младшими, отношением к окружающим. Все это создает определенный фундамент для формирования детского татарского мировоззрения и его дальнейшего развития как личности. Мусульманская семья определяется не столько степенью выполнения религиозных обрядов, предписанных исламом, сколько эстетическими, духовными качествами самого человека.

Воспитание татарских детей основано на послушании, уважении младшими старших, а также и авторитарном режиме взаимодействия. Согласно Ш. Аляутдинову, «лидерство в традиционной мусульманской семье обусловлено распространением патриархальных отношений»[5]. Наиболее уважаемыми являются люди старшего поколения, с мнением которых все считаются. Примечательно, что у татар до сих пор бытует обычай вставать при входе в дом старшего, не курить в их присутствии, оказывать другие знаки внимания людям пожилого возраста. Напротив, в современных татарских семьях молодые люди имеют определённую свободу выбора. При внешне уважительном отношении к старшим членам семьи в принятии жизненно важных решений последнее слово остаётся за молодым человеком[6].

Особое внимание в исламском воспитании уделяется веротерпимости, поскольку Россия является полиэтническим государством, в котором проживают около 160 этносов. Поэтому, не только татарский ребенок, общаясь в иноэтничном окружении должен уважать представителей других религий, что является важным фактором в семейном воспитании.

Прививать любовь детей к исламу надо как можно раньше. В последнее время, по нашим наблюдениям, во многих татарских семьях родители доходчиво объясняют ребенку основы религии, рассказывают о назначении Корана, о существовании Единого Создателя и учат поклоняться Ему (Аллаху). Особо значимым в религиозном воспитании было бы научить, ребенка проговариванию свидетельства, что

---

[5] *Аляутдинов Ш.* Он и она. – М.: Фонд «Мир образования», 2003. – С. 87-89.
[6] ПМА, 2008.

нет бога кроме Единого и Единственного Творца, и что Мухаммад – Его раб и Посланник. Безусловно, лучше, если ребенок с раннего детства научится и будет периодически повторять эти слова на языке оригинала (арабском): «*Ашхаду алляя иляяхэ илля ллааху ва ашхаду анна мухаммадан ʻабдуху ва расуулюх*»[7].

Также немаловажным будет, чтобы ребенок вместе со своими родителями совершал намаз – ежедневная пятикратная обязательная молитва, но чтобы данное обучение не превратилось в тягость, а стало добровольным и приятным исполнением обрядов. Значимым элементом религиозного воспитания является обучение малышей чтению молитвы перед сном и поутру, до и после приема пищи важно научить детей быть благодарным к родителям, ко Всевышнему Создателю.

Немаловажную роль в религиозном воспитании татарских детей играет нравственный аспект, включающий в себя комплекс морально-нравственных принципов, которые так необходимо привить ребенку с раннего детства. Такие принципы должны стать стержнем его психологической личности. В процессе такого воспитания правоверного, растущего богобоязненным ребенка, он будет чувствовать контроль Всевышнего (Аллаха) и ответственность за свои действия. Несомненно, в детской психике закладываются фундаментальные морально-нравственные ценности. Он (ребенок – *А.Н.*) будет отличаться от своих сверстников уравновешенностью, честностью, правдивостью, глубоким чувством любви к своим родителям, старшим и т.д. Морально-нравственное воспитание поможет ребенку, юноше (девушке), мужчине (женщине) стать мудрым на уровне души, чувств. Оно формирует понимание необходимости гармоничного сосуществования с представителями различных цивилизаций и культур, сохраняя при этом чувство достоинства, свою религиозную специфику, позитивный национальный менталитет и индивидуальность.

Мудрость веков гласит: «В здоровом теле – здоровый дух». При формировании сильного, крепкого, здорового человека особую роль играет физическое воспитание, которое направлено на совершенствование организма, укрепление иммунитета, предупреждение заболеваний и т.д. Работать над телосложением, осанкой, уделять должное внимание физическому развитию ребенка важно и ответственно. В Священном Коране сказано: «…Сильный верующий лучше для Аллаха и более любим Им, нежели слабый. Воистину, Мы сотворили

---

[7] Там же.

человека в наилучшей форме (наилучшим образом, в самых подходящих пропорциях»[8].

Интеллектуальное воспитание в татарской семье помогает ребенку постигать науку, познавать окружающий мир, что способствует формированию своего (религиозного) мировоззрения, помогающего достичь покоя и счастья на этом и том свете. О ценности знаний и об обязанности людей постигать исламское учение свидетельствуют многочисленные аяты Священного Корана и хадисы Пророка. Всевышний говорит: «Скажи: равны ли те, которые знают, и те, которые не знают?»[9].

Как известно, воспитанием детей не только в татарской, но и в других мусульманских семьях традиционно занимаются матери. Считается, что это большое доверие для женщины и одновременно огромная ответственность перед Всевышним за воспитание верующих детей. Если они (дети – *А.Н.*) будут придерживаться и выполнять нормы Ислама, то мать этих детей получит от Всевышнего вознаграждение. Что же касается отцовского воспитания, то они должным образом материально обеспечивают собственную семью, при этом помогая своей жене по хозяйству. Примечательно, что в некоторых мусульманских странах (Иран, Турция, Египет, Саудовская Аравия, Пакистан и др.) приготовлением пищи занимаются мужчины. Все вышесказанное имеет огромное значение для воспитания ребенка, который видит пример уважительного отношения не только к родителям, людям пожилого возраста, но также и к своим близким родственникам (сестрам и братьям).

Таким образом, самый эффективный способ воспитания, по исламской традиции, это быть человеком для подражания. Независимо от того, хотим мы этого или нет, дети учатся вести себя в жизни наблюдая за нами. Даже отсутствующий родитель – модель для подражания. Так, мальчик, выросший в неполноценной семье, возможно, поступит аналогично со своими детьми[10].

Подводя итоги, можно сказать следующее: философия религиозного воспитания в современной мусульманской семье – это формирование высокообразованных, морально устойчивых, полезных для России граждан. Именно поэтому в мусульманских (татарских) семьях воспитанию детей отводится главенствующая роль.

---

[8] *Коран*. Семейство Имрана, 59.

[9] *Коран*. Сура «Толпы», аят 9.

[10] *Харисов Л.А.* Ислам: воспитание и образование (О воспитательном потенциале ислама) // Педагогика. – 2001. – №8. – С. 56-61; Родионов М.А. Ислам классический. – СПб.: Азбука-Классика; Петербургское востоковедение, 2003. – 219 с. (Серия: «Мир Востока»).

Заварзаева Екатерина Сергеевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 5 курс

Особенности социально-психологической адаптации личности в биэтническом браке (на примере исследования русско-турецких браков)

Необходимость изучения социально-психологической адаптации к новой культурной среде на сегодняшний день обусловлена учащением межэтнических контактов и недостаточной разработанностью проблемы в психологической науке. Социально-психологическая адаптация есть сложный процесс взаимодействия личности и социальной среды, в результате которого человек достигает соответствия с этой средой. Изначально адаптация рассматривалась как приспособление к условиям среды, но на современном этапе и западные, и отечественные психологи все больше значения придают активности личности в этом процессе.

В исследовании особенностей социально-психологической адаптации в биэтническом браке мы придерживались социально-психологической модели стратегий аккультурации мигрантов Дж. Берри. Автор считает, что при выборе аккультурационной стратегии имеют значение две посылки: принятие чужой культуры и сохранение своей, предполагающие четыре различных варианта решения. Это ассимиляция, сепаратизм, маргинализация и интеграция. Наиболее продуктивной считается стратегия интеграции, когда наряду с сохранением собственной этнической идентичности происходит активное взаимодействие с чужой культурой.

Кроме того, мы опирались на концепцию типов социально-психологической адаптации к новой культурной среде, разработанную Л.В. Янковским. В результате многочисленных исследований он выделил семь типов адаптации личности к новой культурной среде: адаптивный, конформный, интерактивный, депрессивный, ностальгический, отчужденный. Из них наиболее успешными считаются адаптивный и интерактивный, характеризующиеся активной позицией личности при вхождении в иную среду и позитивным эмоциональным фоном.

Для каждой группы существуют свои особенности адаптации. В том числе существуют они и для тех людей, кто, находясь в биэтническом браке, вынужден взаимодействовать с культурой партнера. Изменение социокультурного окружения требует от личности установления новых социальных связей, нахождения своего места в новых для нее условиях, встраивания себя в систему уже сложившихся социокультурных отношений. Данное требование ставит перед индивидом задачу выбора и реализации соответствующей адаптационной стратегии. Успешность адаптации личности в биэтническом браке будет зависеть от многих факторов, среди которых мы выделяем и удовлетворенность браком.

Некоторые исследователи склонны полагать, что биэтнические браки нестабильны по своей природе. Однако в своих исследованиях В.П. Левкович не находит подтверждения этой гипотезе: он считает что стабильность брака связана прежде всего с уровнем готовности молодых супругов к семейной жизни. Кроме того, множество исследований показали, что количество разводов в процентном соотношении в биэтнических семьях занимает промежуточное положение между показателями тех народов, представители которых создали биэтническую семью. Поэтому, несмотря на то, что принадлежность супругов к разным этносам обуславливает ряд специфических особенностей функционирования биэтнической семьи, сама по себе она не является деструктивным фактором.

Следует также отметить наличие большой культурной дистанции между русским и турецким этносами, выраженной, в том числе, и в традициях брачных и семейных отношений двух этносов. Несмотря на то, что Турецкая Республика является гражданским государством, религия оказывает большое влияние на культуру в целом и на семейные отношения в частности: в стране преобладает патриархальный тип семьи. В современной русской семье мужчина и женщина борются за доминирование. С точки зрения М. Мид, такая семья является аномальной. Это заключается в том, что мужчина не несет ответственности за семью в целом. В современной российской семье женщина хочет (и вынуждена силой обстоятельств) править безраздельно и полностью. Мужчина не в состоянии обеспечить семью, нести за нее ответственность и, следовательно, быть образцом для подражания. Возможно, именно этот пробел пытаются восполнить русские женщины, вступая в брак с представителями более традиционного турецкого общества.

В силу определенных социально-психологических обстоятельств, в браки с представителями турецкого этноса вступают в основном женщины. В настоящем исследовании приняли участие русские женщины,

состоящие в браке с турецкими мужчинами. Выборка составила 75 человек: 25 респондентов проживают с супругами на территории России, 25 – на территории Турции, 25 человек – контрольная группа – женщины из русских моноэтнических семей.

Мы предположили, что для респондентов будут существовать следующие особенности социально-психологической адаптации к культуре супруга:

1. Успешность адаптации к новой культурной среде для женщин взаимосвязана с удовлетворенностью браком: чем выше удовлетворенность, тем успешней адаптация.
2. Выбор стратегии интеграции как наиболее продуктивной аккультурационной стратегии способствует успешной адаптации личности в биэтническом браке.

Итак, в нашем исследовании мы обратились к изучению русско-турецких браков, особенностью которых является то, что выбирают себе турецких партнеров преимущественно русские женщины. Это и определило гендерный состав участников исследования. Еще одной особенностью таких браков является большая культурная дистанция, существующая между этносами. Это с одной стороны затрудняет процесс адаптации, а с другой – требует большей сознательности, ответственности и подготовки от партнеров, принимающих решение создать семью.

Первое наше предположение касается наличия взаимосвязи между успешностью адаптации и удовлетворенностью семейными отношениями. Мы сравнили результаты методики Л.В. Янковского «Адаптация личности к новой социокультурной среде» с результатами Теста удовлетворенности браком В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко и выяснили, что абсолютной удовлетворенности соответствуют успешные типы адаптации (адаптивный и интерактивный) и наоборот, что подтверждает изначальное предположение.

Следующее предположение касается соотношения аккультурационной стратегии с уровнем социально-психологической адаптации к новой среде. Сравнив результаты методики Л.В. Янковского «Адаптация личности к новой социокультурной среде» и экспресс диагностики Дж. Бэрри, мы обнаружили, что успешная адаптация наблюдается не только при выборе стратегии интеграции, но и при выборе ассимиляционной стратегии. То есть наша гипотеза частично подтвердилась.

Мы обнаружили, что русские женщины, принявшие решение вступить в брак с представителями турецкого этноса, более открыты для

межкультурного взаимодействия, готовы идти на уступки и отказываться от своих привычек, обычаев и стереотипов поведения, чем женщины из моноэтнических браков. Такие выводы нам позволили сделать результаты экспресс методики определения стратегии аккультурации Дж. Бэрри, которая определяет стратегию межкультурного взаимодействия у испытуемого: интеграцию, ассимиляцию, маргинализацию или сепарацию. Наиболее продуктивной считается стратегия интеграции, позволяющая не только взаимодействовать с чужой культурой, но и сохранять свою, в то время как стратегия ассимиляции предполагает отказ от собственной этнокультуры.

Действительно, большинство испытуемых выбрали первую стратегию. Большое количество испытуемых из биэтнических семей также остановились на стратегии ассимиляции, в то время как в группе моноэтнических семей второй по популярности была стратегия сепарации, т.е. отвержения чужой культуры. Это свидетельствует о том, что у женщин из моноэтнических семей тенденция к отчуждению и непринятию, отказу от межкультурного взаимодействия развита гораздо сильней, чем у представительниц биэтнических семей.

Причем у тех женщин, которые, проживая в Турции, выбирают стратегию ассимиляции отмечаются высокий уровень адаптации и удовлетворенности браком. Во многом это объясняется особенностями турецкой культуры, которая является более традиционной и закрытой, нежели русская. Поэтому, чтобы быть принятым в этой среде, эмигрантам необходимо ей соответствовать.

Проведенное исследование подтвердило выдвинутые гипотезы и позволяет сформулировать следующие выводы относительно особенностей социально-психологической адаптации личности в биэтническим браке:

1. В биэтнических семейных парах существует взаимосвязь между удовлетворенностью браком и успешностью адаптации супруги к иной культурной среде: высокому уровню адаптации соответствует высокая удовлетворенность.
2. Самая высокая удовлетворенность браком отмечается у женщин, выбравших стратегии интеграции и ассимиляции, то есть стратегии активного взаимодействия и восприятия турецкой культуры; характерной особенностью адаптации в русско-турецких браках является то, что женщины, выбирающие стратегию ассимиляции, то есть отказа от своей этничности, чаще всего оказываются полностью удовлетворены своей семейной жизнью и хорошо адаптированы.

Баженова Лада Николаевна
Удмуртский государственный университет,
факультет социологии и философии, кафедра философии
и социологии культуры, 2 курс

Визуализация этничности в региональных СМИ. Основные элементы значимости в удмуртских республиканских журналах «Инвожо» и «Ашальчи»

Этничность – один из наиболее интересных для науки и общества феноменов. Свой значительный вклад в понимание этничности внес норвежский ученый Ф. Барт. Он обратил внимание на то, что этнические группы определятся прежде всего по тем характеристикам, которые лежат в основе самосознания, и именно эти элементы значимости, лежащие в основе осознания своей этнической идентичности и исследованы нами.

Исследование проводилось на примере конструирования образа удмуртской девушки в республиканских журналах «Инвожо» и «Ашальчи». Было проанализировано 67 номеров «Инвожо» с 1998 по 2010 гг. (журнал издаётся с 1990 г.), 45 номеров «Ашальчи» с 2001 по 2010 гг. (издаётся с 2001 г.). Основным методом при исследовании материалов журналов и фотографий был обзорный анализ публикаций и иллюстраций.

Изобразить на иллюстрациях предметы материальной культуры гораздо проще, чем психологические характеристики народа. Вследствие этого основным «показателем» принадлежности к удмуртскому этносу становится *национальный костюм.* В журналах «Инвожо» и «Ашальчи» встретить фотографию удмуртского национального костюма сложно. В «Инвожо» это фотографии женщин в национальных костюмах (№1-2/2001, №1-2/ 2003, №1/2006, №1-2 2007, №3-4/ 2008, №10-12/2009).

Журнал презентуется нам посредством фотографий. Основная картинка, привлекающая наше внимание, обложка. Нередко она является просто отражением «статуса», который приписывает себе журнал, и не имеет связи с основным его содержанием. «Инвожо» является «молодежным журналом», и на 67-ми проанализированных нами обложках присутствуют: девушки (30); молодые люди (7); знаменитые мужчины (7); женщины (5); группа людей (7); изображения предметов и живот-

ных (10); девушка в национальном костюме (1)– №1-2/2007. На обложках журнала «Инвожо» преобладают фотографии представителей молодого поколения, что подтверждает его «статус». Большинство обложек жрнала «Инвожо» связи с содержанием не имеют.

«Ашальчи» – «женский модный журнал». И акцент на многих обложках сделан на то, с чем у современных людей удмуртский этнос ассоциируется. Мы разделили все обложки журнала «Ашальчи», содержащие какие-либо элементы этнической идентичности (17 из 45 журналов) на 2 группы.

Номера с изображением *на обложках удмуртских ансамблей, коллективов и артистов в костюмах с этническими компонентами:* №1/2004; №6/2006 (*статья:* «Шуд, арганэ!»); №5/2007 (*статья:* «Вераськыны но, кырз:анны но ч:ош кутски»); №2/2008 (*статья:* «Мемие но вордэм, дядие но утем»); №3/2008 (*статья:* «Завьялово районысь Подшивалово гуртысь «Марз:ан» ансамбль»); №5/2008 (*статья:* ««Сюан» усьти:з выль сезонэз»); №1/2009 (*статья:* «Черс берга, улон даурез вера. Фольклорья «Ягдор» ансамбль»); №1/2010 (номер посвящён военным песням).

Лишь три из восьми обложек с изображениями ансамблей содержат фотографии людей в действительно национальных костюмах, к тому же все эти коллективы организованы в селах: «Купанча» – в с. Кукуево, «Марз:ан»– в с. Подшивалово, «Ягдор» – в с. Ягул. То есть именно в селах и деревнях все ещё сохраняется национальная одежда удмуртов. Это нетрудно объяснить, так как практически в каждом селе есть музей, посвященный истории данного села.

Номера с изображением *на обложках женщин и детей костюмах с компонентами этнической идентичности:* №5/2003; №5/2004; №1/2005; №2/2005; №1/2007 (*изображение:* председатель Госсовета УР И.Н. Семёнов с детьми в костюмах с компонентами этнической идентичности. *Статья:* «Игорь Николаевич Семёнов – Удмурт Республикаысь кун кенешлэн то:роез»); №3/2007 (*изображение:* президент УР в окружении в окружении женщин в костюмах с энтическим орнаментом. *Статья:* «Гербер»); №1/2008 (статья: «Вуж Моньяослэн ужъёсы»); №6/2008; №2/2009.

Из полученных при анализе обложек данных следует несколько выводов. Во-первых, номера с изображением удмуртских ансамблей и видных деятелей обычно имеют статью про них (9 из 17). Тогда как в тех случаях, если фотография не содержит известного «лица», то обложка не имеет связи с содержанием издания и используется традиционный образ удмуртской девушки в национальном костюме на фоне природы или деревянного дома (5/2003; 1/2004; 5/2004; 2/2005; 2/2009).

Во-вторых, наблюдается тенденция приписывать женщинам этничность, мужчинам – универсальность. Так в журналах если и присутствую изображения представителей «сильного пола», то это либо видные удмуртские деятели, либо артисты и певцы. И здесь их связь с этничностью изображается присутствием на фотографиях вокруг них детей или женщин в национальных костюмах (№3/2007, №1/2007).

Вторыми рассмотренными нами элементами значимости удмуртов являются *веснушки* и *рыжесть волос.* Рыжеволосых в Удмуртии по сравнению с другими субъектами Российской Федерации много. И если «рыжих» среди удмуртов все же меньше, чем русых, то веснушки присутствуют во внешности практически каждого второго. На фотографиях национальная одежда, порой неосознанно, дополняется биологическими характеристиками (внешностью) сфотографированного человека. Но, как показал анализ фотографий, присутствующих в журналах «Ашальчи» и «Инвожо», в конструируемых ими образах удмуртской девушки рыжие волосы и веснушки не являются важными элементами значимости. Среди проанализированных нами фотографий нашлось лишь одно изображение рыжеволосой девушки с веснушками на лице («Ашальчи» №6/2008).

Последний элемент значимости, проанализированный нами – *удмуртский язык.* Это один из немногих элементов значимости этноса, которые до сих пор присутствуют в жизни удмуртов не просто как элемент этнической идентичности, а как важная составляющая их жизни. Анализируемые нами журналы «Инвожо» и «Ашальчи» издаются на удмуртском и русском языках. Причем в разные периоды времени их соотношение различно. «Ашальчи»: 2001 – 2003 русский язык практически не присутствует; №1 и №2/2004 русскоязычная информация преобладает; с №4/2004 статей на удмуртском языке в три-четыре раза больше, чем на русском. Что касается «Инвожо», в этом журнале русскоязычные статьи появляются на три года раньше, что объясняется большим периодом издания журнала и направленностью на молодое поколение.

Интересна языковая ситуация, наблюдаемая в «Инвожо». Начиная с №1-2/ 2001 по №8-9/ 2003 в журнале на ряду с кириллицей используется латиница для написания удмуртских слов. Считается, что латинская графика позволяет выразить фонетику удмуртского языка, «певучесть», которой гордятся удмурты. В содержании «Инвожо» названия рубрик дублируются. Так в № 1-2/ 2001 г. мы видим: пуштросэз / *pusctrosez* (содержание), ойдолэ маопаськоме! / *ojdole malpaszkome* (давайте подумаем), выжыосмы / *vyzcyosmy* (корни), лулчеберет / *lulcseberet* (душевная красота).

Используется латиница и для акцентирования отдельных слов в заголовках статей: «Эйнштейнлэн удмурт *yaratonez*». «*YARATON*», «*Kubysta style*». Конец каждого номера также не остается без нововведения: «*redkollegiya no redakziyn uzcaszjos*», «*vuono nomerjosysz lydzsody*».

Данное явление можно рассмотреть и в сопоставлении с республикой Татарстан. 15 сентября 1999 Госсовет Татарстана принял закон «О восстановлении татарского алфавита на основе латинской графики». Соседний Удмуртии субъект федерации предпринимает попытки перейти на латиницу, и уже в январе 2001 г. в «Инвожо» начинает использоваться латинская графика. В ответ на события, происходящие в республике Татарстан 15 января 2002 года Государственная Дума Российской Федерации внесла поправку в Федеральный Закон «О языках народов РФ», которая установила, что графической основой всех государственных языков республик РФ является кириллица. После чего с №5/2002 в «Инвожо» перестаёт дублироваться на латинице содержание журнала, а с №10/2003 латинская графика для написания удмуртских слов большее вообще не используется.

Киричек Ольга Яковлевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, аспирант 3 года обучения

Региональная идентичность как результат парного механизма «идентификация-обособление»

В рамках проблематики идентичности вычленяют региональную идентичность, как вид социальной идентичности. Понятие региональной идентичности по своей природе более узкое и конкретное, так как имеет тесную связь с территорией проживания индивида. Мы исследуем проблему региональной идентичности исходя из концепции В.С. Мухиной, в частности через выявленный ею парный механизм развития и бытия личности идентификация-обособление.

В.С. Мухина рассматривает идентификацию и обособление как феменологически присущий каждому человеку механизм развития и бытия на всех доступных ему уровнях пребывания в мире[1]. Идентификация в русле данного подхода рассматривается как «механизм отождествления индивидом себя с другим человеком или любым объектом. Идентификация есть непосредственное переживание субъектом (в той или оной степени) своей тождественности с объектом идентификации»[2]. Обособление раскрывается как «отстранение, стремление индивида избежать соприкосновения, выделиться из числа других и отойти, уклониться, закрыться. Обособление есть непосредственное переживание субъектом той или иной степени своей отстраненности от объекта обособления»[3].

Наибольший интерес для нас представляет изучение региональной идентичности в обособленных территориях России. Именно в условиях оторванности от центральной части страны, изолированности, как территориальной, так и культурно-исторической, индивид встает перед важнейшим выбором, переживая себя как уникальную личность и в то же время как социальную единицу, которой присущи все характеристики целого социального конструкта. Таким конструктом может быть территориальная общность различных масштабов: государство, регион, город, село, отдельный район.

Предмет нашего исследования – региональная идентичность трех поколений жителей Калининградской области.

Методы исследования: 1 – экспресс-опрос «Стратегии аккультурации» (Дж. Берри в модификации В.С. Мухиной); 2 – рефлексивный метод идентичности «Кто Я? Кто Мы? Кто Они?»; 3 – проективная методика парного рисунка «Мой мир – Чужой мир», «Моё будущее – Будущее моего региона»; 4 – Структурированный опрос на тему региональной идентичности.

Региональная идентичность в Калиниградской области выступает во многом значимым аспектом социальной и индивидуальной идентичности личности, определяющим ключевые стратегии жизнедеятельности человека во взаимосвязи с фактором места. Данная проблема традиционно находилась в поле зрения социологов, политологов, экономических географов, но практически не исследовалась

---

[1] *Мухина В.С.* Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. – С. 386.
[2] Там же.
[3] Там же.

психологами. Психологический аспект исследования проблемы необходим для понимания внутриличностных оснований социальных процессов на региональном уровне. В исследовании, проведенном весной 2009 года, приняли участие 300 жителей г. Калининграда и Калининградской области в возрасте от 14 до 87 лет. Каждое поколение представлено количеством 100 человек. Выборка является уравновешенной по половому признаку.

По результатам проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что степень укоренности личности по отношению к территории проживания увеличивается сообразно времени проживания на данной территории и улучшению условий жизни. Однако для жителей Калининградской области характерно, что самоидентификация со страной в целом остается более представленной в сравнении с другими видами социальной идентичности (мы также смотрели проявление этнической идентичности у жителей Калининградской области). Данный факт, несомненно, связан и с историческими изменениями, произошедшими в нашей стране в 1990-е годы, а именно распадом СССР. В результате выхода союзных республик из состава нашей страны Калининградская область оказалась в положении анклава. Этот факт имел множество последствий. В частности, транспортное сообщение между областью и основной частью страны оказалось затруднено в связи с необходимостью пересекать сопряженные государства. В то же время, в связи с облегчением визового контроля для жителей калининградской области со стороны ряда европейских государств практика непродолжительных поездок в страны Европы укрепилась среди калининградцев. Им значительно легче и дешевле поехать в Польшу (путь до Польши займет на машине около трех часов), нежели в Россию (22 часа на поезде). В связи с подобной обстановкой имеется тенденция миграции в Польшу и ряд других стран. Однако позиционировать себя как европейцев, калининградцы не спешат. Количество считающих себя в первую очередь европейцами составило четыре процента от общего числа опрошенных, что говорит об отсутствии ярко выраженных сепаратистских тенденций в крае. Можно утверждать, что идентификация с Европой имеет место, однако не является повсеместной.

В целом, мы можем сказать, что политические преобразования, связанные с распадом СССР, с одной стороны, способствовали увеличению обособленности Калининградской области. С другой стороны, они способствовали актуализации общероссийской идентичности жителей в условия территориальной и политической изоляции региона.

Хачатурова Лаура Артёмовна
Институт гуманитарного образования и информационных технологий, факультет психологии, кафедра социальной психологи, 5 курс

Семейные и личностные копинг-ресурсы в ситуации эмиграции

Исследование проблемы личностных и семейных ресурсов позволяет выявить личностные особенности и роль семейных ресурсов в выборе эффективных способов совладания в ситуации эмиграции.

Исследование проводилось среди 30 эмигрантов из Грузии, проживающих в России (курды), являющихся родственниками.

Курды – индоевропейский ираноязычный народ, проживающий главным образом на территории Турции, Ирака и Сирии. Говорят на курдском языке. Несмотря на отсутствие национального государства сохранили самобытные черты, традиции и культуру. Большинство курдов исповедует ислам, часть – езидизм и христианство. Наиболее древней и самобытной религией курдов является езидизм. Его исповедуют около 2 миллионов курдов. Езидами являются только те, кто рождён от обоих родителей исповедующих езидизм. Дети из смешанных браков езидами не считаются.

Гипотеза исследования: для выбора проблемно ориентированного копинга в качестве личностных ресурсов эмигрантов могут выступать доверчивость, дипломатичность, напряженность, а в качестве семейных ресурсов традиции, религия, отношения с близкими людьми и поддержка родителей.

Теория совладания личности с трудными жизненными ситуациями возникла в психологии во второй половине XX в. Термин введен американским психологом А. Маслоу. Под копингом подразумеваются постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают возможности человека справиться с ними. Копинг-поведение – форма поведения, отражающая готовность индивида решать жизненные проблемы. Это поведение, направленное на приспособление к обстоятельствам и предполагающее сформированное умение использовать определенные средства для преодоления эмоционального стресса.

Для исследования семейных ресурсов эмигрантов использовалась методика «Незаконченные предложения».

1. Для исследования ресурса «Следование национальной традиции» было предложено незаконченное предложение «В связи с переездом, традиции в нашей семье…». В результате выявилось, что традиции не изменились у всех респондентов, потому что традиции являются важнейшим семейным ресурсом. Например, традиция заключать браки только с людьми своей национальности, помогает эмигранту не только увеличить семью, но и снимает ощущение одиночества, позволяет чувствовать себя комфортно в чужой стране в эмоциональном плане и в плане социальной поддержки.

2. Для исследования ресурса «Религиозносты» было предложено незаконченное предложение «В связи с переездом, мои религиозные взгляды…». В результате выявилось, что отношение к религии не изменились у всех респондентов, возможно, из-за страха стать изгоями в семье, учитывая религиозную специфику выборки.

3. Для исследования ресурса «Отношения с близкими» было предложено незаконченное предложение «После переезда отношения с близкими людьми…». При анализе ответов, получен результат: отношения с близкими людьми не изменились – 83%, улучшились – 17%. Выяснилось, что в ситуации стресса легче обратиться за помощью к близким, чем к посторонним.

4. Для исследования ресурса «Общение» было предложено незаконченное предложение «Я люблю общаться с…». 50% испытуемых предпочитают общение с родственниками, 27% с друзьями; 10% с родными и друзьями. Выяснилось, что эмигранты предпочитают общаться с родственниками и друзьями, потому что это даёт им эмоциональную поддержку, уверенность в себе и ощущение стабильности.

5. Для исследования ресурса «Поддержка родителей» было предложено незаконченное предложение «Во время переезда мои родители…». При анализе ответов, выяснилось, что отношения с родителями не являются однозначным ресурсом. Родители поддерживают в стрессовой ситуации, дают веру в себя, эмоциональную поддержку и очень сильно переживают за своих детей, чем создают для них дополнительные стрессовые ситуации.

Для исследования личностных ресурсов использовалась методика 16-тифакторный тест Кеттелла. Самые высокие показатели, выявленные у эмигрантов, – это: чувствительность, впечатлительность, доверчивость, богатство эмоциональных переживаний, склонность к эмпатии,

сопереживанию и пониманию других людей, дипломатичность, активность, смелость, напряженность. Эмигранты готовы к риску и сотрудничеству с незнакомыми людьми, способны принимать самостоятельные, неординарные решения. Они зависимы от мнения и требований группы, следуют за общественным мнением, ориентируются на социальное одобрение.

Также были выявлены оптимальные стили и стратегии совладающего поведения эмигрантов. 80% используют проблемно-ориентированный стиль, 69% выбирают стратегию *поиск социальной поддержки*, т.е. пытаются изменить источник стресса в окружающем мире, находят людей, готовых помочь в трудной ситуации. Были проведены обработка и анализ результатов. Использованы методы качественной и количественной обработки данных и методы математической статистики для выявления взаимосвязей между стилями, стратегиями и личностными характеристиками в структуре совладающего поведения эмигрантов.

В результате проведённого исследования выявилось, что семья является важнейшим источником ресурсов, а ведущими семейными ресурсами у курдов являются традиции, религия, отношения с близкими людьми и поддержка родителей. Ведущим способом совладания является проблемно-ориентированный копинг, то есть они пытаются изменить источник стресса в окружающем мире, находят людей готовых им помочь в трудной ситуации.

Семья и семейное воспитание. Воспитание и развитие личности без семьи

Томилина Алина Ивановна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 5 курс.

Образ будущей семьи в представлениях подростков

По данным социологов А.И. Антонова и В.М. Медкова, Россия находится в первой тройке стран с самым высоким количеством разводов, что создает потребность в разработке тренингов и семинаров, направленных на помощь в подготовке молодежи к браку. А следовательно, существует и потребность в обоснованной и надежной информации о представлениях молодежи о браке. Остается открытым вопрос об ориентации на осуществление определенного рода ценностей и потребностей в семейной жизни.

Подростковый возраст, по мнению многих современных психологов, в том числе В.С. Мухиной, характеризуется напряженной внутренней жизнью, рефлексией на себя и окружающих, стремлением осмыслить свое будущее и постановкой жизненных целей и планов.

Подходы к понятию *образ* не так однозначны. Однако наиболее основательный взгляд на определение образа формулирует теория отражения диалектического материализма. Согласно ее позициям, образ является результатом взаимодействия субъекта с объективным миром, который предполагает не только внешнее воздействие, но и активную позицию самого субъекта. Образ всегда формируется на основе предыдущего опыта, имеет динамическое и постоянное развитие и существует в тесной связи с предметом, являясь не абстрактный образом, а образом конкретного предмета, который находится во внешнем мире. Все эти идеи подробно освещены в работах С.Л. Рубинштейна и В.С. Мухиной.

Подробное изучение концепции семьи таких ученых как Т.М. Андреева, В.Н. Дружинин, Л.Б. Шнейдер, А.Я. Варга, М. Мид, В. Сатир позволили нам выделить ряд критериев оценки «образа будущей семьи» в представлениях подростков. Ключевыми стали структурный и ценностный компоненты. В структурный компонент вошли такие критерии как: количество человек, входящих в состав «образа будущей семьи», количество детей в «образе будущей семьи», пол детей (ребенка), тип семьи (нуклеарный, расширенный), отношения доминирования-подчинения, распределение обязанно-

стей материального обеспечения и воспитания детей, сходство «будущей семьи» с родительской, возраст вступления в брак.

В ценностный компонент были включены: 1 – развитие себя, то есть познание своих индивидуальных особенностей; 2 – духовное удовлетворение семейной жизнью; 3 – креативность, то есть реализация своих творческих возможностей; 4 – активные социальные контакты, то есть установление благоприятных отношений в сфере семейной жизни; 5 – собственный престиж семейных отношений; 6 – высокое материальное положение; 7 – достижения, то есть постановка и решение семейных вопросов; 8 – сохранение собственной индивидуальности, то есть защита своей неповторимости и независимости.

На базе средне специального образовательного учреждения мы провели эксперимент, в котором участвовали 96 подростков в возрасте 16 – 18 лет. Экспериментальную выборку составили как юноши (16), так и девушки (80).

Методические средства были выбраны целесообразно выделенным критериям. Для описания структурного компонента использовался проективный тест «Рисунок семьи», а также анкета, разработанная к «Рисунку семьи». Изучение ценностного компонента производилось по результатам Морфологического теста жизненных ценностей (МТЖЦ) В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной.

Полученные результаты исследования позволили описать единый «образ будущей семьи» в представлениях возрастной группы подростков, который имеет ряд характерных черт. Во-первых, это нуклеарная семья (97% всех испытуемых) с двумя детьми разного пола (51%). Наиболее благоприятный возраст для вступления в брак, по мнению подростков – 23 – 26 лет (63,5% всех опрашиваемых). При этом больше половины испытуемых (58%) не хотят, чтобы их «будущая семья» была похожа на родительскую.

Во-вторых, отношения доминирования-подчинения в семье, согласно рисуночному тесту, распределены так, что власть принадлежит ребенку или детской подсистеме (38%). Такое распределение власти говорит о детоцентрированности отношений в семейной системе.

В-третьих, воспитательную функцию в семье, по мнению подростков должны выполнять оба родителя (супруга). И с этим согласны 58% всех испытуемых. Обеспечением материального благосостояния в большей степени необходимо заниматься супругу (58%).

Исследование ценностно-потребностных представлений подростков о будущей семье выявило преобладание терапевтических (духовное

удовлетворение и развитие себя) и материальных ценностей семьи. Семья в таком случае должна обеспечивать надежность, психологическую поддержку, эмоциональную ласку по отношению к каждому ее члену, также иметь высокий материальный доход.

Результаты процентного соотношения семейных ценностей

№	Ценность	Значимость в процентах (100% – все ценности)
1	Духовное удовлетворение	19%
2	Материальное положение	17%
3	Развитие себя	15%
4	Достижения	12%
5	Креативность	10%
6	Сохранение индивидуальности	10%
7	Собственный престиж	9%
8	Социальные контакты	8%

Результаты статистического анализа по критериям показали, что между ценностями действительно существуют достоверные различия по уровню исследуемого признака, указанного в таблице.

Таким образом, было не только обосновано существование единого «образа будущей семьи» в представлении возрастной группы подростков, но и определены качественные характеристики представлений о семье.

Старченко Анастасия Сергеевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, 6 курс магистратуры

Психологические особенности представления о будущей семье в юношеском возрасте

Юношеский возраст наиболее значим для формирования представлений о семье, так как в этот период девушки и юноши готовятся

к созданию собственной семьи. Именно в этом возрасте представления о будущей семье, о ролевой структуре и ролевых притязаниях формируются и оформляются. В общении девушек и юношей присутствует физическая и психологическая напряженность, связанная с усилием гендерных ролей.

Цель данного исследования – выявление психологических особенностей представления о будущей семье в юношеском возрасте. Мы предположили, что система представлений о психологических особенностях, в частности, ролевой структуры, будущей семьи у юношей и девушек в юношеском возрасте различаются, то есть представления девушек и юношей о ролевой структуре не полностью соответствует полоролевой дифференциации.

Методологической основой стала концепция Ф. Энгельса о развитии форм брачно-семейных отношений. Теоретической основой исследования является функциональный подход в психологии семьи Э. Дюркгейма, Э. Вестермарка, Б. Малиновского, У. Огборна, А. И. Антонова и при рассмотрении юношеского возраста мы опирались на периодизацию и идеи В.С. Мухиной.

Методы исследования: проективная методика «Рисунок семьи», методика «Ролевые ожидания и притязание в браке» А.Н. Волковой, Т.М. Трапезниковой, методика «Распределения ролей в семье» Ю.Е. Алешиной. Для статистической обработки данных применялась программа SPSS Statistica 17, использовались метод коэффициента линейной корреляции Пирсона и факторный анализ.

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты.

Девушки и юноши юношеского возраста имеют психологическое представление о семейной структуре по критерию власти как о патриархальной. Однако необходимо отметить, что в представлении юношей и девушек роль доминанта принадлежит обоим супругами.

К женским ролевым притязаниям относятся такие функции, как социальная активность, эмоционально-психотерапевтическая и функция внешней привлекательности. Функция социальной активности говорит об установке на значимость профессиональной и общественной активности. Эмоционально-психотерапевтическая подразумевает создание доверительного климата в семье. Функция внешней привлекательности отражает установку на собственную привлекательность, стремление модно и красиво одеваться. Мужские ролевые притязания направлены на функцию социальной активности и родительско-воспитательную.

Функция социальной активности предполагает притязание на собственные профессиональные потребности. Родительско-воспитательная функция отражает ориентацию испытуемых на собственные обязанности по воспитанию детей.

Наиболее значимыми функциями для женщин в представлении о будущей семье является эмоционально-психотерапевтическая функция, социальная активность и функция внешней привлекательности. Наиболее значимыми функциями для мужчин являются родительско-воспитательная функция, эмоционально-психотерапевтическая и функция социальной активности. Эмоционально-психотерапевтическая функция в семье предполагает значимость взаимной моральной и эмоциональной поддержки членов семьи, ориентации на брак как среду способствующую психологической разрядке и стабилизации. Социальная активность подразумевает значимость вне семейных интересов.

В вопросе о распределении ролей в семье между мужем и женой, девушки выделяют три функции, которые реализуются женщиной, матерью: воспитание детей, материальное обеспечение и функция организатора семейной субкультуры. Главной функцией мужчин является материальное обеспечение семьи, а также функция социальной активности и родительско-воспитательная.

Таким образом, наше предположение подтвердилось частично: распределение ролей по половой принадлежности не полностью соответствует полоролевой дифференциации, то есть девушки и юноши не всегда выполняют роль, соответствующую своему полу.

Наше предположение было также подтверждено выделенными статистическими факторами. У девушек: «Эмоциональный лидер», «Личная автономия», «Гармония семьи», «Культурное развитие», «Организатор развлечений», «Воспитание детей».

У юношей: «Между профессией и семьей», «Сексуальная гармония», «Бытовые условия семьи», «Эмоциональная поддержка», «Досуг с семьей».

Девушки юношеского возраста притязают на некоторые мужские функции, в частности, на функцию социальной активности и материального обеспечения семьи. Однако мы наблюдаем, что, несмотря на данное стремление к лидерству в этих функциях, девушки также отмечают значимость роли жены, матери, поддержание доверительного климата в семье и выполнение хозяйственно-бытовой функции. В этом и заключается парадокс, что женщины стремятся к свободе и активности и одновременно к тому, чтобы их содержали и ими управляли мужчины.

Молодые люди юношеского возраста большое внимание уделяют родительско-воспитательной функции и функции социальной активности. Мужчины притязают на активную родительскую позицию.

Также важным является, что как для мужчин, так и для женщин эмоционально-психотерапевтическая функция является значимой в семье, но отношение к ее выполнению разное (девушки стремятся к эмоциональному лидерству в семьи, а юноши к взаимной моральной и эмоциональной поддержке членов семьи).

Калинина Наталия Ивановна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии образования, 4 курс

Возрастные особенности представлений об отцовстве от юности до молодости

Представления об отцовстве могут иметь свои особенности в зависимости от возраста человека, социальной ситуации его жизни, жизненных приоритетов, родительской семьи и, возможно, уже собственной.

Изменение института семьи, родительских установок, ожиданий сегодня приводит к изменению в сознании молодежи и подрастающего поколения отношения к семейным ролям. Женщина стала настолько самостоятельна, что позволяет себе отрицать присутствие в семье отца своих детей, ссылаясь на возможность справиться со всем и без поддержки с мужской стороны. Мужчина, в свою очередь, перестал добиваться главенства в семье. Всё это приводит к изменениям в личном отношении молодежи к браку, к принадлежности к семейным ролям. Состояние отцовства на данный момент характеризуется двумя тенденциями: с одной стороны многие авторы отмечают кризис семьи – рост безотцовщины и уменьшение общего вклада отца в воспитание детей; с другой стороны, происходит переориентация жизненных ролей мужчины и женщины, отца и матери.

Цель нашего исследования – выявить возрастные особенности представлений об отцовстве в юношеском возрасте и в период молодости.

Объект исследования – представления об отцовстве. Предмет – возрастные особенности представлений об отцовстве у представителей юношества и молодости.

Гипотеза исследования: 1 – при переходе от юношества к молодости наблюдается изменение представлений об отцовстве в связи с изменением актуальных задач возраста; 2 – представления об отцовстве в юношестве отличаются хаотичностью и неопределенностью в отличие от сформированности образа отцовства в молодости.

Методологической основой исследования выступила идея о взаимосвязи биологической, социальной и личностной обусловленности феномена отцовства и концепция отцовства в рамках триады «мать – отец – дитя» (В.С. Мухина).

Теоретической основой исследования послужил подход к возрастной периодизации В.С. Мухиной и Э. Эриксона; понимание представлений как воспроизведенного образа феномена, основывающегося на прошлом опыте (С.Л. Рубинштейн); теоретические положения о родительстве (отцовстве в частности) как о первом внешнем объекте для ребенка, модели при ранней идентификации (М. Мид), влиянии личностного компонента на формирование представлений о родительстве (Р. В. Овчарова); рассмотрение феномена отцовства как определенного примера поведения для ребенка (И.С. Кон).

Выборка: 100 человек – две группы по 50 человек в каждой. Первая группа представлена испытуемыми в возрасте от 17 до 21 года, что соответствует периоду юношества, все испытуемые лица мужского пола и являются студентами московских вузов. Вторая группа также состоит из 50 человек, только все они представители возрастного периода молодости и возраст испытуемых второй группы от 21 до 25 лет – все испытуемые также представители мужского пола, но являются уже рабочей молодежью. Среди респондентов второй группы 9 человек состоят в браке и 6 из них уже имеют собственного ребенка.

С целью выявления возрастных особенностей представлений об отцовстве у юношей и молодых людей мы провели эмпирическую работу. Она заключалась в проведении психодиагностического комплекса на выявление представлений об отцовстве у испытуемых разных возрастных групп. Психодиагностический комплекс включал в себя биографическую анкету личностно-смысловой сферы отцовства Р.В. Манерова, метод «Незаконченных предложений» Сакса и Леви и модифициро-

ванный вариант методики «20 утверждений самоотношения» М. Куна и Т. Мак-Партленда.

На основе эмпирического исследования были полученных следующие результаты.

С возрастом представления у молодых людей меняются и имеются различия в качественных характеристиках отцовства. Так у юношей (17 – 21 год) характеристики отцовства хаотичны, противоречивы, склонны к традиционным. То есть отец представляется, например, и как авторитарный, и как демократичный. Однако не уделяется внимания представлениям об отцовстве в рамках семьи, выполнении им родительской роли. У молодых людей представления несколько другие: отцовство представляется как ответственный процесс, отец воспринимается как любящий семью, детей, понимающий, помогающий усваивать новые знания и опыт. В этом переходе от хаотичных, спутанных представлений в юношеском возрасте к более устойчивым в период молодости и заключается изменение представлений об отцовстве.

При переходе от юности к молодости представления об отцовстве в сознании молодых людей претерпевают изменения: от нестабильных, хаотичных, возможно несколько отдаленных от реального понимания роли родителя представлений к относительно устойчивым, осознаваемым. Изменяется образ отца от года к году при взрослении, движении к зрелости. Это связано с актуальными задачами каждого возраста. Если для юноши первоочередным становится получение профессии, он только задумывается о том, как он будет устроен в обществе, как реализует свои потенциалы, насколько сможет быть материально обеспеченным, то и представления об отцовстве носят оттенок этих актуальных для юношеского возраста переживаний. То есть отец выступает, в первую очередь, как способный обеспечить материально; семейные роли, представления об отце в семье несколько размыты. В молодости, со сменой главной задачи возраста, меняются и представления. Молодые люди в основном уже активно работают, актуализируют себя либо в уже полученной профессии, либо в интересующем занятии; они получают материальную самостоятельность, и основной задачей возраста становится поиск партнера, а, следовательно, это заставляет думать о семье, семейных ценностях, себя в роли родителя. Соответственно и изменяется в сознании молодых людей образ отцовства, он становится более семейным, молодые люди чаще задумываются о себе как об отце, возможно, даже становятся им в реальной жизни. Все эти осо-

бенности каждого возраста оказывают влияние на становление представлений об отцовстве у юношей и молодых людей.

В результате мы пришли к следующим основным выводам:

- представления об отцовстве в юношестве отличаются хаотичностью и неопределенностью в отличие от сформированности образа отцовства в молодости;
- при переходе от одного возрастного периода к другому (от юношества к молодости) наблюдается изменение представлений об отцовстве в связи с изменением актуальных задач возраста.

Крашенинникова Вероника Юрьевна
Московский педагогический государственный университет, факультет начальных классов, кафедра психологии младшего школьника, 3 курс

Психологическая готовность родителей к воспитанию детей

Проблема психологической готовности стоит сейчас наиболее остро. *Объект* нашего исследования – семья и семейное воспитание. Предмет – психологическая готовность родителей к воспитанию детей.

Цель исследования – раскрыть теоретические основы изучения психологии семьи и семейного воспитания и определить понятие психологической готовности родителей к воспитанию детей; применить полученные теоретические данные на практике, проводя психологические методики.

Гипотеза – психологическая готовность родителей к воспитанию детей возможна при наличии гармоничного соотношения между чувствами родителей друг к другу и родительскими чувствами к ребенку.

Семья – малая социальная группа, основанная на супружеском союзе и родственных связях (отношения мужа с женой, родителей и детей, братьев и сестёр), которые живут вместе и ведут общее домашнее хозяйство. Важнейшими характеристиками семьи являются её функции, структура и динамика. В литературе выделяют несколько типов семей

и ее организации: моногамная и полигамная, сложная и простая, полная и неполная, эгалитарная и авторитарная.

Базовой формой семьи является нуклеарная семья. Это треугольник – родители и один ребёнок. Она представлена представителями двух поколений – родители и дети. Самый частый вариант – семьи с бабушкой, дедушкой и другими родственниками.

Известно, что семья выполняет ряд функций, в том числе, воспитательную, хозяйственно-бытовую, коммуникативную, сексуально-эротическую и функцию эмоционального обмена.

Семья имеет свой жизненный цикл, который начинается с момента заключения брака, и проходит через определённые жизненные этапы: первый – этап молодой семьи; второй этап – семья с несовершеннолетними детьми; третий этап – завершающий, когда последний из детей уходит из семьи и начинает трудовую деятельность – кризис пустого гнезда.

Семья как никакой другой социальный институт оказывает влияние на развитие личности ребенка путем воздействия нескольких факторов. К ним относят: механизм запечатления, слово, наличие безусловной любви к ребенку, гармоничность родительской семьи, разумная иерархичность и соподчиненность членов семьи.

При изучении семьи важным является психологический климат и здоровье семьи, которые позволяют наиболее оптимально реализовывать ее основные функции, и, прежде всего, воспитательную.

К реализации воспитательной функции должны быть готовы оба родителя, в этой связи в понятие психологической готовности родителей к воспитанию детей входит формирование семейной воспитательной атмосферы в целом, которая представляет собой результат сложных и неоднозначных соотношений между чувствами родителей друг к другу и родительскими чувствами к будущему ребенку, родительской любви.

На развитие ребенка влияют мотивы его зачатия, эмоции, которые испытывает мама. Бывает, что сам факт рождения ребенка родители сознательно или не вполне несознательно связывают с надеждами на решение каких-либо внутрисемейных проблем, на возрождение былых супружеских чувств. Тогда рождение ребенка начинает оцениваться как замещение эмоционального дефицита.

Говоря о высокой степени психологической готовности матери к воспитанию ребенка, мы говорим о женщине, которая радостно воспринимает известие о своей беременности. Для нее вопрос о возможности появления ребенка даже не является предметом обсуждения или раздумий. Она с удовольствием беседуют со своим еще не родившимся

ребенком. Наиболее благоприятный возраст матери считается возраст от 23 до 25 лет для рождения первенца, когда женщина физически уже полностью сформировалась, смогла получить образование, реализовать свой потенциал в профессии.

Роль отца также неоспоримо важна, ведь без его участия в воспитании ребенок не сможет быть гармонично развитой личностью, так как мама и папа оказывают на него разное влияние.

В идеале родители представляют собой пару, где мама олицетворяет детство – уютный теплый мир, где всегда угадываются и исполняются все желания, где ничего не требуют и всегда помогут. А папа – посланец другого, взрослого мира, где каждый человек отвечает за себя, где есть неизвестность, риск, и успех, где есть любовь.

В проведенном исследовании были изучены отдельные вопросы психологической готовности родителей к воспитанию детей. В частности, было проведено изучение отношения родителей к своим детям. В качестве испытуемых выступали пять родителей. Использовалась методика «Я и мой ребенок». Результаты говорят о том, что забота о ребенке для родителей вопрос второстепенный. Подход к воспитанию большинства испытуемых родителей не является идеальным и нуждается в изменении. Можно сказать, что даже наличие педагогического образования и регулярное чтение педагогической литературы не дает надежных гарантий того, что родители будут воспитывать своего ребенка так, как действительно нужно – не идти на компромисс и быть требовательным, не быть слишком мягким или слишком жестким.

Также нами было исследовано отношение детей к родителям и представления младших школьников о семье. Испытуемые – дети–младшие школьники, ученики 4 класса (23 человека). В результате опроса, выяснилось, что в исследуемой выборке – современная семья в основном полная – в ней есть и мать и отец, дети имеют достаточно хорошее представление о своих родителях (где они работают, чем занимаются, какими нравственными качествами обладают). Единственное, что может вызвать тревогу – это недостаток времени, который уделяют своим детям родители (по большей части отцы). Очень сложно совмещать семейную жизнь и работу, потому как и там, и там нужна полная отдача времени и сил.

Немаловажным было в ходе исследования изучить представления будущих родителей, студентов педагогического университета, о готовности к воспитанию детей. В результате опроса 15 студентов 2 курса факультета начальных классов можно сказать, что студенты вкладывают в понятие готовности родителей к воспитанию детей сочетание материальных (нали-

чие образования, стабильного заработка, жилья, и т.д.) и психологических (чувство ответственности, желание иметь ребенка, хороший супружеский союз и т.д.) факторов. Себя считают не готовыми к воспитанию как своих детей, так и детей в школе, так как недостаточно жизненного опыта, не закончено образование, отсутствуют качества, необходимые для того, чтобы стать хорошими родителями, готовыми к воспитанию детей.

Кичикова Эльвира Эдуардовна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 6 курс магистратуры

Психологические особенности материнского отношения к детям дошкольного возраста в разведенных семьях

Семья была и остается важнейшей социальной средой развития личности и основой в психологической поддержке и воспитании. Серьезные социально-экономические и духовно-нравственные трудности нашей жизни – существенный фактор, который дестабилизирует традиционные семейные отношения.

По данным статистики, за последние годы резко возрастает число детей, которые воспитываются в разведенных семьях, где, в подавляющем большинстве, воспитателем является мать. Даже если мать старается восполнить отсутствие отца и делает все возможное, чтобы соединить в себе обоих родителей, она в принципе не может реализовать одновременно обе родительские позиции – материнскую и отцовскую.

Ряд исследователей (Н. Аккерман, Г.Г. Филиппова) отмечает, что эти весьма специфические условия новой жизни матери будут отражаться на особенностях ее личностного развития, ее эмоциональном самочувствии, самооценке, отношении к окружающим людям. Исследования свидетельствуют о травмирующей роли развода на личность женщины. Факт развода вызывает такие тяжелые последствия, как неврозы, депрессивные состояния и различные нарушения в поведении.

Учитывая массовый характер такого явления, как разведенная семья, актуальным становится вопрос о том, как меняется материнское отношение к ребенку в данной ситуации.

На основании вышесказанного нами был сделан выбор темы исследования, проблема которого может быть сформулирована следующим образом: «Каковы психологические особенности материнского отношения к детям дошкольного возраста в разведенных семьях?» Решение этой проблемы составило цель нашего исследования.

В качестве объекта исследования выступает материнское отношение. Предмет исследования – психологические особенности материнского отношения к детям дошкольного возраста в разведенных семьях.

В исследовании была выдвинута гипотеза о том, что ситуация в семьях после развода оказывает влияние на изменение материнского отношения к детям.

Для получения результатов исследования использовались следующие методы: тест-опросник родительского отношения Варга А.В. и Столина В.В. и тест-опросник «Измерение родительских установок и реакций» PARI.

В выборку исследования вошли 36 разведенных матерей, 40 матерей-одиночек, 46 матерей, состоящих в браке – всего 112 человек.

В ходе исследования нами были получены следующие результаты:

1. Матери эмоционально отвергают своих детей после развода в большей степени, чем матери, которые изначально воспитывали ребенка одни. (Очевидно, так происходит потому, что женщины после развода испытывают стресс из-за бремени ответственности и ролевой перегруженности, умноженный на эмоциональный дистресс. Эмоциональная поддержка, общение, проявления любви и заботы становятся все реже, в результате ребенок переживает чувство отверженности, одиночества, тревоги).

2. Разведенные матери воспринимают своих детей более инфантильными, неспособными к социальной адаптации, несостоятельными, неудачливыми. (Вероятно, это связано с тем, что матери после развода стремятся своим влиянием компенсировать то, что, по их мнению, дети недополучают из-за отсутствия отца). Такая мать занимает опекающую, охранительную, контролирующую позицию, сдерживающую инициативу ребенка. (Это способствует формированию эмоционально ранимой, безынициативной, несамостоятельной, поддающейся внешним влияниям личности).

3. Разведенные матери и матери-одиночки более склонны, чем матери из полных семей, требовать от ребенка безоговорочного послуша-

ния и дисциплины. (Также матери стараются навязать ребенку во всем свою волю. Они не в состоянии встать на его точку зрения, склонны к суровым наказаниям).

4. Матери из неполных семей более пристально следят за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками. При этом проявляют меньше демократичности.

5. Разведенные матери более склонны воспринимать свою роль родителя как роль, требующую жертв и большего количества лишений. Склонны воспринимать родительскую роль как «мученическую».

Сфера материнского отношения на современном этапе претерпевает существенные изменения в распределении обязанностей в воспитании детей, власти, в сфере эмоциональных и других отношений. Особенно остро встает этот вопрос в разведенных семьях. В таких ситуациях матери часто меняются на глазах у детей – становятся возбужденными, напряженными, амбивалентными, неустойчивыми в своих эмоциональных проявлениях, склонными к тревоге, страхам, обвинениям, агрессии и пр. Нехватка времени приводит к росту требовательности к самостоятельности ребенка, который, как и мать, находится в состоянии эмоционального дистресса; изменению воспитательного стиля родителя в сторону большей авторитарности, директивности, жесткости, непоследовательности.

Бельский Дмитрий Витальевич
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 2 курс

Психологические особенности эстетического восприятия у молодых людей, выросших в семьях без отца

В современном обществе институт семьи претерпевает глубокие изменения, которые отражаются на подрастающем поколении, а, соответ-

ственно, на его психологических особенностях. Все больше становится детей, растущих в неполных семьях. Исследование психологических особенностей эстетического восприятия у молодых людей, выросших в семьях без отца, позволяет взглянуть с новой точки зрения на проблему социализации детей в неполных семьях.

Гипотеза исследования: молодые люди, выросшие в разведённых семьях без отца, характеризуются особым эстетическим восприятием, которое ближе к эстетическому восприятию девушек, нежели эстетическое восприятие молодых людей из полных семей.

В качестве методологического основания исследования мы избрали:

1. Подход к эстетическому восприятию как целостному процессу, которому свойственны константность, осмысленность и предметность, категориальность, историчность, управляемость и подвижность (на основе учений Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Р. Лурии).
2. Взгляд Н.Г. Чернышевского на прекрасное как на явление живой или неживой природы, а так же продукт человеческого труда, который стремится к сформировавшемуся идеальному образу объектов подобного рода, созданных как преднамеренно, так и непреднамеренно, как мимолётных, так и долго существующих, вызывающих некоторый катарсис души и эмоциональный подъём.

Эстетическое восприятие как целостный процесс характеризуется всеми свойствами восприятия как такового: константностью, переключаемостью, историчностью и другими. Особенностью эстетического восприятия является то, что это восприятие на эмоциональном уровне. Оно связано с таким процессом, как катарсис (эмоциональное очищение).

Изучив материалистическую (Н.Г. Чернышевский) и идеалистическую (Ф. Гегель) точки зрения на соотношение прекрасного с действительностью и на вопрос наличия прекрасного в разных сферах жизни человека, мы вывели собственное определение прекрасного, на основе проанализированного материала. Прекрасный объект – это объект действительности или искусства (то есть обладающий жизнью или её передающий), имеющий свойства, приближающие его к сформировавшемуся идеальному образу объектов подобного рода, созданный как преднамеренно, так и непреднамеренно, как мимолётный, так и долго существующий, вызывающий некоторый катарсис души и эмоциональный подъём. Большое значение в этом определении имеет связь прекрасного объекта с катарсисом. Л.С. Выготский писал, что катарсис «заключает в себе аффект, развивающийся в двух противоположных

направлениях, который в завершительной точке, как бы в коротком замыкании, находит своё уничтожение». Немаловажную роль в прекрасном объекте играет «жизнь», то есть прекрасным может называться всё «живое», если под живым понимать полное здоровье и благополучие. Оно может иметь место и в жизни, и в искусстве. Прекрасное можно обнаружить во всех сферах жизнедеятельности человека (от мобильного телефона до городских улиц).

Эмпирическое исследование проведено на базе факультета педагогики и психологии МПГУ. В качестве испытуемых выступили студенты от 18 до 20 лет, представленные в трех выборках: девушки; молодые люди из полных семей; молодые люди из семей без отца. Всего 30 человек.

В качестве методов исследования мы использовали: методику «Описание предмета», разработанную А.А. Адаскиной и З.Н. Новлянской; авторский опросник; контент-анализ.

Процедура проведения исследования заключалась в следующем. Перед опрашиваемым помещаются фоторепродукции картин (входящие в число ста лучших картин мира, являющиеся своеобразным эталоном прекрасного в искусстве) небольшого размера, которые ему предложено описать. После того, как он опишет все маленькие картины, и его ответы буду запротоколированы, перед ним кладётся комплект тех же картин большего размера и в другом порядке, ответы также протоколируются. Затем испытуемому давался опрос на выявление особенностей проявления свойств эстетического восприятия.

В результате были выявлены определённые особенности эстетического восприятия молодых людей из семей без отца и молодых людей, выросших в полных семьях: первым свойственна повышенная эмоциональность и внимательность к деталям, проведение ассоциаций с собственной фантазией и снами. Косвенным доказательством повышенной внимательности к деталям может служить среднее время описания картин, которое у молодых людей из семей без отца выше и ближе к среднему времени девушек, чем у молодых людей из полных семей. Эти особенности сближают эстетическое восприятие молодых людей данной категории с эстетическим восприятием девушек, принявших участие в исследовании.

Таким образом, мы подтвердили первоначальную гипотезу о том, что молодые люди, выросшие в семьях без отца, характеризуются особым эстетическим восприятием, которое ближе к эстетическому восприятию девушек, нежели эстетическое восприятие молодых людей из полных семей.

Прохорова Татьяна Николаевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра социальной педагогики и психологии, 4 курс

Психолого-педагогический феномен мотивации достижения успеха у подростков из неполных семей

Количество неполных семей увеличивается с каждым годом, вместе с чем увеличивается и число подростков, воспитывающихся в таких семьях. Воспитание в неполной семье характеризуется недостатком внимания и тепла со стороны родителя, вынужденного большую часть времени уделять работе, односторонностью воспитательного воздействия, определяющего передачу норм и ценностей, стилей поведения в определенных жизненных ситуациях. Негативный опыт распада собственной семьи приводит к снижению доверия подростков к другим людям и к миру. В связи с этим подростки из неполных семей живут только сегодняшним днем, не строят планов на будущее, что свидетельствует о несформированности у них мотивации достижения успеха.

Воспитание в неполной семье приводит к тому, что подростки не умеют противостоять жизненным трудностям, неуверенны в себе, не стремятся достичь успехов, изменить свою жизнь. Все это может привести к тому, что в будущем эти подростки не смогут создать счастливую семью, и число неполных семей только возрастет. Основным источником формирования инициативы, самостоятельности, ориентации на успех является для ребенка пример активного, ответственного родителя (чаще всего отца). Именно поэтому ситуация неполной семьи, особый характер взаимоотношений между родителем и детьми в этих семьях во много способствует формированию эмоционально ранимой, безынициативной, несамостоятельной личности.

С ростом неполных семей увеличивается и количество научных исследований, посвященных их изучению, но, несмотря на все разнообразие таких работ, проблема развития мотивации достижения успеха у детей из неполных семей изучена недостаточно полно.

Исследование психолого-педагогического феномена мотивации достижения успеха у подростков из неполных семей проводилось на базе МОУ Лицей №1 г. Ступино Московской области. Количество испытуе-

мых составило 70 учащихся в возрасте 13-14 лет, среди которых: детей из неполных (разведенных) семей – 22 человека (31%), детей из полных семей – 48 человек (69%); среди детей из неполных семей – 12 девочек (54%) и 10 мальчиков (46%), среди детей из полных семей – 21 девочка (44%) и 27 мальчиков (56%).

Данное исследование построено на понимании мотивации достижения успеха как попытки увеличить или сохранить максимально высокими способности человека ко всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности и где выполнение подобной деятельности может, следовательно, привести или к успеху, или к неудаче.

В психолого-педагогической литературе отмечаются различные условия повышения уровня мотивации достижения успеха. В связи с этим мы предположили, что подростки из неполных семей будут обладать высоким уровнем мотивации достижения успеха при соблюдении следующих условий:

- наличие у подростков знаний о мотивации достижения успеха и практическом использовании приобретенных знаний в реальных жизненных ситуациях;
- самостоятельное поведение подростков в соответствии с усвоенным мотивом достижения;
- контактность и доброжелательный характер взаимоотношений с родителями
- создание учителями в процессе учебной деятельности ситуаций успеха, в которых подростки могут самостоятельно ставить перед собой реалистичные цели, проявлять инициативу, чувствуя личную ответственность за результат деятельности.

Данное предположение было проверено в ходе эмпирического исследования, которое состояло из двух этапов. На первом этапе нам необходимо было выявить уровень мотивации достижения у подростков из полных и неполных семей (для этого мы использовали мотивационный тест Хекхаузена и опросник для измерения результирующей тенденции мотивации достижения (RAM) А. Мехрабиана). В результате было выявлено, что сила мотивации достижения успеха у подростков из неполных семей в целом больше, чем у подростков из полных семей, в то время как статистически значимых различий в результирующей тенденции мотивации достижения (т.е. в разнице между мотивом стремления к успеху и мотивом избегания неудач) у подростков из полных и неполных семей нет.

На втором этапе нашего исследования нами были выявлены условия повышения уровня мотивации достижения успеха у подростков из неполных семей.

Первые два положения нашей гипотезы были проверены с помощью психолого-педагогического наблюдения. Нами был проведен двухчасовой тренинг мотивации достижения с подростками из неполных семей с целью моделирования ситуаций достижения и наблюдения за поведением подростков в данных ситуациях. В результате нам удалось выявить следующие особенности: подростки, ориентированные на успех, лучше справлялись с заданием (решение анаграмм), если ощущали личную ответственность за результат, а также проявляли большее упорство при решении поставленной задачи (с большей старательностью закидывали бумажные «снежки» в корзину, не сдавались при затруднении в решении задачи); подростки, ориентированные на неудачу предпочитали работать в группе, выбирали самые простые задачи, либо вообще не проявляли инициативы при выполнении заданий; различий в потребности в обратной связи между подростками, ориентированными на успех, и подростками, ориентированными на неудачу, в процессе наблюдения выявлено не было.

Положение о том, что мотивация достижения успеха у подростков из неполных семей будет выше, если они установили доброжелательные отношения с родителями, было проверено нами с помощью тестирования (опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR)). Полученные результаты позволили нам выявить различия в субъективной оценке подростками из полных и неполных семей поведения своих родителей. Так, субъективная оценка поведения матери девочками из полных и неполных семей практически одинакова, однако, девочки из неполных семей воспринимают свои отношения с матерями как более враждебные и зависимые. Субъективная оценка мальчиками поведения матерей имеет несколько иные особенности. Как ни странно, мальчики из неполных семей описывают взаимоотношения с матерями как более позитивные и автономные. При этом автономность понимается сыновьями-подростками как диктат, невовлеченность матери в дела сына. В свою очередь мальчиками из полных семей отношения с матерью описываются как директивные (выражается в навязывании сыновьям чувства вины по отношению к матери) и непоследовательные.

Отношения подростков из полных семей с отцами как мальчиков, так и девочек, по понятным причинам ярче и разнообразнее, чем у подростков из неполных семей. Исключение составляет лишь шкала враж-

дебности, которая сильнее выражена по отношению к отцу у девочек из неполных семей и у мальчиков из полных. Враждебность отца по отношению к детям-подросткам выражается в сверхтребовательности, ориентированности на эталон «идеального ребенка» и эмоционально-холодном, отвергающем отношении.

Вместе с этим нами была выявлена степень выраженности того или иного типа отношений с родителями по данным шкалам у подростков с высокой мотивацией достижения и мотивацией избегания неудач. Это позволило нам сделать вывод о том, что подростки из неполных семей обладают более высоким уровнем мотивации достижения успеха, если они установили доброжелательные отношения с матерью, основанные на эмоциональном принятии, частичной автономности, доверии и уважении и отсутствии враждебности.

И наконец, для проверки последнего положения нашей гипотезы, то есть выявления влияния учебной деятельности и взаимоотношений в системе учитель – ученик на мотивацию достижения подростков из неполных семей, нами было проведено анкетирование подростков. По результатам анкеты были выявлены характеристики учебной деятельности подростков из неполных семей, которые влияют на мотивацию достижения успеха в этой деятельности, а именно: положительная эмоциональная атмосфера на уроке, ситуация удовлетворения потребности подростков в обратной связи об успешности выполнения деятельности, а также умение учителя заинтересовать учеников, свободно владеть материалом.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило нам выявить условия, при которых подростки из неполных семей обладают более высоким уровнем мотивации достижения успеха, а именно:

- подростки установили доброжелательные отношения с матерью, основанные на эмоциональном принятии, частичной автономности, доверии и уважении и отсутствии враждебности;
- у подростков из неполных семей мотивация достижения успеха в учебной деятельности выше, если эта деятельность протекает в условиях положительной эмоциональной атмосферы на уроке, удовлетворения потребности подростков в обратной связи об успешности выполнения деятельности, а также при наличии у учителя умения заинтересовать учеников, свободно владеть материалом;
- подростки ощущают личную ответственность за результат деятельности, а также при возможности выбирать уровень сложности задачи и проявлять упорство.

Москаленко Марина Сергеевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, 1 курс аспирантуры

Негативные влияния семейных конфликтов на эмоционально-волевое развитие подростка

Родительские позиции оказывают влияние на поведение ребенка в семье. Отталкиваемый и отвергаемый ребенок чувствует себя ненужным, лишним, отодвинутым в семье на второй план. Такие дети иногда борются за свое положение в семье или пытаются обратить на себя внимание плохим поведением, которое не одобряется их родителями, но помогает ребенку стать центром семейного внимания.

Для формирования собственного «Я» решающим фактором являются взгляды и поведение родителей. Благодаря их правильной позиции ребенок создает о себе определенное мнение. При суровой и отвергающей позиции ребенок ощущает страх и оценивает себя негативно.

Возникновение у детей различного типа нарушений в поведении, связанных с семейной средой, свидетельствует о снижении воспитательной функции родительской семьи.

Эмоционально-волевая сфера – это свойства человека, характеризующие содержание, качество и динамику его эмоций и чувств. Содержательные аспекты эмоциональности отражают явления и ситуации, имеющие особую значимость для субъекта. Они неразрывно связаны со стержневыми особенностями личности, ее нравственным потенциалом, направленностью мотивационной сферы, мировоззрением, ценностными ориентациями, сознательным волевым управлением. Содержательные аспекты волевой сферы выражаются в способностях человека, проявляющихся в самодетерминации и регуляции им своей деятельности и различных психических процессов. В качестве основных функций воли выделяют: выбор мотивов и целей, регуляцию побуждения к действиям при недостаточной или избыточной их мотивации, организацию психических процессов в адекватную выполняемой человеком деятельности систему, мобилизацию физических и психических возможностей в ситуации преодоления препятствий при достижении поставленных целей.

Атмосфера напряженности и конфликтных семейных ситуаций действует на ребенка резко отрицательно. Дом перестает быть для него опорой, он теряет чувство безопасности, исчезает тот источник, которым была для него семья, когда в ней царила эмоциональная связь родителей, когда они и мир их ценностей были примером для подражания. Нарушение такой стабильности семейной системы может привести ребенка, особенно в подростковом и юношеском возрасте, к поискам опоры вне дома. В таком состоянии дети легче поддаются внешним влияниям, так как стремятся к разрядке внутреннего напряжения.

Отклонения в эмоционально-волевой сфере подростков свидетельствуют чаще всего о серьезных нарушениях в жизни семьи. Возможно, что дети из этих семей, подражая своим родителям, неправильно воспринимают духовные и материальные ценности.

Нами было проведено исследование на базе Дороховской средней общеобразовательной школы. В эксперименте приняли участие 48 учеников в возрасте от 14–16 лет и 30 родителей.

С целью диагностики межличностных отношений в семье мы применили рисуночный тест «Моя семья». С помощью данного метода мы определили, как дети оценивают поведение родителей, взаимоотношения в семье и свое место в ней.

Для выяснения возрастных особенностей личности и поведения в подростковом возрасте мы проводили методику – проективный тест «Несуществующее животное».

Для установления влияние семейных конфликтов на становление личности подростка мы проводили ряд методик: личностный опросник, разработаный А. Бассом и А. Дарки, методику «Незаконченные предложения» методику «Шкала тревожности».

При диагностике родительского отношения с помощью теста-опросника (А.Я. Варга, В.В. Столин) мы увидели, что самый высокий процент наблюдается по шкале «симбиоз». Это говорит о том, родитель соблюдает межличностную дистанцию с ребенком.

При проведении метода «Незаконченные предложения» выявилось, что у большинства детей нет определенных планов на будущее, нет стремления дальнейшего развития и получения профессии, однако они хотят работать и получать много денег.

При анализе отношения подростков к семье выявилось, что большинство ставят ее на первый план, хотят, чтобы у них самих были дети. 1,4% проявляют беспокойство и заботу о своих близких. 0,9% подрост-

ков признаются, что хотели бы, чтобы родители больше времени проводили с ними, общались.

Отношения подростков между разными членами семьи варьируют: лучше всего они относятся к матери – 4,8%, к отцу только 2,8%, то есть в два раза меньше. Это объясняют тем, что отец относится к ним строго (ругает, не понимает) или его поведение неадекватно (много и часто выпивает). 3,8% подростков безразлично относятся к обоим родителям.

По результатам анализа методики «Шкала тревожности» выявилось, что страхи и опасения возникают у подростков из-за школы, у детей возникает чувство страха перед зачетом, ответом по предмету, экзамену. Это происходит с теми, кто положительно относится к учебе, школе и учителям.

При обследовании детей на выявление агрессии и враждебности при помощи опросника Басса-Дарки мы выявили, что у 62,1% испытуемых враждебность повышена.

В качестве эффективного способа устранения конфликтных семейных ситуаций мы предлагаем применять способ совладания. Совладание – это беспрерывные попытки в мыслях и действиях отвечать конкретным требованиям, которые диктует ситуация, и не только отвечать, а немного предворять их, быть к ним готовым.

Курова Алла Николаевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, 5 курс

Особенности воспитательной системы Детской деревни SOS

Утверждение государственными структурами и общественностью приоритета семейного воспитания и права на особую защиту и помощь детям-сиротам и детям, временно или постоянно лишенным семейного окружения, подчеркивает значимость подготовки ребенка к самостоятельной жизни в социуме, обеспечение его успешного раз-

вития, гарантий его прав и свобод. В связи с этим в последнее время наблюдается тенденция создания и развития сиротских учреждений семейного типа (патронат, детский дом семейного типа, Детская деревня SOS и пр.). Данные учреждения выступают альтернативными формами по отношению к традиционным учреждениям воспитания детей-сирот. С распространением семейных форм изменяется традиционная система воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, возникает необходимость научного осмысления сложившейся ситуации.

За десятилетние существования учреждения семейного типа достигли положительных результатов в воспитании детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей. При этом следует обратить внимание на то обстоятельство, что сиротские учреждения семейного типа, очевидно, занимают промежуточное положение между традиционными сиротскими учреждениями и воспитанием ребенка в семье.

Таким образом, противоречием являются, с одной стороны, необходимость воспитания детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях приближенных к семейному типу проживания в учреждениях для таких детей. А с другой стороны, педагогическая наука недостаточно исследовала вопрос о соотношении воспитательных систем учреждений семейного типа и системы воспитания в конкретной семье – структурной единице данного учреждения.

С учетом указанного противоречия проблема исследования состоит в определении условий, при которых воспитательная система учреждения семейного типа органично включает в себя воспитание детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, в конкретной семье. Решение данной проблемы является целью исследования.

Нами был проведен теоретический анализ отечественной педагогической литературы по вопросам воспитательных систем в образовании. На основании теоретических выводов с позиции системного подхода были проанализированы воспитательные системы традиционных сиротских учреждений и воспитательные системы учреждений семейного типа. В анализе были отражены следующие структурные компоненты воспитательных систем: цели, выраженные в исходной концепции (то есть совокупность идей, для реализации которых она создается); деятельность, обеспечивающая реализацию целей; субъекты деятельности, её организующие и в ней участвующие; отношения, интегрирующие субъектов в некую общность; среда, освоенная субъектами.

Анализ воспитательных систем детских домов, школ-интернатов показывает, что в реализации воспитательного процесса должны учитываться особенности развития детей; цель, выработанная и реализуемая сотрудниками учреждения, не принимается ребенком, а навязывается ему; в данных учреждениях ребенок не рассматривается как субъект воспитательного процесса, а воспринимается как объект воспитания; в связи с закрытостью данных учреждений нет возможности расширения связей с окружающим пространством.

Воспитательную систему учреждения семейного типа отличает от традиционных сиротских учреждений проживания ребенка в семье. Воспитательная деятельность осуществляется в условиях, приближенных к семейным, и подкрепляется в выстроенном педагогическом пространстве учреждения развивающей среды (воспитательная работа). Внутри семьи между участниками воспитательного процесса устанавливаются теплые, доверительные отношения, ребенок получает поддержку и помощь. Детские дома семейного типа являются открытыми системами (выстроена связь с ближайшим окружением, расширены границы социального пространства, создана единая развивающая среда).

Детская деревня SOS, как учреждение семейного типа, включает в себя воспитательную систему учреждения и семейное воспитания как структурную единицу данного учреждения. Указанная особенность и стала причиной проведения и решения цели исследования на территории Детской деревни SOS.

Исходя из цели исследования, нами было выдвинуто следующие предположения: воспитательная система учреждения семейного типа может органично включить воспитание, осуществляемое в семье – структурной единице данного учреждения, при следующих условиях:

- цель деятельности воспитательной системы четко сформулирована и принята каждой семьей как личностно значимая ценность;
- в учреждении осуществляется систематическое планирование воспитательного процесса, основанное на анализе трудностей и достижений в каждой семье;
- отношения между руководителями учреждения, воспитателями и детьми носят эмоционально-личностный характер;
- пространство учреждения является воспитательной средой для семейного воспитания;
- социально-педагогическое пространство учреждения в целом и каждой семьей расширяется за счет разнообразных связей с окружающей средой.

В исследовании «Выявление готовности воспитанника Детской деревни SOS к переходу в Дом Молодежи» нами был получен образ ребенка 15-16 лет, который отражает целевой компонент воспитательной системы Детской деревни SOS. Воспитанник на выходе из Детской деревни SOS – это ребенок, который имеет друзей, может устанавливать контакт с взрослым или незнакомым человеком, выполняет принятые в обществе нормы и правила, умеет взаимодействовать с государственными структурами, соблюдает правила личной гигиены, обладает навыками самообслуживания, обучение осознает как свой долг, имеет представление о возможности дальнейшего обучения по профессии, планирует время, прогнозирует последствия своих действий, знает свои сильные и слабые стороны, имеет представления о жизненных ценностях.

В исследовании, где участвовали SOS-матери, нами были получены результаты, отражающие представления SOS-матерей о готовности ребенка к самостоятельному проживанию. Результаты представлены выделенными SOS-мамами качествами личности, которыми, по их мнению, должен обладать воспитанник Детской деревни SOS.

Сравнительный анализ двух приведенных выше исследований показал совпадение результатов, из чего следует, что SOS-мамами принят целевой компонент воспитательной системы учреждения. Это вывод свидетельствует о том, что между воспитательной системой учреждения и осуществляемым воспитанием SOS-мамой в семье, нет разногласия в достижении конечного результата, так как обе стороны придерживаются одной единой цели, которая и объединяет их усилия на ее реализацию.

Для продуктивной реализации и достижения целевого компонента ежегодно на уровне системы в Детской деревне SOS составляется план, основанный на анализе таких областей как развитие детей и потребность персонала в подготовке, анализе внешних факторов, влияющих на жизнь деревни, реализации стандартов и принципов организации. На уровне семейного воспитания составляющим воспитательного процесса является реализация плана индивидуального развития воспитанника Детской деревни SOS. На основании включенного наблюдения нами было зафиксировано, что планирование, реализуемое на разных уровнях – на уровне учреждения и уровне семьи, взаимно влияют друг на друга.

Воспитание ребенка проводится в специально организуемых условиях. Проведенный анализ административных документов учреждения и сопоставление его с материалом, полученным в ходе включен-

ного наблюдения, позволяет отметить, что пространство учреждения является воспитательной средой, осуществляемой на уровне семьи и учреждения, а также, что между учреждением и окружающей средой выстроены и поддерживаются разнообразные связи, составляя единое социально-педагогическое пространство, в рамках которого реализуется целевой компонент учреждения.

Рассматривая такой компонент как отношения между участниками воспитательной системы, мы в первую очередь говорим об отношениях, установленных внутри семейной системы. Из личных бесед с мамами мы можем констатировать тот факт, между SOS-мамой и ребенком установлены личностные отношения, которые неразрывно связанны с эмоциональными проявлениями с обеих сторон.

Семейная система воспитания как структурная единица учреждения органично встроена в воспитательную систему Детской деревни SOS. Отсюда следует, что особенностью воспитательной системы SOS является конструктивные и гармоничные выстроенные отношения с семейной системой воспитания.

Крусс Анастасия Владимировна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, 5 курс

Готовность воспитанников детских домов семейного типа к самостоятельной жизни

Проблема подготовки воспитанников детских домов к самостоятельной жизни – одна из главных задач социальной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В отечественной науке рассматриваются такие виды готовности детей-сирот как: готовность к семейной жизни, к профессиональной деятельности, к социально-экономическим отношениям. Работ, посвященных целостному рассмотрению этого понятия немного.

Взяв за основу содержание понятия «готовность к самостоятельной семейной жизни», предложенное Г.В. Семьей, Н.Ф. Плясовым и Г.И. Плясовой[1], представим содержание понятия «готовность к самостоятельной жизни» воспитанников детских домов как совокупность четырех составляющих: деятельностно-практической (навыки ведения домашнего хояйства, организация и проведение досуга, рациональное распределение собственного бюджета и т.д.), когнитивной (реальное представление о раличных сферах жизни), потребностно-мотивационной (мотивиции на получение профессии, саморазвитие личности, обзаведение собственной семьей и воспитания детей и т.д.), эмоциональной (эмоционально позитивные представления о будущей жизни, собственной роли в ней; о будущей профессии, перспективе профессионального роста, коммуникативные навыки и навыки разрешения межличностных конфликтов и т.д.).

Главным показателем готовности воспитанников детских домов к самостоятельной жизни будет реальная здоровая и полноценная жизнь выпускников.

Проведенное на базе Дома Молодежи SOS (части системы учреждения семейного воспитания детей-сирот Детской Деревни SOS Томилино) исследование позволило сделать вывод, что особенности воспитательной системы Дома Молодежи определяют развитие следующих составляющих компонентов готовности к самостоятельной жизни.

Деятельностно-практическая составляющая готовности. Происходит дальнейшее развитие навыков ведения домашнего хозяйства и самообслуживания, так как SOS–матерей больше нет рядом подростки приучаются сами готовить, стирать и т.д. Повышается умение распоряжаться бюджетом – т.к. появляются новые источники дохода и воспитанники планируют, как распределять его.

Когнитивная составляющая готовности. Теоретические знания о семье и о ролях в семье укрепляются за счет продолжения развития отношений с SOS-матерью, но уже на новом уровне. Многие воспитанники заводят отношения со сверстниками. Знания о мире профессии расширяются за счет начала собственной профессиональной деятельности и получения профессионального образования. Повышается юридическая грамотность воспитанников, в частности заключается

---

[1] *Семья Г.В., Плясов Н.Ф., Плясова Г.И.* Психолого-педагогические программы подготовки к самостоятельной семейной жизни детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – М.: Полиграф-сервис, 2001.

Договор о проживании в Доме Молодежи, за нарушение пунктов которого предусмотрены санкции. Также они принимают активное участие в решение собственного жилищного вопроса. Расширяется социальное пространство воспитанника, происходит осваивании новых сфер жизнедеятельности (собственно жизнь в Доме).

Потребностно-мотивационная составляющая готовности. Начиная профессионально-трудовую деятельность или получая образование по выбранной специальности, воспитанники демонстрируют рост мотивации достижении, они нацелены на достижение определенной цели.

Эмоциональная составляющая готовности. Пополняется багаж социальных взаимоотношений, подростки учатся выстраивать отношения с различными категориями людей как по вертикали, так и по горизонтали. Это пополняет их «эмоциональный багаж», учит контролировать собственные чувства. Наставники Дома Молодежи регулируют взаимоотношения воспитанников, демонстрируют позитивные формы взаимодействия.

Жизнь в коллективе, соблюдение правил Дома учат ответственности перед собой и перед другими. То есть в процессе пребывания воспитанников в Доме Молодежи наблюдается формирование готовности их к будущей самостоятельной жизни. В частности, это выражается в их оптимистичном видении собственного будущего, при этом их планы на него реалистичны, у них не наблюдается тех типичных признаков дезадаптиции и неумения выстроить успешную самостоятельную жизнь, которые исследователи отмечают у большинства воспитанников учреждений интернатного типа.

Развитие личности дошкольника и младшего школьника

Ракитская Ксения Сергеевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 6 курс магистратуры

Психологические особенности эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста

Дошкольное детство – период интенсивного психического развития ребенка. В этом возрасте стремительно развиваются все стороны его психики, формируются основы его личности, закладывается фундамент для дальнейшего роста.

Ребенок начинает осознавать свое «Я», свою активность, деятельность, начинает объективно себя оценивать. Усложняется эмоциональная жизнь дошкольника, возрастает потребность в общении со сверстниками и взрослыми.

Особую роль во взаимодействии и понимании друг друга играют эмоции. Отсутствие тесного контакта взрослых с детьми приводит к тому, что последние склонны неправильно считывать эмоциональные реакции окружающих. Это приводит к непониманию друг друга и нарушению взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Поэтому изучение особенностей эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста до сих пор остается актуальной проблемой.

Объект нашего исследования – эмоциональное развитие старших дошкольников; предмет – психологические особенности эмоционального развития старших дошкольников.

В ходе нашего исследования мы предположили, что: 1 – эмоциональное благополучие ребенка зависит от понимания им основных эмоций и особенностей детско-родительских отношений; 2 – понимание ребенком основных эмоций, умение их распознавать и адекватно выражать способствует гармонизации его отношений со сверстниками и повышению уровня популярности в группе.

Исследование проводилось на базе МДОУ ЦРР № 20 г. Королева. Всего в исследовании приняло участие 50 детей в возрасте 6-7 лет и их родители.

В качестве методов психологической диагностики были использованы методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова), социометрическая методика «Домики» (Н.И. Ганошенко, И.В. Тихомирова), анкета-опросник для родителей (Е.И. Изотова), а также наблюдение за детьми в процессе игровой и коммуникативной деятельности.

Диагностика на предварительном этапе исследования показала, что родители не всегда адекватно воспринимают эмоциональное состояние ребенка. Кроме того, не уделяют достаточно внимания его эмоциональному развитию, редко рассказывают об особенностях взаимоотношений людей, причинах проявлений тех или иных эмоций и о своих собственных переживаниях.

Наблюдая за детьми, мы заметили, что не все дети склонны бурно проявлять свои эмоции в отношениях со сверстниками, вопреки мнению родителей. Неумение конструктивно справиться с сильными негативными переживаниями, учитывать желания и настроения партнера по игре приводит к конфликтам и нарушению взаимодействия.

Диагностика уровня понимания эмоций показала, что 36 человек имеют средний уровень понимания эмоций и 14 человек – низкий уровень. Высокого уровня понимания эмоций не наблюдалось ни у кого.

Согласно результатам социометрической пробы, дети со средним уровнем понимания эмоций имеют больше положительных выборов в группе. Эти дети могут быть как очень, так и менее популярными в группе, однако отношение сверстников к ним всегда положительное. Дети с низким уровнем понимания эмоций могут иметь как низкий, так и средний уровень популярности в группе, но всегда один или несколько отрицательных выборов. Негативное отношение к таким детям объясняется частым проявлением агрессии с их стороны или неумением взаимодействовать.

Также следует заметить, что частые беседы родителей с детьми об особенностях взаимоотношений людей, причинах проявления эмоций, своих собственных переживаниях и переживаниях ребенка способствуют налаживанию конструктивного общения ребенка со сверстниками. Дети, родители которых редко обращают внимание ребенка на эмоциональную сторону общения, чаще испытывают на себе негативное отношение сверстников в силу неумения наладить с ними контакт.

В экспериментальную группу для нашего исследования вошли 25 человек, среди которых были дети с низким уровнем популярности в группе и дети, по отношению к которым выказывалось негативное отношение сверстников.

Нами были разработаны и проведены 12 коррекционно-развивающих занятий. Каждое занятие включало игры и упражнения, направленные на знакомство с эмоцией, расширение представлений о ней; упражнения на развитие внимания к себе, своим переживаниям, обучение социально-приемлемым способам выражения эмоций; тематический рисунок и игры на взаимодействие детей.

По итогам проведения занятий было отмечено, что у 22-х человек уровень понимания эмоций повысился и возросло количество положительных выборов в группе. В частности, у шести человек уменьшилось и у трех человек более не наблюдалось отрицательных значений. В то же время у трех человек из группы количество отрицательных значений сохранилось на прежнем уровне. В поведении этих детей наблюдалось сильное проявление негативных эмоций, трудности в налаживании конструктивных взаимоотношений со сверстниками, усвоении новых моделей поведения. Таким детям требуется более пристальное внимание взрослых и индивидуальная помощь психолога.

Сравнительный анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что развитие эмоциональной сферы детей, знакомство их с разными эмоциями и их проявлениями, обучение умению распознавать и адекватно выражать эмоции, способствует налаживанию взаимоотношений со сверстниками, повышению уровня популярности ребенка в группе и гармоничному развитию его личности.

Орлова Маргарита Александровна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии образования, 5 курс

Гендерные особенности памяти младших школьников и их взаимосвязь с успеваемостью

Младший школьный – возраст интенсивного развития памяти. Принято считать, что в этот период память является ведущим познавательным процессом, психической функцией. Под памятью, так же как и большинство ученых, будем понимать психический процесс, обеспечивающий способность человека сохранять, накапливать и воспроизводить информацию. Учебная деятельность неукоснительно требует от ребенка запоминания и развитость мнестических процессов является одним из условий успешности освоения учебной деятельности.

Невысокая успеваемость школьников огорчительна и имеет последствия как для родителей и для учителей, так и для учеников. Поэтому мы решили посмотреть, как различается память мальчиков и девочек в младших классах и как она влияет на успеваемость. Также в наше время все новые идеи проникают в область школьного образования и ряд из них нуждаются в более фундаментальных исследованиях. Так, например, в последнее время распространена идея о более продуктивном раздельном обучении мальчиков и девочек.

Одна из основных общепринятых целей образования заключается в том, чтобы обеспечить максимально возможное развитие способностей ученика. Появление в структуре мнемических способностей операционных и регулирующих механизмов определяет успешность освоения учебной деятельности. Различные функции памяти развиты неодинаково, а результаты гендерных исследований памяти школьников помогут учителям лучше ориентироваться в познавательных способностях их воспитанников, в потенциальных возможностях их развития, что является необходимым условием оптимизации учебно-воспитательного процесса.

Изучая память, мы выделили и рассмотрели следующие ее виды: образная, механическая, логическая, эмоциональная, кратковременная зрительная. Также мы исследовали гендерные аспекты памяти и ее взаимосвязь с успеваемость в гуманитарных и естественных науках,

используя в качестве показателя отметки по соответствующим предметам.

По итогам исследования мы обнаружили, что в различных классах успеваемость имеет взаимосвязь с различными видами памяти. Так, у учащихся 1-го класса успеваемость связана с образной и эмоциональной памятью. Отсюда мы можем сделать практический вывод, что ученики легче и лучше воспринимают и запоминают образную и эмоциональную информацию, поэтому учителю для лучшей успеваемости школьников по возможности следует преподавать материал именно таким образом.

Во 2-м классе успеваемость определяют логическая и механическая виды памяти, а также условно можно выделить и образную память. То есть мы видим, что теперь на успеваемость влияет также и логическая память, которая в первом классе задействована не была, возможно, по причине того, что задачи, выдвигаемые перед школьниками первого класса, для решения не требуют участия логической памяти, либо по причине ее не достаточной развитости ранее.

В 3-м классе память, возможно, уже не являлется тем ведущим психичесим процессом на котррый опирается успеваемсоть, так как закономерность между этими переменными не найдена.

Рассмотрим гендерные особенности памяти и взаимосвязь с успеваемостью и отдельными видами памяти. У мальчиков успеваемость связана с образной и кратковременной зрительной памятью, а у девочек успешность определяют эмоциональная и образная виды памяти. Видно, что образная память является той линией пересечения, которую наиболее часто используют при обучении, как мальчики, так и девочки младших классов. Отсюда мы можем извлечь практический вывод, что учителям для лучшего запоминания материала обоими полами следует давать информацию образно.

Мы сравнили гендерные аспекты выраженности свойств памяти у мальчиков и девочек младших классов (без взаимосвязи с успеваемостью). Предположения о том, что память имеет свои гендерные особенности не подтвердилось: различные структуры памяти у мальчиков и девочек развиты примерно одинаково и статистически значимых различий между ними не обнаружено. Хотя, как было показано выше, структуры памяти, обеспечивающие успеваемость у мальчиков и девочек, разные. Эти данные можно интерпретировать как факт в пользу того, что память все же идет неразрывно с деятельностью и для решения определенных задач мужчины и женщины использую разные виды

памяти, наиболее, возможно, удобные для них, несмотря на то, что как таковые мнемические способности развиты примерно одинаково. Именно этим можно объяснить, что исследователи в области гендерных особенностей памяти человека демонстрируют такие противоречивые результаты. Память сложно рассматривать в отрыве от деятельности человека.

Сравнивая отдельные виды по классам, мы смогли получить динамическую картину развития отдельных видов памяти. Так, статистически значимую разницу мы можем обнаружить в образной и кратковременной зрительной памяти: наибольшее развитие имеют во втором классе. Но, как мы помним, на успешность влияют совсем другие виды памяти: логическая и механическая. То есть получается, что второклассники, имея в качестве сильной стороны своей памяти одни виды памяти, для обучения в школе по традиционной системе используют совсем другие виды. Школьные задачи требуют развитости логической и механической видов памяти. Нет статистически значимой разницы между классами по механической и эмоциональной видами памяти. Результаты по тестам логической памяти, как и следовало ожидать, стабильно улучшаются от первого к третьему классу.

При сравнение отдельных видов памяти по классам мы видим, что, несмотря на то, что у младшего школьника могут быть наиболее развиты одни виды памяти, при традиционном системе обучения они опираются на другие виды. Так, например, мы можем проследить, что логическая память уже достаточно развития в первом классе, однако при решении школьных задач ученики предпочитают используют другие виды памяти.

Развитие и совершенствование памяти происходили параллельно с развитием школьника и освоением им учебной деятельности. Идея о гендерных различиях памяти не подтверждается – память зависит от той задачи, которую непосредственно решает человек. Так, например, наиболее развиты у младших школьников мы находим одни виды памяти, но при рассмотрении их с успеваемостью на передний план у мальчиков и девочек выходят совсем другие виды памяти.

Камышева Жанна Владимировна
Московский городской педагогический университет,
Институт педагогики и психологии образования,
кафедра психологии образования, аспирант

Изучение эмоциональных переживаний младших школьников в критических ситуациях

В психологической науке понятие «переживание» тесно связано с рассмотрением вопроса развития личности как процесса взаимодействия личности и среды.

Л.С. Выготский отмечал, что «переживание есть единица личности и среды. В развитии единство средовых и личностных моментов совершается в ряде переживаний ребенка»[1].

Обычно, переживания являются прямыми следствиями новых, трудных или неприятных жизненных ситуаций, а также являются отражением, в особой эмоциональной форме, степени удовлетворенности потребностей ребенка.

Как определяет Ф.Е. Василюк, «переживания – есть борьба против невозможности за создание ситуации возможности реализации жизненных необходимостей (мотивов, стремлений, ценностей)»[2].

Специфика переживаний определяется в первую очередь особенностями жизненных ситуаций (критических ситуаций), ставящих человека перед необходимостью переживания.

В учебной деятельности младшие школьники постоянно сталкиваются с различными критическими ситуациями, в решении которых они либо добиваются успеха, либо терпят неудачу. При этом любая критическая ситуация сопровождается возникновением у младших школьников эмоциональных переживаний разной модальности.

Следовательно, изучение эмоциональных переживаний младших школьников в различных критических ситуациях, в частности, в ситуациях успеха-неуспеха, и соотнесение их с направленностью учащихся –

---

[1] *Выготский Л.С.* Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр.соч.: в 6 т. Т. 4. Детская психология. – М., 1984.
[2] *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. – М., 1984.

является актуальной темой для современных психологических исследований.

Настоящее исследование было проведено с учащимися 10-11 лет ГОУ СОШ с углубленным изучением английского языка №1359 (г. Москва).

Особенности эмоциональных переживаний не всегда выявляются в открытом виде, часто они бывают завуалированы, незаметны, следовательно, их можно выявить путем создания экспериментальных условий, вскрывающих личностные изменения. В таких случаях эксперимент должен вызывать ситуацию конфликтности, колебания эмоциональной сферы.

Поэтому, в ходе исследования, намеренно создавались критические ситуации успеха-неуспеха, в которых экспериментатор подчеркивал успех или неуспех учащегося (с помощью методики Ф. Хоппе «Исследование уровня притязаний»). В этих ситуациях фиксировались эмоциональные реакции учащихся: вербальные, мимические проводился анализ внутренних переживаний в беседе анализировался эмоциональный отклик: его типичность для других, сходных ситуаций проводился анализ затруднений: в чем ребенок видел их причины (подтверждение локус контроля).

В результате мы установили, что эмоциональные переживания в ситуации неуспеха шире и разнообразнее, чем в ситуации успеха. В ситуации неуспеха дети чаще испытывали одновременно несколько эмоциональных переживаний: например, разочарование и обиду, досаду и сожаление, чувство неудовлетворенности, некоторые учащиеся испытывали амбивалентные чувства, например: острое чувство неудовлетворенности и чувство некоторого восхищения трудностью вопроса. А в ситуации успеха свои эмоциональные переживания учащиеся, как правило, относят к одной категории: чувство радости, гордости, чувство удовлетворения.

Однако особенности эмоционального реагирования учащихся заключались в том, что лишь немногие позволяли открыто и ярко демонстрировать переживания. У многих учащихся эмоциональные реакции проявлялись лишь на несколько секунд и затем подавлялись, при этом, внутренние переживания были достаточно интенсивными (что было установлено с помощью методики Н.П. Фетискина «Градусник», которая позволяла фиксировать эмоциональные состояния «здесь и сейчас» и в ходе беседы).

Этот факт еще раз подтверждает положение об интериоризации эмоционального переживания младшего школьника (П.М. Якобсон):

к концу младшего школьного возраста у учащихся появляется все большая сдержанность в проявлении чувств и они переходят во внутренний план.

В ходе анализа была установлена закономерность, которая свидетельствует о том, что у учащихся с высоким уровнем мотивации достижения преобладает высокий уровень интенсивности эмоций.

Учащиеся ориентированные на высокие достижения, более остро воспринимают ситуацию неуспеха и ярче проявляют в ней эмоции. Причины неуспеха они, как правило, объясняют внешними факторами: нехваткой времени и уровнем трудности вопроса. В тоже время, эти учащиеся продемонстрировали адекватную стратегию целеполагания.

Учащиеся со средним уровнем и низким мотивом достижения, в ситуациях неуспеха чаще демонстрировали защитное поведение: обесценивали ситуацию, переживания переводили в интеллектуальную сферу, отрицали неуспех.

Анализ типичности эмоционального отклика и переживаний в ситуациях успеха-неуспеха учащихся показал что: продемонстрированные реакции и эмоциональные переживания являются характерными особенностями учащихся.

Таким образом, становится очевидным, что изучение названной проблемы актуально, современно, и дает широкие возможности для дальнейших исследований.

Лепеева Юлия Васильевна
Московский педагогический государственный университет, факультет начальных классов, кафедра психологии младшего школьника, 2 курс

Проявление агрессии у младших школьников

В литературе (В.А. Пегов, Л.М.Семенюк, И.А. Фурманов) под агрессией понимается поведенческая реакция, характеризующаяся проявлением силы в попытке нанести вред или ущерб личности или обществу. Агрессивное поведение – специфическая форма действий человека,

характеризующихся демонстрацией превосходства в силе или применением силы по отношению к другому человеку или группе лиц, которым субъект стремится причинить ущерб. Агрессивность – склонность к нападению, атаке.

Выделяются различные виды агрессии: вербальная, невербальная, физическая, прямая, косвенная, внутренная (аутоагрессия). По способу контроля агрессивность подразделяется на произвольную (возникающую из желания воспрепятствовать, навредить кому-либо, обойтись с кем-то несправедливо, кого-нибудь оскорбить) и непроизвольную (представляющую собой нецеленаправленный и быстро прекращающийся взрыв гнева или ярости, когда действие неподконтрольно субъекту и протекает по типу аффекта).

Обнаружено, что девочки 8-15 лет используют в основном непрямые способы агрессивного поведения в отличие от мальчиков того же возраста, прибегающих к прямым способам. Выявлено, что способность к использованию непрямых способов агрессивного поведения формируется у девочек к 11-летнему возрасту. А в целом 11-летние дети оценили себя по уровню агрессивности выше, чем дети 8 и 15 лет. В частности, изучалось влияние социализации на соотношение вербальной (замечания, угрозы, сплетни, оскорбления, обвинения, критика) и физической (нападения, драки) агрессии у детей различного возраста.

Данные свидетельствуют о том, что у мальчиков дошкольного и младшего школьного возраста преобладает физическая агрессия, в то время как у девочек того же возраста – вербальная. В младшем подростковом возрасте тенденция изменяется: у мальчиков вербальная агрессия становится доминирующей и, кроме того, они чаще прибегают к словесному способу выражения негативных чувств, чем девочки того же возраста. Вместе с тем отмечается одна примечательная особенность поведения детей: с возрастом агрессивность детей все больше приобретает враждебную окраску.

Состояние агрессии может быть внешне ярко выражено в драчливости, грубости, задиристости, а может быть более затаенным, имея форму скрытого недоброжелательства и озлобленности.

Типичное состояние агрессии характеризуется острыми, часто аффективными переживаниями гнева, импульсивной беспорядочной активностью, злостью, в ряде случаев желанием на ком-то и даже на чем-то «сорвать зло». Довольно распространенным проявлением агрессии служит грубость (в разных формах).

Основными причинами возникновения агрессии исследователи считают недостатки воспитания, осуществляемые разными институтами социализации, в том числе не только семьей, школой, но и средствами массовой информации, также то, что ребенок впервые начинает переживать утрату детства и начало взросления. У детей спадает пелена с глаз и вместо расплывчатых образов они вдруг начинают видеть действительность (в том числе и взрослых людей) во всей её физической неприглядности, резкости очертаний и форм, которые могут быть и красивыми и безобразными. Потому и теряется непосредственность детского доверия к взрослому человеку и ребенок желает авторитета, осознанно принятого им. В этом возрасте среди других симптомов необходимо назвать повышенную впечатлительность, беспричинный плач, крайности поведения (от жалости до жестокости), ночные страхи. Причем именно эти причины характерны для младших школьников.

Агрессия имеет свои проявления: раздражительность, склонность к спорам, высокомерие, самоуверенность, доминантность, ярость, враждебность, склонность к оскорблениям, оппозиционность, насилие.

Эмпирическое изучение агрессивных проявлений у младших школьников с использованием методов наблюдения и проективных методов.

Цель исследования – изучение особенностей агрессивных проявлений у младших школьников. Предмет исследования: агрессивные проявления детей. Выборка: младшие школьники – 10 учащихся 4-го класса школы № 190 ЮЗАО г. Москвы.

Наблюдение за детьми на уроках и вне уроков показало, что явных проявлений агрессии не было. Применение же проективных методов показало следующие результаты. Методика «Несуществующее животное» позволила обнаружить из 10 учащихся: 3 – с высокой степенью агрессии, 3 – со средней степенью и 4 – с низкой степенью агрессии. Из них 2 девочки со средней степенью агрессии, 1 девочка с низкой, 3 мальчика с высокой, 1 мальчик со средней и 3 с низкой степенью агрессии. Методика «Кактус» позволила обнаружить из 10 учащихся: 4 – с высокой степенью агрессии, 3 – со средней степенью и 3 – с низкой степенью агрессии. Из них 2 девочки со средней степенью агрессии, 1 девочка с низкой, 4 мальчика с высокой, 2 с низкой и 1 со средней.

Межина Анна Владимировна
Московский городской педагогический университет,
институт педагогики и психологии образования,
кафедра раннего изучения иностранных языков, аспирант

Экспериментальная работа по формированию эмоционально-волевой са-морегуляции младших школьников и ее результаты

Важнейшей задачей педагогической науки и практики является повышение успешности учебной деятельности на всех этапах обучения, в частности учебной деятельности младших школьников. Смена образовательной парадигмы с традиционной на гуманистическую, рассмотрение учащегося как полноценного субъекта учебной деятельности требует поиска новых путей решения данной задачи. Проведенное теоретическое исследование показало, что эффективным средством повышения успешности учебной деятельности младших школьников может стать эмоционально-волевая саморегуляция учебной деятельности младшими школьниками.

Эмоционально-волевая саморегуляция младших школьников представляет собой системно-организованную, управляемую на основе эмоций деятельность, включающую инициацию, построение и поддержание произвольной психической активностью, непосредственно регулирующей процесс принятия и достижения младшим школьником целей и задач учебной деятельности. Уточнение понятия открыло возможности для выявления психолого-педагогических условий формирования эмоционально-волевой саморегуляции учебной деятельности младшими школьниками на уроке. В решении данной задачи мы опирались на деятельностный подход и уровневую структуру учебной деятельности, объединяющую три этапа: целеполагание, целедостижение и целеизмерение (С.Я. Ромашина, А.А. Майер). Выявленные условия состоят в обеспечении: личностной значимости выполняемой деятельности для младшего школьника (уровень целеполагания); благоприятного эмоционального климата (уровень целедостижения); удовлетворенности учащегося учебной деятельностью и ее результатами (уровень целеизмерения). Базовыми условиями на всех уровнях являются совершенствование эмоционально-волевой саморегуляции младших школьников в учебной деятельности и гибкое по форме управление учебной деятельностью на фасилитативной основе.

В педагогике под личностной значимостью понимается осознаваемая значимость для субъекта тех или иных явлений действительности, определяемая их истинным местом и ролью в жизнедеятельности субъекта, их жизненным смыслом для него. Личностная значимость объекта или явления определяется тем, в какой связи этот объект или явление находится с мотивами, потребностями и ценностями субъекта. Обеспечение личностной значимости в рамках формирующего этапа проведенного эксперимента осуществлялось путем создания проблемно-коммуникативных ситуаций и использования продуктивных заданий, разработанных на основе учета интересов, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Благоприятный эмоциональный климат на уроке был создан на основе осуществления личностно-ориентированного общения субъектов педагогического взаимодействия друг с другом, мониторинга эмоционального состояния учащихся, своевременной коррекции состояния эмоциональной напряженности, а также путем обеспечения состояния операциональной напряженности и адаптивности речи учителя. Личностно-ориентированное общение, согласно В.Н. Куницыной, предполагает, что каждый из его участников признает незаменимость, уникальность своего партнера, принимает во внимание особенности его эмоционального состояния, самооценки, личностных характеристик. Личностно-ориентированное общение мы противопоставляем сугубо функциональному общению учителя и учащихся в рамках их социальных ролей, направленное на организацию и функционирование учебного процесса, при котором личность учителя и учащегося в общении игнорируется. Личностное общение, по мнению С.Я. Ромашиной и др., предполагает выявление учителем потребностей, мотивов учеников, их ценностей интересов

Удовлетворенность понимается в педагогике как эмоционально окрашенное психическое состояние человека, возникающее на основе согласованности его намерений, установок, надежд, потребностей с последствиями и результатами деятельности, взаимодействия с социальным и природным окружением. На обеспечение удовлетворенности учащегося результатом деятельности в Рамках экспериментальной работы направлены: обеспечение понимания учащимися сути отметки, возможность выбора и достижения желаемого результата, рассмотрение ошибки как естественного компонента учебного процесса, обязательное сопровождение отметки содержательной оценкой, использование адаптивных заданий, позволяющих достигнуть успеха каждому учащемуся.

Совершенствование эмоционально-волевой саморегуляции учащихся осуществлялось с помощью комплекса средств, среди которых специаль-

но разработанные учебные задания, предоставление учащимся свободы выбора, методы формирования эмоционально-волевой сферы личности (И.З. Гликман), использование различных режимов работы (групповая, парная и индивидуальная работа); эмоциональная регуляция учебной деятельности (А.Я. Чебыкин).

Перевод внешней эмоциональной регуляции в эмоционально-волевую саморегуляцию учащихся обеспечивается с помощью осуществления гибкого по форме управления учебной деятельностью на фасилитативной основе средствами дидактического коммуникативного воздействия (ДКВ) учителя на класс (С.Я. Ромашина). Гибкая форма управления состоит в том, чтобы, словами И.П. Подласого, «не учить, а направлять учение, не воспитывать, а руководить процессами воспитания». Содержание фасилитации выявляется из значения английского глагола facilitate, что значит «облегчать, содействовать, способствовать, продвигать, оказывать помощь». Основной задачей учителя как фасилитатора является стимулирование и инициирование осмысленного учения, которое характеризуется личностной вовлеченностью (в учение погружается целостный человек: не только его когнитивная сфера, но также эмоции, чувства, отношения, интересы, потребности и т.д.) и высоким уровнем субъективности учащегося. ДКВ учителя как форма управления учебной деятельностью класса представляет собой совокупность речевых действий, реализующих основные функции учителя (информативную, организующую, контролирующую, корригирующую, реагирующую и фасилитативную, находящуюся внутри каждой из перечисленных) в организации взаимодействия с классом. Осуществление гибкого по форме управления учебной деятельностью предполагает постепенный перевод внешнего управления в самоуправление учащегося. Объем фасилитирующего воздействия учителя также постепенно сокращается, уступая место взаимофасилитации и самофасилитации учащихся.

Реализация разработанной модели осуществлялась нами на уроках иностранного языка во 2–4-х классах. Выбор дисциплины определили следующие положения:

1. Изучение языка (как иностранного, так и родного) предоставляет наиболее широкие возможности для реализации системы разработанных условий благодаря «беспредметности» этих дисциплин. Язык, как известно, является и целью, и средством обучения, что позволяет интегрировать различные виды деятельности на уроке, создавать коммуникативные ситуации.

2. Овладение иностранным языком в школе представляет для младших школьников особые сложности ввиду отсутствия языковой среды и потребности в применении языка. Кроме того, затруднения обусловлены недостаточной изученности данного процесса в педагогике и методике обучения, что объясняется относительно недавним введением предмета в образовательную программу начальной школы.

Для проверки эффективности системы выявленных условий были сформированы две идентичные друг другу группы: экспериментальная (49 учащихся) и контрольная (50 учащихся). Группы формировались на основе распределения учащихся из одних и тех же классов случайным образом. После распределения была проведена беседа с учителями, направленная на выявление уровня успешности и особенностей эмоционально-волевой саморегуляции каждого из учеников. Проведенная беседа позволила убедиться в идентичности экспериментальной и контрольной групп.

Результаты, полученные нами на контрольном этапе эксперимента, доказывают эффективность разработанной системы условий. Выявление уровня эмоционально-волевой саморегуляции учебной деятельности младшими школьниками осуществлялось с помощью диагностической карты, позволяющей определить уровень ЭВС учебной деятельности на основе ее проявлений в педагогическом процессе. Среди учащихся экспериментальной группы высокий уровень ЭВС выявлен у 33 % учащихся, средний – у 61 %, низкий – у 6 % испытуемых. В контрольной группе высокий уровень ЭВС отмечен у 12 % учеников, средний – у 74 %, низкий – у 14 % младших школьников. Умение определять свои эмоции, которое также отражает уровень ЭВС, выявлялось на основе ответа учащегося на вопрос «Какие эмоции ты сейчас испытываешь?» и сопоставления ответа с результатами цветодиагностики (по методике А.О. Прохорова). Предварительно с учащимися проводилась небольшая беседа, позволяющая обеспечить адекватное понимание младшими школьниками значения слова «эмоции». Результаты показывают, что как минимум 83,6 % учащихся экспериментальной группы умеют идентифицировать свои эмоции. У 11 % учеников данное умение не совершенно, поскольку группа цветового выбора не соответствовала группе, к которой принадлежит названная эмоция (но не противоречит ей). Явное неумение распознавать свои эмоции продемонстрировали только 5,4 % учащихся экспериментальной группы (в их ответах содержались противоположные эмоции: например, радость и печаль, веселье и грусть). В контрольной группе совпадение цветового выбора и названной эмоции зафиксировано лишь у 52 % учащихся. Несовпадение цветового выбора и ответа ученика выявлено у 39 % опрошенных. Противоположные эмоции содержались в ответах 9 %

учеников контрольной группы, то есть число учащихся, не умеющих определять свои эмоции, в контрольной группе почти в два раза больше, чем в экспериментальной. Изучение успешности учебной деятельности учащихся показало, что экспериментальная группа превосходит контрольную по всем измеряемым аспектам. Полученные данные позволяют убедиться в эффективности системы разработанных условий.

Скопина Евгения Владимировна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, 4 курс

Развитие коммуникативных умений младших школьников

Общение, являясь многогранной деятельностью, требует специфических знаний и умений. Высокий уровень коммуникативности выступает залогом успешной адаптации человека в социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего детства.

Проблема нашего исследования заключалась в определении условий эффективного развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста. В работе мы ставили следующие задачи:

1. Охарактеризовать особенности развития коммуникативных умений младших школьников. Общение детей со взрослыми и сверстниками играет ведущую роль в формировании основных психических функций, обеспечении эмоциональной устойчивости, интеллектуального и речевого развития детей. Коммуникативные умения – это осознанные коммуникативные действия и способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения. Коммуникативные умения по структуре являются сложными умениями высокого уровня; они включают в себя элементарные умения. По содержанию коммуникативные умения объединяют в себе информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные группы умений.

2. Выявить значение коммуникативных умений в социализации младших школьников. Развитие коммуникативных умений младших школьников является важнейшим фактором социализации ребенка. Все психические процессы у ребенка (мышление, восприятие, целенаправленное поведение) развиваются с прямым участием речи. Особенность развития общения младших школьников отличается усвоением его видов, этапов и средств, тесно связана с интеллектуальным и социальным развитием личности.
3. Разработать программу развития коммуникативных умений младших школьников. Мы разработали курс занятий, направленный на развитие следующих коммуникативных умений: вступать в процесс общения; ориентироваться в ситуациях общения; соотносить средства вербального и невербального общения; согласовывать свои действия и убеждения с потребностями партнёров по общению; оценивать результаты совместного общения и т.д. Занятия выстроены в оптимальной последовательности с учётом физических и психологических потребностей детей. Ребёнок в течение всей программы усваивает на различных уровнях информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные умения.
4. Экспериментальным путём обосновать психолого-педагогические условия эффективного развития коммуникативных умений младших школьников.

Объектом экспериментального исследования стали коммуникативные умения младших школьников 7-8 лет. Все учащиеся были участниками развивающей приключенческой программы «Изумрудный город» Клуба Путешественников «Робинзонада». В ходе исследования мы пользовались тестом коммуникативных умений Л. Михельсона в переводе Ю.З. Гильбуха. Тест был адаптирован нами специально для детей младшего школьного возраста с учётом их особенностей восприятия и понимания своей социальной роли.

В эмпирическом исследовании определялся преобладающий тип поведения для каждого участника индивидуально, а также определялось процентное отношение детей с данным типом поведения к общему количеству испытуемых.

Компетентный тип поведения изначально был присущ лишь 40% испытуемых. Однако на вторичном тестировании уже 65% детей показали компетентный тип поведения, что на 25% больше, чем на первичном. Столь заметное изменение показателей от первичного тестирования к вторичному

мы можем объяснить не только результативностью нашего курса развивающих занятий, но и тем, что изначально у некоторых испытуемых преобладание одного типа поведения над другим было весьма незначительным; а поскольку социальные установки и нормы детей младшего школьного возраста ещё весьма пластичны, они достаточно легко поддаются влиянию со стороны взрослых или значимых сверстников.

На втором этапе получения и интерпретации результатов, мы определяли развитость у младших школьников конкретных блоков умений. Практически по всем блокам коммуникативных умений на вторичном тестировании испытуемые дали большее количество ответов, соответствующих компетентному типу поведения. Наиболее заметны положительные изменения в блоке «реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника» и «умение оказывать и принимать знаки внимания со стороны сверстника».

Таким образом, мы считаем разработанную программу эффективной и склонны полагать, что проведение курсов развивающих занятий целесообразно, причём как в рамках общеобразовательной школы, так и в условиях выездной программы. Исходя из результатов исследования, можно с уверенностью утверждать, что программы развития коммуникативных умений оказывают непосредственное влияние на коммуникативную компетентность детей и их успешную социализацию.

Цибряева Анастасия Владимировна
Московский педагогический государственный университет, кафедра психологии младшего школьника, 5 курс

Конфликты в общении младших школьников

Проблема взаимодействия младших школьников обретает все большую остроту для современной школы. Неблагополучия в отношениях между учащимися начальных классов могут иметь многосторонние отрицательные последствия. Поэтому вопросы регуляции и разрешения конфликтов между младшими школьниками, связанные с нарушени-

ем межличностных взаимоотношений, не теряют своей актуальности и в наши дни.

Конфликт понимается как столкновение мотивов, интересов, где каждый участник смотрит на ситуацию со своей точки зрения, как спор, имеющий тенденцию втягивать третьих лиц, который возникает во всех сферах жизни и выражается в противоборстве сторон, связан с выплескиванием отрицательных эмоциональных переживаний. Конфликт как многомерное явление имеет свою структуру.

Структура конфликта состоит из четырех элементов: участников (действующих лиц), предмета (противоречия), объекта и микро– и макросреды (условий), где разворачивается сам конфликт. Эти компоненты неразрывны, взаимосвязаны.

В сфере образования принято выделять четыре субъекта деятельности: ученик, учитель, родители и администратор (руководители различных уровней). Таким образом, выделяют 10 видов противостояний: 1) ученик – ученик; 2) ученик – учитель; 3) ученик – родители; 4) ученик – администратор; 5) учитель – учитель; 6) учитель – родители; 7) учитель – администратор; 8) родители – родители 9) родители – администратор; 10) администратор – администратор.

Взаимодействуя между собой, младшие школьники часто приходят к конфликту. Он носит взрывоопасный, ярко выраженный характер. Можно выделить объективные и субъективные причины конфликтов. К числу объективных причин конфликтов можно отнести главным образом те обстоятельства социального взаимодействия людей, которые привели к столкновению их интересов, мнений, установок и т.п.

Субъективные причины конфликтов в основном связаны с теми индивидуальными психологическими особенностями участников, которые приводят к тому, что они выбирают именно конфликтный, а не какой-либо другой способ разрешения создавшегося объективного противоречия.

Причины возникновения конфликтов следует искать не только на поверхности, т.е. в самих противоборствующих лицах, но и глубже, т.к. за этим могут стоять другие лица.

Конфликты среди учеников происходят довольно часто и по мнению учителей «являются обычным делом для школы». Основные причины конфликтов между учениками – грубость, жестокость, стремление удовлетворить свои интересы, несформированность игровых навыков во взаимодействии между детьми.

Вовремя не остановленный конфликт может привести к нарушению общения, от которого зависит самооценка ученика, его учебная деятельность. Это в лучшем случае; бывает, что неблагополучия в межличностных отношениях накладывают серьезный отпечаток на младшего школьника и могут повлиять на его дальнейшее развитие.

Основываясь на результатах теоретического изучения проблемы, в эмпирическом плане мы поставили задачи: выявить причины конфликтов, соотнесение степени агрессивности и уровня конфликтности.

Проведение методики «Несуществующее животное» показало, что из 23 учащихся 3-го класса у трех учеников – высокий уровень конфликтности, у 12 – средний и у восьми – низкий. Уровень же агрессивности данного 3-го класса, по методике Розенцвейга, выявил, что три ученика имеют высокую степень агрессивности, девять – среднюю и 11 – низкую. Таким образом, у учащихся 3-го класса большее число детей (а именно 15 из 23) со средним и высоким уровнем конфликтности. Это в дальнейшем может стать одной из причин появления напряженности в межличностном взаимодействии детей. На основе наблюдения замечено, что у конфликтных учеников нет ярко выраженной стратегии поведения в конфликтных ситуациях. Наблюдается некоторое преобладание компромиссной стратегии и относительно редкое поведение, связанное с уходом от конфликта. Для бесконфликтных учеников характерными являются типы поведения, основанные на уступках, с жертвой своих интересов. Преобладают стратегии приспосабливающегося и сотрудничающего поведения. Заметно реже других ими используются стратегия соперничества.

Если конфликт вовремя не предупредить, то он может привести к негативным, отрицательным последствиям. В ходе разрешения конфликтов нужно опираться на особенности возраста, чтобы не травмировать детскую психику и не усложнять конфликт. Распространенный путь разрешения конфликтов – вмешательство тех или иных миротворческих сил. Одно из важнейших правил успешного разрешения конфликта – не противопоставление «правой» и «неправой» сторон, даже если они в действительности могут быть. Выделяют и другие способы урегулирования конфликтов, приводящие к положительному окончанию, такие как уход, сглаживание спорных вопросов, компромисс и отрицательные, если не возможны другие выходы из ситуации, такие как: принуждение, соревнование, приспособление и избегание.

Чикишев Сергей Леонидович
Московский городской психолого-педагогический университет, факультет клинической и специальной психологии, аспирантура 2 курс

Структура ценностных ориентаций в младшем школьном возрасте

От понимания того, каким образом происходит формирование ценностей и ценностных ориентаций, зависят методики и приёмы развития ценностной, моральной и нравственной сфер ребёнка, а значит и то, насколько успешно развивающийся человек сможет справиться с вызовами культуры потребления, пассивности и механистичности человеческих отношений.

Ценность – значимость отдельных компонентов субъективного мира человека, существующая в форме представлений, включающих эмоциональное переживание различной интенсивности, и связанная с удовлетворением потребности, или усвоенной культурной формой поведения. Однако, кроме представления, ценность всегда представлена в виде интенции.

Ценностная ориентация – культурное орудие, идеальное (умственное) действие, позволяющее субъекту извлекать из социокультурного контекста ценностный материал или формулировать свои ценностные образования и вносить их в свою деятельность. Ценностная ориентация – это постоянный процесс с множеством изменений (река), тогда как ценность – это константная структура (фотокадр реки). Любая психологическая работа человека со своим ценностным или внутренним, миром представляет собою ценностную ориентацию, будь то экспрессия ценностного мира, понимание ценностного мира другого человека или культуры, реализация ценности в поведении (в начальной своей фазе). Остановимся на процессе экспрессии ценностного мира человека.

Ценностное поле. Виды ценностных полей. Совокупность ценностей или ценностных представлений есть ценностное поле. Термин «поле» используется постольку, поскольку каждая отдельная ценность обладает своей силой и своим вектором развития, и относительной независимостью по отношению к другим ценностям. Ценностное поле человека включает в себя, наподобие матрёшки, три вида поля: *гипотетическое* или *общее, латентное, актуальное.* Гипотетическое или общее цен-

ностное поле включает в себя все возможные культурные ценности, существующие в обществе, и те, которые субъект может интериоризировать, и те, которые субъект уже интериоризировал. *Актуальное ценностное поле* включает все те ценности, которые осознаются субъектом в данный момент времени как важные, реальные, актуальные, действующие, необходимые. *Латентное поле* содержит все ценности субъекта, часть которых находится в актуальном (активном) состоянии, а другая часть неактуальна для субъекта в текущий период времени (находится в пассивном состоянии), но при изменении межличностной ситуации общения (или социальной ситуации развития в целом), или специальном стимулировании субъекта, эти ценности могут переходить в активное состояние.

Исследование особенностей ценностного поля. Для исследования особенностей экспрессии ценностного поля использовался следующий вариант диагностики. Испытуемых просили выполнить следующую инструкцию: «На листе А4 обозначьте, пожалуйста, то, что для вас наиболее ценно. Это может быть любое слово, словосочетание или любой рисунок. Для обозначения каждой ценности рисуйте круг, в который вписывайте эту ценность. Чем она для вас более значима, тем больше рисуйте круг. Круги на листе могут располагаться как угодно и быть любого размера». При необходимости эта инструкция дополнялась исследователем. И если требовалось, работа выполнялась исследователем за испытуемого (если ребёнок отказывался рисовать круги или не умел писать). Затем с испытуемым проводилась специально организованная беседа. В исследовании принимали участие учащиеся школ № 1232 и № 401 г. Москвы.

Структура актуального ценностного поля в младшем школьном возрасте и младшем подростковом возрасте. Полученный профиль актуального ценностного поля позволяет оценить ценностную структуру в её развитии в онтогенезе. При этом предполагается, что особенности изображения ценностей на листе отражают структуру актуального ценностного поля. Опишем основные типы ценностных профилей, выявленные в исследовании.

Бесструктурное ценностное поле. Испытуемые с такой структурой ценностей склонны ограничиваться простым перечислением своих ценностей; последовательным изображением ценностей на листе слева направо, сверху вниз; изображением ценностей в одной из частей листа; свободным изображением ценностей, но часто при этом с приблизительно равной площадью окружности.

Распределённое ценностное поле. Изображение ценностей такого поля испытуемым характеризуется свободным или хаотическим их расположением. При этом площадь круга варьируется в зависимости от ценности.

Центрированное ценностное поле. Такое поле характеризуется наличием ценности, площадь которой значительно превышает площадь каждой другой отдельной ценности, эта ценность часто сопоставима по площади с суммой площадей всех других ценностей. Также такое поле можно распознать по центральному расположению одной из ценностей и опоясывающему, или второстепенному, расположению всех остальных ценностей. Однако у данного типа актуального ценностного поля существуют специфические типы.

Двойное центрирование. Встречаются такие типы центрированного поля, в которых центральными ценностями могут быть две ценности, например «Семья» и «Дружба».

Центрированность на себе. Иногда встречаются ценностные поля, в которых главной и зачастую единственной ценностью является сам испытуемый, например, «Лера», «Я». Такие ценностные поля наиболее характерны для младшего школьного возраста и чаще для детей в возрасте 7 – 9 лет.

Центрированность на предмете. Ценностные поля могут быть центрированы на предмете, часто такой центральной ценностью выступают сотовые телефоны, компьютеры, пииспи, в младшем школьном возрасте, иногда «портфель».

Центрированность деятельности. Ценностные поля могут быть центрированы на значимых видах деятельности, например, «Верховая езда», «Танцы». Для младшего школьного возраста такие ценностные поля не характерны.

Центрированность на персоне. В некоторых ценностных полях центральной ценностью могут быть персоны. Для младшего подросткового возраста характерны такие их варианты: «Лучший друг», «Лучшая подруга». В младшем школьном возрасте могут встречаться такие типы как «Учитель», «Мама» и т.д.

Недиффиренцированное центрированное ценностное поле. Такой тип ценностных полей встречается достаточно часто. Он представляет собою изображение только одной ценности («семья», «родители», «Sony Ericson» и др.). Однако такое поле не может считаться недифференцированным, т.к. для таких полей и ценностей характерна доминация (при огромной силе одной ценности минимальная сила других), или

редукция ценностей (снижение объема ценностного поля до 1, 2 или 3 ценностей).

Структурированное ценностное поле. Такое поле характеризуется специфическим расположением ценностей, большим количество пересечений между ними, явной группировкой ценностей.

Недифференцированное поле. Недифференцированное ценностное поле показывает неумение испытуемого выделять или разделять ценности, например, «Родители и любовь», «Родители и друзья» и т.п.

Особенности и тип структуры актуального ценностного поля связаны с психологическим возрастом испытуемых.

Результаты эмпирического исследования демонстрируют возможность существования всех структур ценностного поля в различных возрастах, даже в младшем школьном. В младшем школьном возрасте представлены в основном бесструктурные ценностные поля. В младшем подростковом возрасте возрастает количество испытуемых, структуры ценностных полей которых могут быть описаны как распределённые и центрированные, и появляются структурированные ценностные поля.

Типы организации ценностных полей. Структура актуального ценностного поля эволюционирует на протяжении онтогенеза человека. Это изменение структуры актуального ценностного поля, вероятно, происходит последовательно по следующей схеме в период от 7 лет до 14-15 лет: недеффиренцированное – бесструктурное – распределенное – центрированное – системное – структурированное.

Шкуричева Наталья Александровна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра социальной педагогики и психологии, соискатель

Проблемы формирования позитивных межличностных отношений младших школьников в процессе социального воспитания

Учитель и ученики являются взаимозависимыми субъектами образовательного процесса, находятся в многомерном школьном коммуникативном пространстве. От характера взаимоотношений в классе как особой социально-психологической группы сверстников зависит успешность развития личности школьника. Процесс формирования межличностных отношений направлен на решение задач социального воспитания, важнейшей из которых является обучение школьников взаимодействию (готовности к конструктивному взаимодействию и освоению способов реализации этой готовности) путем организации совместной деятельности, педагогических ситуаций, организованного общения.

Результаты психолого-педагогических исследований и опыта работы массовой школы говорят о том, что одной из серьезных проблем современной начальной школы является увеличение доли детей, которые находятся в ситуации дезадаптации к школьной жизни и, в частности, к коллективу одноклассников. Большинство ребят приходят в школу с несформированными навыками общения, взаимодействия, сотрудничества. Недостаток коммуникативных знаний и навыков затрудняет приобретение ими позитивного социального опыта. А между тем, содержание общения младших школьников – один из важнейших показателей характера социального воспитания в классе.

Вместе с тем, у многих учителей работа с классом как с социально-психологической группой существенно затруднена: нет понимания сущности общения младших школьников, логики формирования их межличностных отношений, недостаточно сформированы умения по организации, корректировке и обучению общению. Это означает, что начальная школа не создает условий для социального приспособления

и позитивного обособления школьников в классе, а процесс развития межличностных отношений носит стихийный характер.

Большинство современных детей при вхождении в новый коллектив испытывают серьезные трудности, которые связаны с неготовностью к взаимодействию со сверстниками. По данным нашего исследования, только 37% детей, поступивших в школу, готовы к продуктивному сотрудничеству со сверстниками. Проведенный опрос учителей о характере возникающих у современных школьников трудностей выявил, что 93% педагогов указывают на проблемы общения учащихся (дети не умеют договариваться, слушать друг друга, уступать, и т.д.). Около 40% отвечающих отметили неумение младших школьников презентовать себя окружающим (рассказывать о себе, о своих интересах, выражать свои чувства, отношение к окружающим и т.д.). Почти 98% респондентов убеждены, что для педагогически грамотного сопровождения процесса формирования межличностных отношений необходимо специальное методическое обеспечение, которое касается, прежде всего, формирования учебного коллектива, правильных взаимоотношений школьников, их совместной деятельности. Для большинства педагогов (82%) важнее знать характеристику умения общаться, строить отношения с окружающими, индивидуальные особенности детей, чем уровень умений, навыков, умственного развития детей. Изучение эмоционального комфорта учащихся начальных классов в школе показало, что центральной проблемой (от 34% до 58%) ребят является их неудовлетворенность характером межличностных отношений в школе.

В настоящее время в этой сфере возник ряд противоречий:

- между достигнутым в педагогической науке уровнем знаний о сущности, структуре и функциях руководства общением школьников и реализацией этих знаний в формировании межличностных отношений младших школьников;
- между потребностью современной психолого-педагогической науки в комплексной разработке вопросов формирования межличностных отношений с позиции социально-педагогического знания и недостаточной разработанностью теоретических основ формирования позитивных межличностных отношений младших школьников в контексте социального воспитания;
- между объективной необходимостью руководства общением как фактором воспитания младших школьников и недостаточной теоретической и практической разработанностью данной проблемы

в педагогической науке, слабой ориентацией на данный вид воспитательной деятельности учителей начальных классов;
- между необходимостью наличия у младших школьников развитых умений сотрудничать и общаться и недостаточной сформированностью этих умений у современных младших школьников;
- между необходимостью владения учителем технологиями формирования позитивных межличностных отношений и низким уровнем психолого-педагогической культуры работающих учителей.

Анализ теоретических данных и практического опыта показывает, что существует разрыв между психологическими и педагогическими теориями и практикой решения вопросов формирования межличностных отношений младших школьников. Однако целостное рассмотрение развития личности ребенка, его взаимоотношений со сверстниками невозможно без психолого-педагогической интеграции, так как в школьной жизни нет проблем сугубо педагогических и сугубо психологических. Рассмотрение формирования межличностных отношений младших школьников как компонента их социального воспитания позволит определить основные условия, в рамках которых возможна интеграция психолого-педагогического знания. Комплексное системное описание феноменов и проблем общения младших школьников, основанное на дальнейшем развитии идей, открытых закономерностей в 1970–1990-х годах в русле развития социальной педагогики как интегративной науки позволит не только преодолеть разрыв между педагогической и психологической науками, но и выделить цели, задачи, формы и методы формирования межличностных отношений с позиции социально-педагогического знания, тем самым определить качественно новые приоритеты в развитии педагогической науки.

Обучение и развитие дошкольников и младших школьников

Кирик Анна Михайловна
Московский педагогический государственный университет, дефектологический факультет, кафедра дошкольной дефектологии, 6 курс магистратуры

Консультативно-просветительская работа с родителями детей, имеющих недостатки речевого развития, в условиях дошкольного образовательного учреждения

Профилактика нарушений речи у детей является одним из приоритетных направлений коррекционной педагогики в современной России, что обусловлено ростом числа детей, нуждающихся в логопедической помощи.

Как показывает практика, необходимым условием комплексного подхода к развитию речи ребенка является согласованное семейное и общественное воздействие дошкольных образовательных учреждений, воспитывающих детей с недостатками речевого развития.

В области коррекционной педагогики представлен ряд исследований проблемы взаимодействия специалиста с семьей, воспитывающей ребенка с недостатками речевого развития (Е.А. Щедрова, О.В. Бачина, Л.Н. Самородова, Л.Е. Перчаткина, О.Л. Степанова, А.И. Иванова, Е.С. Кабина, Р.А. Кирьянова и др.). Авторы обращают внимание на тот факт, что многие родители из-за недостатка информации и не догадываются о наличии у ребенка нарушения речи. А дети, родители которых вовремя обратились к логопеду в ДОУ, не могут получить полноценное логопедическое воздействие на всех занятиях. Нередко родители сами отстраняются от работы по исправлению речевых дефектов у детей, так как не владеют необходимыми педагогическими знаниями и умениями и не уверены в своих силах.

Проблема исследования: какие формы и методы консультативно-просветительской работы с родителями детей, имеющих недостатки речи, эффективны в условиях ДОУ и семьи? Каковы условия повышения эффективности коррекционно-логопедической работы?

Цель исследования – разработка и научное обоснование актуальных форм и методов работы с родителями детей с нарушениями речи, необходимых для повышения активности родителей как участников

логопедического процесса в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Объект исследования – актуальные формы и методы логопедического просвещения родителей, повышающие эффективность коррекционно-логопедической работы. *Предмет* исследования – процесс консультативно-просветительской работы, содержание, формы и методы логопедического просвещения, необходимые для повышения активности родителей, как участников логопедического процесса, в условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи.

Гипотеза исследования: разработка содержания, использование новых форм и методов консультативно-просветительской работы с родителями в условиях дошкольного образовательного учреждения повысит активность родителей как участников логопедического процесса, увеличит их педагогические знания и умения и, как следствие, повысит эффективность коррекционно-логопедической работы с детьми с нарушениями речи.

Педагогическими условиями повышения эффективности коррекционно-логопедической работы с детьми с нарушением речи в условиях ДОУ и семьи являются: организация консультативно-просветительской работы с родителями на основе личностно-ориентированного и деятельностного подходов, задействование мотивационного компонента в структуре их деятельности, соблюдение этапов формирования и развития знаний, умений и навыков детей, организация психолого-педагогического сопровождение детей с нарушениями речи и их семей специалистами ДОУ, коррекция детско-родительских отношений.

Методы исследования: научный анализ литературных источников по проблеме исследования; изучение и анализ опыта консультативно-просветительской работы с семьями учителей-логопедов дошкольных образовательных учреждений для детей с нарушениями речи; проведение бесед, метод анкетирования и тестирования родителей, наблюдение; организация и проведение психолого-педагогического эксперимента (констатирующий, формирующий и контрольный этапы); качественный и количественный анализ данных.

Организация исследования. Исследование проходило на базе ГОУ начальная школа–детский сад № 1772 г. Москвы. В эксперименте принимали участие 30 семей, воспитывающих дошкольников с нарушением речи.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Представленные в литературе исследования не решают в полной мере существующую в коррекционной педагогике проблему консультативно-логопедической работы с родителями дошкольников с нарушениями речи.
2. Изучение семей дошкольников с недостатками речи выявило существование острой необходимости проведения специальных мероприятий, направленных на повышение логопедической компетентности родителей, поскольку подавляющее большинство семей характеризуются преобладанием низкого и среднего уровней мотивации и готовности к сотрудничеству с ДОУ.
3. Проведенная нами комплексная консультативно-просветительская работа с прямым включением родителей в коррекционно-логопедический процесс посредством организации клуба «Логопедия для всех», проведения бесед, встреч за «круглым столом», консультаций, семинаров, практикумов, собраний, использование таких методов логопедического просвещения, как наглядная пропаганда, включающая в себя папки-передвижки, газеты и логопедическую библиотеку для родителей, фотоматериалы и видеоматериалы, стенды, – способствовала повышению активности родителей как участников логопедического процесса, и эффективности коррекционно-логопедической работы с детьми с нарушениями речи в едином образовательном пространстве ДОУ-семья.
4. Результаты сравнительного анализа экспериментальной и контрольной группы подтвердили гипотезу о возможности повышения эффективности логопедической работы с детьми с нарушениями речи посредством консультативной работы с родителями на основе предложенных педагогических условий.
5. Выявлено, что педагогическими условиями повышения эффективности коррекционно-логопедической работы с детьми с нарушением речи в условиях ДОУ и семьи являются: организация консультативно-просветительской работы с родителями на основе личностно-ориентированного и деятельностного подходов, задействование мотивационного компонента в структуре их деятельности, соблюдение этапов формирования и развития знаний, умений и навыков детей, организация психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи и их семей специалистами ДОУ, коррекция детско-родительских отношений.

Проведенное нами исследование обозначает перспективы для новых исследований совершенствования консультативно-просветительской работы с родителями, имеющими детей с недостатками речевого развития.

Захарова Ольга Александровна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, 5 курс

Педагогическая помощь по адаптации первоклассников в школьном коллективе

Поступление в первый класс школы коренным образом меняет положение ребенка. Учение становится для него основным ведущим видом деятельности. Вся жизнь, поступки, отношения детей со сверстниками и с взрослыми рассматриваются через призму школьных дел, успехов или неудач. У ребенка возникает потребность учиться в школе, желание стать школьником, занять новую позицию в жизни. К сложившимся новым условиям первоклассникам трудно адаптироваться, несмотря на внимание и дружелюбие со стороны учителя, родителей.

На эффективность процесса адаптации первоклассника огромное влияние оказывают семья, особенности её жизнедеятельности, атмосфера взаимоотношений в группе сверстников, отношение к ребенку учителя. Только узнав и увидев полную картину развития ребенка, соотнеся ее с семейным воспитанием, с особенностями его личности и характера, можем понять проблемы адаптации.

Адаптация ребенка к школе происходит не сразу. Не день, не неделя требуется для того, чтобы освоиться в школе по-настоящему. Это довольно длительный процесс, связанный со значительным напряжением всех систем организма. Большое значение на успешность процесса адаптации играют физиологическая, социальная и психологическая готовность ребенка к школе.

Физическая готовность к школе определяется уровнем развития основных функциональных систем организма ребенка и состоянием его здоровья. При формировании и диагностике психологической готовности к школе необходимо учитывать уровень физиологического развития и состояние здоровья ребенка, так как они составляют фундамент школьной деятельности. Часто болеющие, физически ослабленные учащиеся даже при наличии высокого уровня развития умственных способностей, как правило, испытывают трудности.

Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс активного приспособления, в отличие от физиологической адаптации, которая происходит как бы автоматически. Действительно, когда мы из светлой комнаты переходим в темную, то вначале ничего не видим, но вскоре начинаем различать и людей, и вещи, чувствительность нашего глаза повышается, и он адаптируется к новым условиям. При этом заметим, без целенаправленных специальных действий с нашей стороны. С социально-психологической адаптацией дело обстоит иначе. Для того чтобы адаптироваться, необходимо проявить специальные усилия.

Длительность периода адаптации к школе для каждого ребенка при разных условиях неодинакова. По мнению Н.И. Чуткиной, в числе наиболее благоприятных факторов, играющих положительную роль в адаптации ребенка к школе – адекватная самооценка своего положения, правильные методы воспитания в семье, отсутствие в ней конфликтных ситуаций, благоприятный статус в группе сверстников и др.

Основная цель деятельности педагога в образовательном учреждении заключается в том, чтобы создавать благоприятные условия для социального саморазвития учащихся, организовать деятельность педагогического коллектива школы и родителей на основе принципов гуманизма, с учетом исторических и культурных традиций.

Адаптация, как технология работы, предполагает наличие системы методов и приемов, имеющих целью оказание социальной поддержки людям в процессе их социализации или приспособления к новым социальным условиям в связи с изменением социального статуса, жизненных утрат и неудач, а также неадаптированным личностям.

При работе над проблемой адаптации первоклассника в детском коллективе, педагог-психолог может использовать различные методы. Например, наблюдение за учебной и внеучебной деятельностью учащихся – с помощью этого метода можно увидеть, как учащиеся взаимодействуют вместе, как решают возникающие конфликты. Можно провести беседу с учащимся, у которого наблюдались проблемы во взаимодействии с од-

ноклассниками, с классным руководителем и родителями – для определения возможных причин, повлекших неудачное взаимодействие одноклассников. Педагог также может использовать психодиагностические методы: проективные и рисуночные тесты, социометрию; из психокоррекционных: сказкотерапию, игротерапию, социально-психологический тренинг. Конечно же, педагог не может обойтись в своей работе без таких педагогических методов как: словесные методы (рассказ, объяснение, беседа, дискуссия); наглядные методы (иллюстрация, демонстрация); практические методы (игра, упражнения, проблемные ситуации) и др.

Общение выступает в качестве неизбежного условия активности человека, его социализации в обществе. С его помощью осуществляется социальная детерминация многих сторон психического развития личности.

Таким образом, владение многообразием технологий и методов работы, выбирая их в соответствии с проблемой ребенка, особенностями его личности, воспитательного микросоциума, возможностями самого специалиста и многими другими параметрами, позволяет педагогу-психологу наиболее эффективно решать возникающие проблемные ситуации, в том числе и проблему адаптации первоклассников в школьном коллективе.

Умникова Маргарита Андреевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, 5 курс

Психолого-педагогические условия адаптации младших школьников к разновозрастной группе продлённого дня

В существующем разнообразии человеческих связей самым распространённым является взаимодействие человека с людьми разного возраста. Разновозрастное общение в младшей школе – одно из условий развития сознания и самосознания личности, средство вхождения в социум, условие эффективного усвоения общественного опыта, развития организа-

торских способностей и самостоятельности, удовлетворения потребности детей во взаимодействии и общении. Примером организации подобного взаимодействия младших школьников в рамках общеобразовательного учреждения являются разновозрастные группы продлённого дня.

Учитывая, что явление фактической разновозрастности присутствует и внутри конкретных возрастных этапов, объединение в одну группу учеников 1, 2, 3 и 4 классов, при грамотно организованном педагогическом процессе, может способствовать разностороннему развитию подрастающего поколения. А положительный опыт адаптации в одной группе помогает ребёнку адаптироваться и её за пределами, в открытом быстроизменяющемся социуме, и создает благоприятные предпосылки для дальнейшего развития личности.

Однако огромная разница в психосоциальном развитии первоклассников и учеников 4 классов может пагубно отразиться на их взаимодействии. В связи с этим, одной из главных задач школы должна стать помощь ребенку в адаптации к складывающимся социальным отношениям.

Проблема адаптации учащихся в школьной жизни – не новая научная проблема. Изучением адаптации как динамического процесса перестройки функциональных систем, обеспечивающих динамическое возрастное изменение, занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн др.

Адаптацию младшего школьника в единстве с психическим развитием и личностным становлением рассматривали: Л.И. Божович, И.В. Дубровина, А.В. Запорожец, А.В. Мудрик, Д.Б. Эльконин и др. Вопросам межличностных взаимоотношений в разновозрастных группах посвящены работы таких авторов, как А.С. Макаренко, Е.О. Смирнова и другие.

В нашем исследовании под адаптацией младшего школьника к разновозрастной группе мы понимаем процесс активного освоения ребёнком социальной среды, овладения формами поведения, направленными на гармонизацию отношений с окружающими и собственное развитие в данной среде. Успешная адаптация является предпосылкой гармоничного взаимодействия личности и общества в целом.

На основе теоретического анализа проблемы была разработана программа исследования, которая осуществлялась на базе ГОУ центр образования г. Москвы в группе продлённого дня с разновозрастным составом из 36 человек (8 человек из 1 «А», 9 – из 2 «А», 11 – из 3 «А» и 8 – из 4 «А» класса).

На первом этапе опытно-экспериментальной работы была проведена диагностика, направленная на изучение социально-психологических

особенностей адаптации младших школьников к условиям разновозрастной группы продлённого дня. В качестве критериев оценки эффективной адаптации детей в коллективе были выделены: уровень психологического климата в коллективе, социометрическое положение ребёнка в коллективе, привлекательность коллектива для участников, особенности адаптации ребёнка – ощущение своего положения в группе. В качестве методов диагностирования были выбраны: наблюдение, беседа, социометрическое исследование, тестирование, проективная методика.

Интерпретация результатов, полученных при реализации первичного диагностирования, предоставила нам следующую картину: нетерпимость к мнению товарищей, раскол группы в трудную минуту, стремление к доминированию четвёртых классов, безразличие / злорадство к успехам и неудачам товарищей.

Социометрическая картина группы была следующая: 8% воспитанников ГПД «Социальные звезды», 62% – «предпочитаемые», 19% – «изолированные», 11% – «отвергнутые». Причём наиболее выбираемыми детьми, составляющими категорию «социальные звёзды» являются учащиеся 3-го класса, в то время как «отвергнутыми» в равной степени стали учащиеся 1-го и 4-го класса.

Оценивая привлекательность коллектива ГПД, 11% тестируемых детей назвали его очень привлекательным, для 50% детей атмосфера взаимоотношений являлась комфортной и благоприятной, 33% детей проявляли нейтральное отношение к коллективу, а результаты 6% детей указывали на их негативное отношение к коллективу.

В то же время, показатели психологического климата ГПД составили: для 75% детей высокий, 17% – средний и 8% – низкий уровень. А проективная методика выявила, что для 3 % (1 чел.) наступил кризисный период), а для 6% характерен уход в себя.

Ознакомившись с результатами диагностики, мы разработали комплексную программу адаптации детей младшего школьного возраста к разновозрастной группе продлённого дня, которая включала в себя следующие направления:

- работа психолога, направленная на изучение индивидуальных особенностей детей младшего школьного возраста и их дальнейшее сопровождение в целях: снижение уровня агрессивности, тревожности, конфликтности, мотивация на совместную деятельность;
- учебно-воспитательная работа педагогов группы продлённого дня, включающая в себя адаптацию детей к ГПД к разновозрастному взаимодействию;

- работа педагогов дополнительного образования, направленная на совместную творческую деятельность и физическую активность.

Реализация данной программы на практике помогла увидеть: взаимоотношения внутри группы, умение детей обсуждать и решать поставленные задачи; выявить положение детей внутри группы, учеников, готовых брать на себя функции организаторов, определить способы решения конфликтных ситуаций, общую атмосферу группы и эмоциональные отношения как к группе, так и в отношениях с педагогом. В ходе проведения мероприятий раскрываются как индивидуальные особенности, так и особенности класса. Мероприятия программы способствовали сплочению коллектива, созданию доброжелательной атмосферы внутри коллектива и успешной адаптации детей младшего школьного возраста к разновозрастной группе продлённого дня.

Повторное диагностирование учащихся выявило положительную динамику развития коллектива. Важными достижениями группы стали: повышение уровня сопереживания и сорадости, учёт детьми мнения друг друга, объединение и поддержание членов группы в трудные минуты, улучшение межвозрастного взаимодействия на основе взаимопомощи. Улучшилась социометрическая картина группы. Минимизация количества «изолированных» детей (от 19% тестируемых осталось 8%) и отсутствие «отвергнутых» (в сентябре месяце их количество составляло 11% от всего коллектива) позитивно отразилось на привлекательности коллектива для его членов (для 22% коллектив является очень привлекательным, для 61% – комфортным и благополучным, а негативное отношение к группе полностью отсутствует) и психологическом климате ГПД (всего для одного ребёнка психологический климат группы является низким, в то время как 22% признают его высоким и комфортным).

Положительная динамика в коллективе, повышение психологического климата группы и социометрических позиций учащихся подтвердили гипотезу, поставленную в начале исследования: успешной адаптации младших школьников к разновозрастной группе продлённого дня способствует совокупность психолого-педагогических условий:

- целенаправленное психолого-педагогическое воздействие на процесс адаптации младших школьников к разновозрастной группе продлённого дня;
- учёт возрастно-индивидуальных особенностей младших школьников и специфики межвозрастного взаимодействия;

- совместная деятельность в разновозрастных группах младших школьников, основанная на единстве требований, посильном распределении обязанностей и взаимопомощи друг другу.

Скира Елена Васильевна
Московский городской педагогический университет, факультет специальной педагогики, кафедра олигофренопедагогики, 3 курс

Дидактическая игра как метод формирования общеучебных интеллектуальных умений и навыков у младших школьников в процессе обучения

Дети начальной школы более легко усваивают знания через игру. В играх ученики начальной школы так же, как и дошкольники, реализуют не только разнообразные впечатления и знания, но и основные духовные потребности, что открывает взрослым широкие возможности для использования мощнейших ресурсов игры в целях оптимизации процесса их образования, а именно формирования общеучебных интеллектуальных умений и навыков.

Игры помогают сделать любой учебный материал увлекательным, создают радостное настроение, облегчают процесс усвоения знаний.

Проблемой формирования учебной деятельности на протяжении многих лет занимались такие выдающиеся педагоги и психологи как: Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.А. Менчинская, Н.Ф. Талызина, Г.Ф. Кумарина, Н.Я. Чутко и другие.

Проблема исследования: является ли дидактическая игра эффективным методом формирования общеучебных интеллектуальных умений и навыков у младших школьников?

Цель исследования – выявить уровень сформированности общеучебных интеллектуальных умений у младших школьников и разработать

и провести систему уроков с использованием дидактических игр, направленную на их формирование и совершенствование.

Объект исследования – общеучебные интеллектуальные умения и навыки как основа для формирования учебной деятельности младших школьников. *Предмет* – дидактическая игра как метод формирования общеучебных интеллектуальных умений и навыков у младших школьников.

Гипотеза исследования: благодаря системной работе с включением в процесс обучения дидактических игр, уровень сформированности общеучебных интеллектуальных умений и навыков у младших школьников повысится.

Опытная работа включает три этапа. На первом этапе осуществлялось выявление уровня сформированности общеучебных интеллектуальных умений и навыков у первоклассников. На втором этапе проводилась система работы по формированию общеучебных интеллектуальных умений и навыков у младших школьников. На третьем этапе осуществлялся анализ результатов экспериментальной работы по формированию общеучебных интеллектуальных умений у первоклассников.

Опытно-практическая работа проводилась на базе школы № 554 Юго-Западного административного округа города Москвы в 1 «А» классе. В классе 21 ученик, среди них 12 девочек и 9 мальчиков.

Для выявления уровня сформированности общеучебных интеллектуальных умений и навыков у первоклассников были разработаны и проведены специальные тестовые задания, направленные на выявление уровня развития общеучебных интеллектуальных умений и навыков.

Данные методики позволили проанализировать, насколько сформированы общеучебные интеллектуальные умения у учащихся.

Полученные результаты показали, что у учащихся 1 класса недостаточно сформированы общеучебные интеллектуальные умения и навыки (1-й, 2-й и 3-й уровни сформированности по методике Н.Я. Чутко)

Проведя выявление уровня сформированности общеучебных интеллектуальных умений, мы перешли к проведению системы уроков, направленных на повышение уровня развития общеучебных интеллектуальных умений.

В уроки включались дидактические игры, направленные на формирование общеучебных интеллектуальных умений и навыков, также работа проводилась и во внеурочное время.

На третьем этапе осуществлялся анализ результатов экспериментальной работы по формированию общеучебных интеллектуальных умений у первоклассников.

Для этого повторно проводились тестовые задания, которые были использованы на констатирующим этапе.

Полученные результаты свидетельствуют о повышении уровня сформированности общеучебных интеллектуальных умений у первоклассников (1–й и 2–й уровни сформированности по методике Н.Я. Чутко). Этому способствовало включение дидактических игр в педагогический процесс. Анализ результатов проведённой работы, подтверждают выдвинутую в начале исследования гипотезу: мы предполагаем, что благодаря системной работе с включением в процесс обучения дидактических игр, уровень сформированности общеучебных интеллектуальных умений и навыков у младших школьников повысится.

Тимофеева Ярослава Павловна
Московский педагогический государственный университет, факультет начальных классов, кафедра психологии младшего школьника, 3 курс

Младший школьник как субъект учебной деятельности

В современной периодизации психического развития младший школьный возраст охватывает период от 6–7 до 9–11 лет. В этом возрасте осваивается учебная деятельность, формируется произвольность психических функций, возникают рефлексия, самоконтроль, а действия начинают соотноситься с внутренним планом. Поступление ребенка в школу связано с огромными изменениями во всех сферах его жизни. Новая социальная ситуация развития требует от ребенка особой деятельности – учебной. Когда ребенок приходит в школу, учебной деятельности как таковой еще нет, и она должна быть сформирована в виде умений учиться. Именно это и является специфической задачей младшего школьного возраста. Носителем любой деятельности является субъект. Субъект учебной деятельности – учащийся, способный «совершенствовать, учить самого себя» (В.В. Давыдов). Исследованию

психологии субъекта посвящены работы Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, В.В. Давыдова, С.Л. Рубинштейна и других учёных.

Цель настоящего исследования – изучение проявлений младшего школьника как субъекта учебной деятельности. В исследовании приняли участие младшие школьники 9-10 лет, учащиеся 3 класса одной из московских школ. Всего в исследовании приняли участие 21 человек, из них 8 мальчиков и 13 девочек. Предметом исследования стали основные психологические характеристики младшего школьника как субъекта учебной деятельности. В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что уже к концу третьего года обучения в начальной школе могут быть сформированы все основные компоненты характеристики младшего школьника как субъекта учебной деятельности.

В исследовании были решены теоретические и эмпирические задачи на основе методов теоретического анализа источников по проблеме исследования, а также эмпирических методов исследования – наблюдения, метода тестов, анкетирования. Для исследования основных психологических характеристик младшего школьника как субъекта учебной деятельности (мотивы учения, учебных интересов, самооценки) были использованы проективный тест «Незаконченные предложения», анкета учебных интересов младших школьников, анкета Н.Г. Лускановой, экспериментальная методика «Лесенка».

Теоретический анализ исследования по психологии учебной деятельности и младшего школьника как субъекта показал, что носителем любой деятельности является субъект. Основными качествами субъекта деятельности являются сознательность, самостоятельность, ответственность и инициативность. Формирование и развитие субъекта учебной деятельности происходит в процессе ее становления. Для того чтобы ученик стал субъектом учебной деятельности на конкретном занятии, необходимо выполнение нескольких условий: умение учащегося ставить цель: сначала учебную, а затем и жизненную, видеть перспективы ее решения; участие в исследовательской деятельности, открытии способов решения учебных задач и способов получения знаний самостоятельно, с помощью учителя или при участии сверстников; сотрудничество с партнерами по классу, именно это рождает инициативу ребенка в учебных действиях; способность ученика контролировать свои действия, то есть рефлексия за собственной деятельностью.

Учебная деятельность как ведущая для младшего школьника приводит к изменениям в самом ученике как её субъекте, к изменениям в уровне знаний, умений, навыков, обученности, в уровне сформи-

рованности отдельных сторон учебной деятельности, в умственных операциях, в особенностях личности. Исходным условием формирования учебной деятельности в становлении младшего школьника как её субъекта является мотивация учебной деятельности. Процесс развития учебной деятельности – это процесс передачи от учителя к ученику отдельных её звеньев и развития самоконтроля, самооценки, то есть саморегуляции учебной деятельности.

Эмпирическое исследование, направленное на проверку выдвинутой гипотезы, показало следующие результаты:

Из 21 учащихся 3-го класса отлично успевают 11 человек, хорошо успевают 9 и 1 слабоуспевающий, при этом отлично успевают 6 девочек и 5 мальчиков, хорошо успевают 6 девочек и 3 мальчика, 1 девочка слабоуспевающая.

Из 9 изучаемых учебных предметов наибольший интерес у третьеклассников вызывает ИЗО, физкультура, труд, математика. Интересы мальчиков и девочек практически совпадают, мальчикам в большей степени нравится физкультура и ИЗО, а у девочек больше количество учебных предметов, вызывающих интерес, в число которых входит ещё труд и математика.

Уровни учебной мотивации учащихся распределились следующим образом: высокий уровень мотивации был выявлен у одного учащегося, хороший уровень у трех учащихся, положительный у девяти, низкий у трех, негативный у трех учащихся, то есть у учащихся преобладает положительный уровень мотивации и в целом положительное отношение к школе.

Изучение общей и частной самооценки младших школьников показало, что в исследуемом классе из 19 учащихся 12 имеют самооценку выше среднего и семь человек со средней самооценкой. Средний бал самооценки по классу (4,5 и 4,6) преобладает по лесенкам: весёлый – грустный, красивый – некрасивый, здоровый – больной, хороший друг – плохой друг. Более низкий бал (3,4 и 3,8) был отмечен по лесенкам: отличник – двоечник, любят в классе – не любят.

Обобщение полученных результатов позволило заключить, что субъектная позиция сформирована у 16 учащихся третьего класса и недостаточно сформирована у пяти учащихся.

Таким образом, гипотеза, заданная в начале исследования, что к концу третьего класса могут быть сформированы все основные компоненты характеристики младших школьников как субъектов учебной деятельности, была доказана.

Иванова Вероника Михайловна
Московский педагогический государственный университет,
факультет начальных классов, кафедра психологии
младшего школьника, 5 курс

Отношение младших школьников к школе и к учебной деятельности

Формирование мотивации учения в школьном возрасте и вопросы положительного отношения к школе и к учению – центральная проблема современной школы. Их актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, формирование у них активной жизненной позиции.

Проблема исследования – каково отношение современных младших школьников к учению и школе.

Цель исследования – выявить особенности отношения младших школьников к учению и школе.

Предмет исследования – отношение младших школьников к обучению и школе.

Гипотеза – у учащихся начальных классов преобладает устойчиво-положительное отношение к школе и к учебной деятельности.

Исследовательская база – школа №1006 Западного административного округа города Москвы.

Выборка: младшие школьники, учащиеся 3 класса в количестве 18 человек, мальчиков и девочек поровну.

Методики диагностики отношения младших школьников к учебной деятельности и школе: проективный тест «Незаконченные предложения»; рисуночный тест школьной тревожности.

Результаты исследования эмоционального отношения учащихся 3 класса показали, что в целом по классу у детей преобладают положительные эмоции и позитивное эмоциональное отношение к школе. Так, в 75 из 108 случаях у детей возникают положительные реакции на разные школьные ситуации, что составляет 69%. В 24 случаях реакция детей на различные школьные ситуации нейтральная, что составляет 22,5%. И лишь в 9 случаях – отрицательная, что составляет 8,5%.

Изучение эмоциональных реакций детей на различные школьные ситуации показало, что в ситуации «в школу» у детей преобладает положительный эмоциональный настрой, при этом девочек среди них немного больше, чем мальчиков. В ситуации «за партой» – также преобладает положительный настрой, количество мальчиков и девочек здесь почти одинаковое. Однако в этой ситуации присутствует и нейтральное отношение. При этом мальчиков с нейтральным отношением в два раза больше, чем девочек. Ситуация «у доски» похожа на предыдущую картину, однако здесь количество мальчиков и девочек с нейтральным отношение одинаково. В ситуации «я и учитель» преобладает однозначно положительное отношение. Однако девочек с положительным отношением больше. Можно предположить, что дети очень любят своего учителя. Ситуация «на перемене» также имеет однозначно положительный настрой. Существенных гендерных различий не выявлено. А вот в ситуации «из школы» поровну детей с положительным и нейтральным отношением. При этом с положительным отношением больше мальчиков, а с нейтральным – девочек.

Сравнительный анализ данных показывает, что большинству детей нравится ходить в школу, они хорошо относятся к своему учителю и любят перемены. Многим из них нравится сидеть за партой и отвечать у доски, а вот ситуация «из школы» – неоднозначная.

Из результатов исследования общего отношения учащихся к учебной деятельности и к школе на основе проективной методики «Незаконченные предложения» видно, что большинство третьеклассников хотят учиться потому, что хотят быть умными и хотят поступить в институт; ходят в школу, чтобы получать знания и общаться с друзьями; школа им нравится, нравится она им потому, что у них там друзья, а также потому, что им там интересно; больше всех детям нравятся уроки математики и физкультуры; дети считают, что могли бы учиться лучше, если бы больше занимались; мешает им учиться или сосед по парте, или болезнь; почти все дети радуются в школе, когда получают хорошую оценку; когда они думают о школе, то им становится хорошо; на уроке они учатся и слушают учителя.

Данные, полученные на основе двух методик, подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что у учащихся начальных классов преобладает устойчиво-положительное отношение к школе и к учебной деятельности.

Туяков Валерий Николаевич
Московский педагогический государственный университет,
факультет иностранных языков, 3 курс

Развитие способностей к изучению иностранного языка в младшем школьном возрасте

Актуальность обозначенной проблемы определяется необходимостью разрешения существующего противоречия между растущей потребностью общества в специалистах, владеющих иностранными языками, и недостаточной разработанностью механизма развития способностей к изучению иностранного языка в младшем школьном возрасте.

В своём исследовании мы исходили из предположения о том, что развитие способностей к изучению иностранных языков у младших школьников будет успешным, если учебный процесс строится с учётом индивидуальных особенностей каждого ученика, уровня развития его психических функций и способностей, а также уровня мотивации к изучению иностранного языка.

Под способностями мы понимаем индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения определённой деятельности. Способности бывают общими (внимание, память, мышление, воображение) и специальными. К числу способностей к изучению иностранного языка относятся: фонематический слух, звуковысотный слух, имитационные способности, способность к догадке, способность к различению.

При наличии благоприятных задатков, которые определяют пути и способы осуществления учебной деятельности и при оптимальных условиях жизни способности у ребёнка могут формироваться очень рано и развиваться достаточно быстро.

Этому возрасту свойственна своеобразная речевая активность. На уроках иностранного языка младшие школьники гораздо охотнее пробуют применять новую лексику и не освоенную еще фонетику, они не боятся ошибиться – активность в иноязычной речи является частью их общей потребности в словесном общении, еще не подверженной действию многих психологических «тормозов» подросткового возраста. Значит, по отношению к иностранному языку вполне можно говорить об особой возрастной чувствительности.

Мы полностью принимаем и разделяем точку зрения И.А. Зимней, согласно которой иностранный язык, как и родной, должен обеспечить социальные, интеллектуальные и личностные потенциалы человека. Считаем целесообразным рассматривать иностранный язык на ранней ступени обучения как средство формирования интеллекта ребёнка и развития его способностей, как средство осознания собственного «я» и самовыражения, как средство социального взаимодействия, с помощью которого ребёнок овладевает социальным опытом.

Цель обучения и воспитания в начальной школе – достижение самостоятельности и инициативности младших школьников в осуществлении личностно-значимого общения. Дети должны постепенно овладеть перцептивной функцией общения. Овладение данной функцией происходит через восприятие сказок: за речевыми характеристиками сказочных героев ребёнок учится узнавать их внутренние психологические качества и особенности поведения. Сказка также даёт возможность ребёнку познакомиться с особенностями поведения и менталитета людей, живущих в разных странах.

Обучая младших школьников иностранному языку, огромное внимание нужно уделять овладению интерактивной функцией общения. В процессе разыгрывания различных сказок дети попадают в проблемно-конфликтные ситуации, в результате чего происходит осознание данных конфликтов и рассмотрение путей их предупреждения и устранения. Через проблемно-конфликтные ситуации, включённые в обучение, у детей начинают развиваться такие важные умения, как эмпатия и рефлексия.

В связи с психологическими особенностями развития ребёнка в младшем школьном возрасте игровая деятельность остаётся для него одной из важнейших в процессе обучения. Отсюда следует, что целесообразно проводить занятия по английскому языку в игровой форме.

В системе работы мы используем ролевые игры с целью закрепления социокультурных норм при выполнении определённых социальных функций. Пребывание ребёнка в роли Marry Poppins, Winnie-the-Pooh, Frog-the-Traveller даёт ребёнку возможность в лёгкой для него форме овладеть интерактивной функцией общения. Такая форма обучения позволяет решать задачи личностно-значимого общения с учётом интересов и возрастных особенностей школьников.

Следует отметить, что одним из эффективных средств обучения аудированию и говорению является музыка. Учителю необходимо особенно внимательно подходить к отбору музыкальных произведений, среди

которых должны быть детские песни, детская танцевальная музыка, спокойная оркестровая музыка (для создания звукового фона во время предметной деятельности и для проведения релаксации), записи различных шумовых эффектов (шум дождя, пение птиц и т.д.).

Музыкальные произведения успешно используются в обучении иностранному языку как важное комплексное средство совершенствования слухо-произносительных навыков учащихся, формирования у них лексико-грамматических навыков и развития умений устной речи на иностранном языке и, одновременно, как средство воздействия на эмоциональную сферу младших школьников, а также как средство их эстетического воспитания.

В организации занятий важное место отводится интеграции иностранного языка с изобразительной деятельностью, которая способствует формированию навыков и развитию умений общения, а также оказывает положительное влияние на психическое развитие детей. Младшим школьникам мы предлагаем самостоятельно изготовить зрительную опору, например, нарисовать генеалогическое древо своей семьи, нарисовать семейный портрет, начертить план комнаты, квартиры, улицы, где живёт ребёнок, а затем рассказать об этом своим друзьям.

С приходом ребенка в школу изменяется его эмоциональная сфера. У младших школьников, особенно первоклассников, в значительной степени сохраняется характерное и для дошкольников свойство бурно реагировать на отдельные, задевающие их, события и ситуации. Дети чувствительны к воздействиям окружающих условий жизни, впечатлительны и эмоционально отзывчивы.

Они воспринимают прежде всего те объекты или свойства предметов, которые вызывают непосредственный эмоциональный отклик, эмоциональное отношение. Наглядное, яркое, живое воспринимается лучше всего. Вот почему так важно на уроках иностранного языка применять принцип наглядности.

В связи с этим мы предлагаем настольную игру. Школьники разбиваются на группы по 3-4 человека. Каждая группа получает распечатку, на которой нанесены клеточки. В каждой из них изображён определённый предмет, соответствующий выбранной тематике (например, тема «Fruit»). Цель игры заключается в том, чтобы как можно быстрее добраться до «финиша», а задача учеников, всякий раз оказываясь на какой-либо из клеточек, произносить вслух название изображённого предмета (к примеру, an apple, a banana, plums). При этом задание можно усложнить, предложив обучающимся не просто называть предмет,

а использовать его с некоей грамматической конструкцией (например, I have an orange, I like grapefruits). Можно продолжить игру, предложив победителям от каждой группы сыграть в так называемую «супер-игру», повышая таким образом уровень мотивации. Результатом данной игры является не только расширение словарного запаса иностранных слов школьника, но и тренировка памяти, внимания, развитие математических способностей и т.д.

Таким образом, на ранней ступени обучения язык необходимо прежде всего рассматривать как средство развития личности ребёнка с учётом мотивов, интересов и способностей. Через общение и деятельность на языке и через деятельность с языком ребёнок развивается, воспитывается, познаёт мир и себя, т.е. овладевает всем тем духовным богатством, которое может дать ребёнку процесс иноязычного образования. Развитие способностей на ранней ступени не менее практично, чем само владение языком, поскольку является предпосылкой успешного обучения в будущем.

Денисова Елена Михайловна
Московский педагогический государственный университет, факультет начальных классов, 3 курс

Игра как средство формирования орфографических и графических навыков на уроках английского языка у учащихся начальных классов

Орфографическая грамотность учащихся – это одна из актуальных проблем, стоящая перед школой на протяжении всего ее исторического развития. Орфографически правильное письмо предполагает умение находить, узнавать явления языка на основе так называемого орфографического навыка, который помогает пишущему остановиться, задуматься, проверить себя, когда это надо. К сожалению, не все учителя понимают правильно смысл этого. Поэтому орфографическая грамотность учащихся низка из-за отсутствия

сформированности орфографического навыка. Орфографический навык – сложный навык, который создаётся в процессе длительных упражнений и основывается на более простых навыках и умениях, таких как навык письма, умение анализировать слово с фонетической стороны, умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки, умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило. Особая роль в формировании орфографического навыка принадлежит начальным классам. Поэтому учителю нужно научить учащихся превращать знания в навыки. Ученик должен понять, что от знаний через упражнения, осознавая орфографический случай, действуя по правилам, он приходит, к овладению навыком.

Кто из нас не делал и не делает ошибок на правописание не только в иностранном, но и в родном языке? Что касается английского языка, то сами англичане придумали пословицу: «Пишем Манчестер, а читаем Ливерпуль». А разве французский с написанными четырьмя, а то и более буквами, передающими один звук, легче английского? Примеры можно привести из любого языка, но суть остается прежней – орфография является одним из наиболее проблемных моментов в обучении письму, и ей вряд ли можно обучить на все 100% сразу. Орфографические ошибки неизбежны, однако их количество можно и нужно сократить до минимума, если учесть определенные типологические группы сложностей и сформировать навыки самоконтроля и коррекции у самих учащихся. Обучая орфографии, нельзя обойти графику. Чтобы человек научился писать на иностранном языке, он прежде всего должен научиться писать буквы, знать их конфигурацию. Проблема обучения орфографии и графике как составной части обучения письму остается одной из сложных, неоднозначно решенных, противоречивых проблем в современной методической науке.

Для формирования данных навыков письма существуют различные приемы: упражнения, диктанты, списывание, игры.

Мы решили остановиться на игровых упражнениях, потому что игровая деятельность соответствует возрастным психологическим особенностям младшего школьного возраста, способствует удержанию внимания, задействует всех учащихся с разным уровнем развития и поддерживает интерес школьников к предмету «иностранный язык». Игра посильна всем, даже слабым учащимся, более того, слабо подготовленный ребёнок может проявить сообразительность и находчивость, а это не менее важно, чем языковые навыки.

Целью исследования было на практике убедиться в том, что игра и игровые моменты эффективно влияет на формирование орфографических и графических навыков письма на английском языке у младших школьников. Основным методом исследования выступил метод эксперимента, состоящий из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Всего было проведено 15 уроков английского языка. Все уроки были направлены на формирование и совершенствование орфографических и графических навыков письма. Диагностика сформированности орфографических и графических навыков письма проводилась в ходе констатирующего этапа эксперимента и представляет собой тестовое задание.

В связи с тем, что слова должны соответствовать возрастным особенностям младших школьников, были подобраны слова, знакомые детям, представленные в игровом варианте, напечатанные на отдельных листочках индивидуально для каждого, с красочной иллюстрацией.

В соответствии с программой были выделены низкий, средний и высокий уровени сформированности навыков письма.

Низкий – учащийся не понимает то, о чем пишет; вставляет буквы, не задумываясь о смысле слова, неправильно пишет буквы и слова; темп выполнения работы очень низкий.

Средний – учащийся частично понимает все, о чем пишет; взаимозаменяет близкие графемы; темп выполнения работы средний.

Высокий – учащийся понимает все, о чем пишет; правильно пишет буквы и слова; темп выполнения работы высокий.

В ходе обработки полученных данных на основе показателей сформированности орфографических и графических навыков письма у учащихся были выявлены следующие уровни: 20% – низкий уровень, 30% – высокий уровень, 50% – средний уровень.

Исходя из полученных данных и анализа трудностей, которые учащиеся испытывали при написании данного теста, была спланирована дальнейшая работа с учащимися, предполагающая применение игр и игровых приемов для формирования орфографических и графических навыков.

Мы полагаем, что использование именно игровых моментов в значительной степени помогает обучению орфографического, графического письма. Игры, подобранные для учащихся, повышали интерес к уроку и все учащиеся старались участвовать в работе по развитию орфографических и графических навыков. Игры были подобраны с учетом возрастных особенностей учащихся, с учетом имеющихся знаний на основе УМК Enjoy English 2.

На формирующем этапе проведения экспериментальной работы были подобраны задания разного уровня:

1 уровень – узнавание буквы в слове, написание буквы;

2 уровень – составление слов из букв, написание слов по картинке;

3 уровень – написание предложений связного текста.

Игра «Слова с определенной буквой». Обучаемым предлагалось быстро просмотреть список слов, а затем назвать слова, в которых есть заданная буква. Названное слово записывалось в тетрадь. Выигрывает тот, кто сможет назвать больше слов. Учащиеся с большим удовольствием выполняли это задания, стараясь назвать как можно больше слов.

Игра «Вставь букву» («Put on the letter»). Ход игры: на доске написаны слова, в которых пропущены либо одна-две буквы, или предоставлены на экране в презентации, учащиеся должны догадаться, какая буква пропущена. Учащиеся должны догадаться, какой буквы не хватает, видя перед глазами только несколько букв их этого слова. После того, как учащиеся догадались, что это за слово, один человек вставляет букву в слове на доске, а остальные записывают это слово в тетрадь. В ходе выполнения этого задания была закреплена лексика предыдущих уроков, а также велась работа по совершенствованию орфографических и графических навыков.

Игра «Буквы рассыпались» («All letters spill»). Ход игры: учитель пишет крупные буквы на доске или предоставляет эти буквы на экране в презентации, говоря: «Было у меня слово. Подул ветер, и все буквы рассыпались. Давайте соберем их». («I have a word. But the wind is blowing and all letters spill. Let's gather it»). Для правильного написания этих слов следовало вспомнить слово, в котором есть все эти буквы, и вспомнить правильную последовательность букв. После того как учащиеся вспоминали слово и вспоминали правильную последовательность, один учащийся выходил к доске и писал получившееся слово, а остальные учащиеся записывали это слово в своей тетради. Тем самым, проведя работу над формированием и совершенствованием орфографических и графических навыков письма, мы пополнили лексический запас слов, а также улучшили запоминание слов через написание их.

С каждым уроком выбранные задания для эксперимента усложнялись.

Так на следующий урок, в отличие от предыдущих уроков, где работа велась на уже написанных словах на доске или показанных в презентации, было подобрано задания, где учащиеся должны были вспомнить слово и полностью написать его.

Игра «Картинка» («The picture»). Картинки вывешивались на доску или показывались на экране в презентации, и учащийся должен был вспомнить, как называется этот предмет на английском языке и вспомнить его написание. Затем один ученик выходил и писал это слово, а остальные учащиеся писали это слово в тетради.

Игра «Слова». Учитель пишет на доске любое слово. Каждый ученик придумывает слово, которое бы начиналось на последнюю букву, написанного слова на доске (работа ведется по цепочке). Названное слово записывалось на доске самим учеником. Работа с этой игрой заставляла учащихся сначала вспомнить слово, вспомнить, как оно пишется, и записать это слово на доске без ошибок.

Игра «Вставь слова». Учащимся был предложен небольшой текст и слова, которые они должны были, прочитав текст, вставить в подходящее предложение. При этом дети развивали и орфографические и графические навыки, переписывая текст и стараясь при этом не допустить ошибок.

Использование игровых приемов на уроках значительно повышает интерес учащихся к выполнению заданий и улучшает как графические, так и орфографические навыки письма. В ходе применения игровых приемов на уроках значительно возрос процент учащихся, свободно пишущих небольшие тексты грамотно и красиво.

По завершению исследовательской работы на контрольном этапе был проведен тест, который содержал слова и текст, для выявления уровня сформированности орфографических и графических навыков. Данные слова и текст не содержат незнакомых слов и выражений для учащихся. Весь лексический материал, предоставленный в тесте, отрабатывался на предыдущих уроках.

В ходе обработки полученных данных были выявлены следующие показатели сформированности орфографических и графических навыков письма: 10% – низкий уровень, 15% – средний уровень, 75% – высокий уровень.

Подводя итог нашей экспериментальной работы, мы должны сказать, что предположение о том, что регулярное использование игровых упражнений на уроках английского языка, направленные на формирование орфографических и графических навыков письма, могут дать положительный эффект, подтвердилось. Также есть все основания полагать, что игровые упражнения на уроках английского языка могут быть эффективным средством и при работе над лексикой, грамматикой, фонетикой.

Ромашкина Дарья Сергеевна
Московский педагогический государственный университете,
факультет начальных классов, кафедра психологии
младшего школьника, 3 курс

Роль звуковой наглядности при обучении чтению на английском языке учащихся младших классов

Известно, что для детей младшего школьного возраста характерно наглядно-образное мышление и им свойственно подражать, а звуковая наглядность отвечает этим двум показателям.

Проблема обучения чтению остается одной из сложных, неоднозначно решенных, противоречивых проблем в современной методической науке.

Цель нашей работы – теоретически обосновать и практически доказать эффективность звуковой наглядности при обучении чтению на английском языке учащихся младших классов.

В качестве гипотезы выдвигаем следующие утверждение: процесс формирования навыков чтения на английском языке у младших школьников будет эффективнее, если в процессе обучения учащиеся будут опираться на звуковую наглядность.

Объект исследования – процесс формирования навыков чтения на английском языке у младших школьников. *Предмет* – использование звуковой наглядности в процессе формирования навыков чтения на английском у младших школьников.

Основными способами реализации звуковой наглядности являются речь учителя и *магнитофонная запись*. Основным методом исследования выступил *метод эксперимента*.

В связи с тем, что текст должен соответствовать возрастным особенностям младших школьников, был подобран текст, небольшой по объёму, с минимальным количеством незнакомых слов. Данный текст был прочитан всеми учащимися, после чего, каждому задавались вопросы на выявление степени осознанности чтения данного текста.

В соответствии с программой были выделены: низкий, средний и высокий уровни сформированности навыков чтения.

В ходе обработки полученных данных учащихся были выявлены следующие уровни: из пятнадцати учащихся шестеро имели низкий уро-

вень сформированности навыков чтения, шестеро – средний уровень и всего лишь у троих преобладал высокий уровень.

Исходя из полученных данных и анализа трудностей, которые испытывали учащиеся при чтении данного текста, была спланирована дальнейшая работа с учащимися, предполагающая применение звуковой наглядности для формирования и совершенствования уже навыков чтения.

На *формирующем этапе* проведения экспериментальной работы было подобрано такое задание. В учебнике написаны новые слова, для правильного прочтения которых требовалось сначала прослушать аудиозапись.

При первичном прослушивании учащиеся лишь внимательно слушают, сопоставляют звуковой и графический образ слова. При вторичном прослушивании – произносят слова за диктором. И уже после третьего прослушивания учащиеся самостоятельно читают все новые слова, сначала про себя, затем каждый ученик читает слова вслух.

Далее, для закрепления новой лексики было проведено следующее задание. Учащимся предложено было прослушать стихотворение-разминку. Перед каждым прослушиванием аудиозаписи детям была дана чёткая инструкция. После прослушивания любой ученик выходит к доске и с помощью этого стихотворения-разминки проводит физкультминутку для всей подгруппы.

На следующем уроке был также использован диалог. Но, в отличие от диалога, использованного на предыдущем уроке, данный диалог превосходит предыдущий по объёму. Также усложнение происходит и в том, что в предыдущем диалоге все слова были знакомы учащимся, а в данном диалоге есть новые для них слова и выражения. Перед прослушиванием разбираются незнакомые слова и выражения и записывается в словарь.

Пятый вид задания представляет переход от диалога к среднему по объему тексту.

По завершению эксперимента на контрольном этапе был подобран определённый текст для выявления уровня сформированности навыков осознанного чтения. Данный текст не содержал незнакомых для учащихся слов и выражений. В ходе обработки полученных данных были выявлены следующие показатели сформированности навыков чтения: лишь у двух учащихся остался низкий уровень сформированности навыков чтения, шестеро имели средний уровень и семеро учащихся достигли высокого уровня сформированности навыков чтения. Девять учащихся из пятнадцати повысили свой уровень сформирован-

ности навыков чтения, и лишь шестеро остались на том уровне, на котором прибывали на констатирующем этапе.

Таким образом, предположение о том, что звуковая наглядность эффективно влияет на формирование навыков чтения на английском языке у младших школьников, подтвердилось. Мы проверили истинность данного предположения на примере использования аудиозаписи и образца чтения учителем при работе над различными заданиями, направленными на формирование навыков чтения. У нас есть все основания полагать, что использование звуковой наглядности на уроках английского языка является эффективным средством не только при формировании навыков чтения, но и при работе над аудированием, говорением и письмом. Также значительно повышается словарный запас учащихся и интерес к предмету английский язык. Эти выводы позволяют нам рекомендовать учителям английского языка применение такого средства обучения, как звуковая наглядность.

Комарькова Мария Александровна
Московский педагогический государственный университет,
факультет начальных классов, кафедра психологии
младшего школьника, 3 курс

Пословицы и поговорки в процессе обучения иностранному языку на начальном этапе как способ расширения лингвистических знаний младших школьников

Основным положением современной методики является максимальная адекватность условий, способствующих образованию коммуникативных навыков на иностранном языке, условием употребления речевых средств иностранного языка в общении. Обучение языку с самого начала должно идти в условиях реального общения или как можно точнее имитировать эти условия. Поэтому нельзя недооценивать огром-

ную методическую и практическую ценность использования пословиц и поговорок в процессе обучения иностранному языку в начальной школе.

Важным обучающим и мотивационным фактором является работа именно с этим материалом, которая может проводиться как в классе, так и использоваться в виде различных заданий во внеаудиторной работе, на конкурсах, викторинах. Функциональные возможности пословиц и поговорок позволяют использовать их в практике преподавания английского языка.

Актуальность работы заключается в том, что пословицы и поговорки имеют огромное значение при обучении иностранному языку в школе, особенно на начальном этапе. Их использование позволяет ученику участвовать в диалоге, получить первичные сведения о грамматике, синтаксисе и фразеологии, позволяет получить дополнительную информацию о стране изучаемого языка. Знание пословиц и поговорок позволит ученику правильно интерпретировать воспринимаемые на слух речевые сообщения и адекватно реагировать на них, выражать собственные мысли и чувства так, чтобы быть понятым собеседником, что в конечном итоге определяют успех коммуникации и достижение целей. Необходимость изучения пословиц и поговорок является следствием проблемы формирования диалогических умений, которая продолжает оставаться актуальной в современной методике обучения иностранным языкам.

Цель данной работы – анализ и обобщение опыта работы с пословицами и поговорками на уроках английского языка в начальной школе.

Объект исследования: обучение английскому языку. Предмет исследования – пословицы и поговорки при обучении английскому языку.

Гипотеза исследования: правильное использование пословиц и поговорок на уроках английского языка позволяет расширить лингвистические знания учащихся.

Опытно-практическая работа проходила на базе ГОУ СОШ №3 г. Подольска, в 4 классе и включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Всего было 21 занятие, в течение которых дети изучили 10 пословиц.

В связи с данной гипотезой была апробирована и доказана целесообразность использования следующего алгоритма работы над пословицами и поговорками:

Первый этап – презентация. Учитель произносит пословицу в быстром темпе, затем медленно.

Второй этап – работа над содержанием. При необходимости снимаем трудности в произношении. Значение слов раскрывается с помощью комментария, перевода, синонимов. Далее учащимся предлагается определить, о чем идет речь в пословице. В случае затруднения просим детей выбрать правильный ответ из нескольких предложенных вариантов. Можно предъявить иллюстрацию и сравнить, соответствует ей или нет выбранный учениками ответ.

Третий этап – работа над произношением. Трудные звуки произносим изолированно, затем соответственно слово с этим звуком, словосочетание, предложение. Вначале проводится хоровая работа, потом индивидуальная.

Соблюдая все этапы, необходимые для изучения пословицы, можно повысить уровень лингвистических знаний младших школьников, так как каждый из этих этапов охватывает все стороны языка, а также при такой работе над пословицами реализуется коммуникативная функция.

По окончании опытно-практической работы можно с уверенностью сказать, что поставленные задачи были достигнуты, а также подтвердилась гипотеза исследования, которая заключалась в следующем: «Правильное использование пословиц и поговорок способствует расширению лингвистических знаний младших школьников».

Майорова Алена Дмитриевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, 4 курс

Детский кукольный театр как фактор воспитания младшего школьника

Развитие творческой неординарно мыслящей личности, способной к поиску оригинальных решений, преобразованию окружающего мира – является одним из наиболее перспективных путей совершенствования образования в русле новых правительственных инициатив и образовательных моделей. Но в реальности у детей, поступивших в школу, недостаточно возможностей для творческого развития, так

как учебная деятельность сокращает их свободное время и, как правило, не требует творчества, поскольку основной акцент в школе обычно делается не на развитие продуктивного мышления, а на развитие памяти. Одним из путей творческой реализации и воспитания могут стать занятия в детской театральной студии, объединяющей различные виды творчества, позволяющая детям успешно выражать себя в той сфере, которая комфортна для них.

Проблема нашего исследования – при каких психолого-педагогических условиях в студии театра кукол будет организовано эффективное творческое воспитание младшего школьника?

Гипотеза исследования заключается в том, что это произойдет при условиях: психолого-педагогической компетенции педагогов; соответствия программы занятий основным возрастным особенностям и потребностям детей; наличия у педагогов студии педагогической позиции, когда для них интересы ребенка важнее, чем постановка спектакля.

Исследование проводилось на базе студии театра кукол (подготовительной группы) ЦХО МГДД(Ю)Т. Подготовительная группа готовит учащихся младшего школьного возраста к обучению в основных группах театра. Обучение в ней рассчитано на три учебных года и осуществляется по следующим направлениям: основы актёрского мастерства и мастерство работы с куклой; сценическая пластика; сценическая речь.

В ходе исследования применялись разнообразные методы. Основной метод – включенное педагогическое наблюдение, которое осуществлялось нами в качестве педагога по сценической речи. Дополнительные методы: индивидуальные беседы с детьми – воспитанниками подготовительной группы (21 человек), а также с их родителями; коллективное обсуждение (беседа) предпочтений конкретных видов деятельности в группе. Во время посещений занятий других педагогов студии нами осуществлялось невключенное наблюдение. Мы наблюдали как поведение детей во время занятий, их настроение и заинтересованность, так и поведение педагога. На основе полученных данных было проведено сопоставление и обобщение, проведён анализ деятельности студии в целом.

Проведенные беседы показали, что дети заинтересованы в занятиях, не отдают при этом предпочтение какому-то одному виду деятельности. Выбор именно кукольной студии в основном был сделан родителями.

Анализ учебных программ и занятий педагогов студии показал, что они соответствуют возрастным особенностям учащихся, включают в себя множество игровых элементов, ведутся на доступном уровне сложности.

Соответствие занятий выявленным основным потребностям детей, которые они стремятся удовлетворить в данной деятельности:

1. Потребность в творческом самовыражении. В данной студии дети имеют возможность творческого выражения во время выполнения творческих заданий, подготовки учебных спектаклей и этюдов. При этом дети могут сами выбрать ту роль, которая им больше нравится. А при возможности – самостоятельно придумать сюжет и изготовить куклы. Два раза в год организовываются показы творческих успехов воспитанников для родителей.
2. Потребность в игровой деятельности. Дети имеют возможность удовлетворить эту потребность в многочисленных играх, которые включены во все занятия.
3. Потребность в общении со своими сверстниками. Условия для удовлетворения этой потребности предоставляются на занятиях по сценической речи, на которых совместное обсуждение и общение – один из основных видов деятельности, на других занятиях во время коллективных заданий и упражнений, а также во время перерыва.
4. Потребность в движении удовлетворяется в основном на занятиях по сценической пластике, на которых двигательная активность разнообразна и не очень утомительна.
5. Потребность в творческой созидательной деятельности. Эта потребность может найти свое выражение и в самостоятельном изготовлении кукол для спектаклей и этюдов, и во время рисования, изготовления поделок на занятиях – индивидуальных и коллективных.
6. Потребность в положительных эмоциях. Эта потребность может удовлетворяться детьми в различных видах деятельности, которые приносят им удовольствие (дети называют очень много таких занятий).
7. Потребность в одобрении. Все педагоги студии стремятся эмоционально поддерживать детей, чаще использовать похвалу, никогда не делают акцент на ошибках и неудачах, формируя таким образом благоприятную психологическую среду.

Все преподаватели студии имеют педагогическое образование и более-менее значительный опыт работы с детьми разного возраста. Их деятельность в значительной степени ориентируется на воспитание детей, что проявляется в том, что большое внимание уделяется их творческому развитию, приобретению навыков общения друг с другом и т.д. Педагог по актерскому мастерству отмечает, что не переживает, «если дети играют спектакль с накладками, – главное, чтоб они удовольствие

получали», и «я в первую очередь хочу, чтоб они выросли хорошими людьми». Все это свидетельствует о наличии педагогической позиции.

Беседы с родителями показали, что они оценивают педагогическую работу студии как очень эффективную, отмечают явное положительное влияние занятий в студии на развитие их детей. То, что дети приглашают на занятия своих друзей, рассказывают им о студии, также указывает на высокую эффективность работы педагогов и заинтересованность детей в занятиях. Таким образом, можно сделать вывод, что наша гипотеза в целом подтвердилась.

Осадчая Евгения Сергеевна
Российский государственный социальный университет, факультет психологии, социальной медицины и реабилитационных технологий, 5 курс

Повышение эффективности психологического сопровождения дошкольников с патологией зрения

Одной из важнейших форм деятельности человека, проникающей абсолютно во все сферы его жизни, является общение. От умения взаимодействовать с окружающими напрямую зависит уровень социализации и адаптации индивида, степень включенности его в общество.

Этот факт приобретает особое значение, когда речь идет о ребенке с ограниченными возможностями здоровья, в частности с патологией зрения. Ребенку в условиях зрительной депривации необходимо прилагать больше усилий для построения любого вида деятельности, в том числе и коммуникативной. Препятствиями являются ограничения не только в физической, но и в социальной сфере. Современное общество, несмотря на развитие гуманного отношения к инвалидам, не готово принять людей с ограниченными возможностями здоровья потому, что не имеет необходимых знаний о данной категории людей и особенно детях.

Одной из характерных особенностей формирования личности в условиях зрительной депривации является возможность посредством

речи полного и адекватного общения. Исследования показывают, что условием компенсации при слепоте является не столько развитие осязания или утончение остроты слуха, сколько речь, обеспечивающая пользование социальным опытом, общение со зрячими. Известно утверждение, что слепоту побеждает слово.

Таким образом, своевременная и адекватная помощь в развитии коммуникативных навыков детям с нарушением зрения является необходимым условием полноценного развития личности в условиях зрительной депривации.

В нашем исследовании особое внимание уделено изучению психосоциальных условий, при которых психологическое сопровождение способствует развитию коммуникативных навыков как базовых для становления целого ряда социальных навыков и будет максимально эффективным и в то же время комфортным для дошкольников с нарушением зрения.

В рамках представленной проблемы была поставлена цель исследования, которая состояла, во-первых, в определении уровня развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с патологией зрения, во-вторых, в определении особенностей коммуникации детей данной категории, для учета в коррекционно-развивающей программе.

Экспериментальную группу составили дети старшей группы детского сада № 224 компенсирующего вида г. Москвы в количестве 24 детей. Контрольную группу составили 16 детей Дошкольного центра при МОУ СОШ №24 п. Обухово Ногинского р-на Московской области.

Структура исследования включала три части эксперимента: констатирующий, формирующий и контрольный. Процедура исследования предполагала индивидуальную форму обследования. Диагностическая программа рассчитана на два занятия.

Программа обследования включала в себя:

- стандартизированное наблюдение;
- стандартизированную беседу;
- социометрическую пробу «День рождения» (Панфилова М.А.) для выявления потребности в общении, эмоциональных предпочтений, значимости социального окружения;
- методику диагностики форм общения (М.И. Лисина) для выявления ведущей формы общения ребенка дошкольного возраста со взрослым;
- методику определения понятий, которая выявляет особенности представления дошкольников с нарушением зрения о предметах

и явлениях окружающей действительности, определяет возможности и недостатки вербального выражения своих мыслей в процессе коммуникации.

Данные наблюдения:

- дети входили с психологом в тактильный контакт (брали за руку, прикасались к одежде);
- дети задавали вопросы, внимательно слушали объяснения, сами отвечали на поставленные вопросы;
- дети самостоятельно выбирали тему игры и задавали правила.

Таким образом, из наблюдений следует, что дети с нарушениями зрения проявляют социальную активность в отношении не только родителей, но и чужих взрослых, и она находится у них на достаточно высоком уровне.

Рассмотрим средние показатели по методикам и уровни их выраженности:

Средние показатели характеристик, определяющих коммуникативную сферу дошкольников по группам.

Методика	**Измеряемая характеристика**	**Средние результаты группы, баллы**		**Уровень сформированности**	
		Эксп. группа	**Контр. группа**	**Эксп. группа**	**Контр. группа**
Социометрическая проба «День рождения»	Потребность в общении	7.8	7.1	Выше среднего	Выше среднего
	Предпочтения	В* – 6 Д – 1.8	В – 2.8 Д – 4	В – ср Д – н.	В – н. Д – н.
Методика «Определение понятий»	Уровень осведомленности	3.8	2.9	Низкий	Низкий
Методика диагностики форм общения	Ситуативно-деловая	12.33	10.25		
	Внеситуативно-познавательная	11	11.5		
	Внеситуативно-личностная	15.25	17.1		

Примечание: знаком * обозначены – В – взрослые, Д – дети.

Уровень потребности в общении у детей обеих групп превышает среднее значение.

У детей с нарушением зрения преобладает потребность в общении со взрослыми, в основном входящими в состав семьи, в то время как дети с сохранным зрением предпочитают общение со сверстниками.

Показатель осведомленности обеих группе является низким, причем у детей с сохранным зрением ниже, чем у детей с нарушенным.

Дети в обеих группах:

- указывали не на существенные признаки (принадлежность) предметов (например, автомобиль, мотоцикл, велосипед – транспорт), а на функциональное их применение (например, автомобиль – ездить по дорогам);
- испытывали большие трудности в объяснении глаголов и прилагательных, чем существительных. Наряду с этим дети, с нарушением зрения испытывая трудности в вербализации определений, активно использовали жесты для объяснения смысла слова;
- наиболее выражена у дошкольников обеих групп внеситуативно-личностная форма общения;
- объектом внимания у детей с патологией зрения в первые минуты опыта взаимодействия был взрослый, вне зависимости от выбираемого в первую очередь вида деятельности, в то время как дети с сохранным зрением проявляют меньшую активность в отношении взрослого, обращая внимание на окружающие их предметы;
- внеситуативно-личностная форма общения обусловливает у детей с нарушением зрения все остальные и является залогом развития познавательной деятельности детей с нарушениями зрения;

Основываясь на полученных данных и ориентируясь на вторую часть цели исследования, были определены основные принципы построения коррекционной программы для детей с нарушением зрения, способствующие повышению эффективности психологического сопровождения:

1. Активный взрослый – активные дети. Активное включение взрослого (воспитателя, родителей) в процесс становления коммуникативной деятельности дошкольников со зрительной патологией. Наличие значимых взрослых является необходимым условием для развития их коммуникативной деятельности.
2. Общение – это информация. Стимуляция познавательной активности не только на специальных занятиях, но и в условиях свободного общения. Детям с патологией зрения в большей мере необхо-

димо предоставлять информацию об окружающем мире, чем детям с сохранным зрением.

3. Общение со сверстниками – познание себя. Детям экспериментальной группы необходима стимуляция общения со сверстниками. Взрослый – это помощник, наставник, сверстник – это объект практического применения усвоенных навыков, выбора стиля поведения, удовлетворение потребности в партнерских, равных отношениях.

1. *Выготский Л.С.* Слепой ребенок // Собр. соч. в 6-ти тт. Т. 5. – М.: Педагогика, 1983.
2. *Корнилова И.Г.* Коррекция недостатков развития коммуникативных качеств старших дошкольников с нарушениями зрения в креативной игре-драматизации // Дефектология. – 1998. – №6.
3. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения – М.: Педагогика, 1986.
4. *Литвак А.Г.* Пути коррекции и интеграции инвалидов по зрению: коррекция или профилактика? // Дефектология. – 1991. – № 6.
5. *Феоктистова В.А.* Формирование навыков общения у слабовидящих детей. – СПб.: Речь, 2005.
6. *Шипицына Л.М., Защиринская О.В., Воронова А.П.* Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения с взрослыми и сверстниками. – СПб.: Детство-пресс, 2008.

Баркова Екатерина Валерьевна
ГОУ СОШ №370 «Школы надомного обучения» г. Москвы, педагог-психолог

Учебная активность младших школьников с ТФСЗ в условиях Школы надомного обучения

В последние годы в педагогической практике наблюдается тенденция к увеличению числа детей, имеющих пониженный уровень готовности к обучению в школе, а так же широкий спектр трудностей при дальнейшем обучении. Среди этих детей выделяется хотя и небольшая, но заметно увеличивающаяся группа учащихся, имеющих тяжелые формы

соматических заболеваний (ТФСЗ)[1], такие как заболевания крови, внутренних органов, сердечно-сосудистой системы и др. у которых различные нарушения и трудности в обучении проявляются в большей мере[2].

В свое время Л.С. Выготский подобных детей с проблемами здоровья отнес к разряду «трудных», так называемого «биологического риска», у которых отклонения в поведении и различных видах деятельности возникают вследствие какого-либо органического дефекта или длительных хронических заболеваний[3]. В результате прослеживаются общие и отмечаются специфические закономерности развития[4].

У учащихся с ТФСЗ наблюдаются высокая утомляемость, медленная переключаемость, низкий темп работы, высокая чувствительность к замечаниям, эмоциональная неустойчивость, выраженная невнимательность, к тому же проявляется ригидность мышления, а речевое развитие имеет дефицитарный характер, затрудняющий взаимодействие с социальной средой, формирующийся вследствие предметной, эмоциональной и социальной депривации еще в младенческом возрасте[5].

Для данной категории учащихся уже более 10 лет существуют «Школы надомного обучения», в которых образовательный процесс реализуется через надомную, индивидуальную и групповые формы, призванные максимально индивидуализировать подход к ученикам. Однако, наряду с преимуществами следует отметить и очевидную проблему, связанную с единством требований к срокам и к качеству усвоения знаний предъявляемых к данным учащимся, как и к обычным здоровым ученикам общеобразовательных школ. Поэтому так актуальны проблемы создания оптимальных условий обучения и воспитания больных детей и детей-инвалидов, опирающихся на особенности их психического развития, а также определение эффективных форм обучения, что невозможно без выявления и изучения компонентов, влияющих на учебную активность учащихся с ТФСЗ.

Учебная деятельность в отечественной психологии понимается как особая форма социальной активности школьников, направленная на усвоение теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). Концепция учебной деятель-

---

[1] *Лешин В.В.* Условия развития соматически больных учащихся. – Бийск, 2007.
[2] *Лешин В.В.* Учебная деятельность учащихся с тяжелыми формами соматических заболеваний //Вопросы психологии. – 2008. – №6. – С. 65-75
[3] Основы специальной психологии. /Под ред. Кузнецовой Л.В. – М., 2008.
[4] Специальная психология. /Под ред. Лубовского В.И. – М., 2005.
[5] *Лешин В.В.* Условия развития соматически больных учащихся. – Бийск, 2007.

ности сложилась на базе принципа единства психики и деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) в контексте психологической деятельности (А.Н. Леонтьев)[6]. Учебная деятельность – ведущий вид деятельности в младшем школьном возрасте, который характеризуется как рядом объективных, связанных с деятельностью самого учителя, так и рядом субъективных, обусловленных особенностями школьника, причин. Активность же представляет собой определенную степень взаимодействия субъекта с окружающей действительностью, что предопределяет условие осуществления любого вида деятельности, в том числе и учебного. Учебная активность – это степень включенности учащегося в этот процесс. Выделяют различные типы учебной активности, каждый из которых характеризуется особенностью соотношения объективных и субъективных предпосылок[7]. Наше исследование позволило определить основные субъективные предпосылки, характеризующие учебную активность младших школьников с ТФСЗ.

Проводилось исследование в 2009-10 учебном году на базе ГОУ СОШ №370 «Школы надомного обучения» с учащимися 1-4 классов групповой формы обучения (23 человека), имеющими соматические заболевания в тяжелой форме (порок сердца, онкологическое заболевания, нарушение развития костной, мышечной тканей и внутренних органов и др.) при сохранном интеллекте.

Основным направлением исследовательской работы было определение детерминирующих компонентов, влияющие на учебную активность. Для этого использовались проективная методика «Цветовой тест отношений» М. Эткинда, направленная на исследование эмоционального отношения учащихся к ряду понятий, связанных со школьной и внешкольной жизнью, и в большей степени отражающего неосознаваемый уровень отношения. Цвета были разделены на группы, характеризующие положительное (синий, зеленый, желтый, красный), негативное (коричневый, черный, серый) и нейтральное (фиолетовый) отношения к понятиям. Понятия условно делились на школьную (книга, учеба, учителя, одноклассники) и внешкольную (друзья, улица, семья, я) сферы. Также использовалась анкета Н. Г. Лускановой для определения «Уровня школьной мотивации», тест школьной тревожности Филипса и тест определения личностных особенностей младших школьников Р. Б. Кэттела.

---

[6] *Айсмонтас Б. Б.* Педагогическая психология. – М.: Владос-пресс, 2002.

[7] *Барам Л. П.* Типология учебной активности старшеклассников //Вопросы психологии. – 1988. – №3. – с. 50

Таблица 1
Среднее значение по ЦТО с 1 по 4 класс в %

Отношение	Школьная сфера				Внешкольная сфера			
	книга	учеба	учителя	одноклассники	друзья	родители	я	улица
положительное	36	63	52	77	84	79	54	46
нейтральное	8	18	20	0	5	6	20	10
негативное	56	19	28	23	11	15	26	44

Согласно полученным результатам по методике ЦТО (Таблица 1): в «Школьной сфере» в среднем у большинства учащихся 1-4 классов преобладает позитивное отношение к ее составляющим. Исключением является «книга» (понятие, с которым у детей связанно представление о учебной литературе, домашних заданиях и всем, для чего необходимо приложение усилий психического и физического характера), к которой у большинства учащихся ярко выраженное негативное отношение. Также у большинства учащихся выделяется преобладающий позитивный настрой в отношении понятий, связанных с коммуникативной сферой, проявлением познавательной активности, а также межличностным взаимодействием (одноклассники, учеба, учитель).

Результаты по «Внешкольной сфере» показывают похожее преобладание позитивного настроя в отношении семьи (родители), менее выраженное в отношении учащихся к себе (я) и более заметное в отношении понятий, связанных с коммуникативной сферой и межличностным взаимодействием вне стен школы (друзья), кроме улицы, к которой у учащихся почти равное с положительным негативное отношение.

Таблица 2
Уровень школьной мотивации в %

Уровень/Классы	высокий	хороший	положительный	низкий	негативный
1 класс	12,5	25	25	12,5	25
2 класс	20	0	0	80	0
3 класс	0	0	20	60	20
4 класс	20	60	0	20	0
Среднее значение	13	21	13	43	11

Результаты по анкете Н. Лускановой (Таблица 2) показали почти равное соотношение положительной (высокий, хороший и положительный уровни) и негативной (низкий и негативный уровни) мотивации, с преобладанием первого вида у 1 и 4 классов и второго у 2 и 3 классов, что по данным автора методики отражает преобладание инфантильных черт поведения и интересов учащихся с подобными результатами, а в действительности является следствием смены в течении нескольких лет их классных руководителей.

Уровень тревожности по тесту Филипса во всех классах имел оптимальный уровень, необходимый для нормального протекания учебного процесса, тогда как у здоровых учащихся в младшем школьном возрасте имеется повышенный и даже высокий уровень тревожности[8].

Данные по тесту Р. Б. Кэттела показали преобладание таких черт как высокая добросовестность, смелость, вялость, сдержанность, эмоциональная стабильность и беспечность.

Все эти данные нашли свое подтверждение в наблюдениях за учащимися в процессе обучения, при беседах с родителями и педагогами, что на наш взгляд является доказательством обоснованности полученных результатов.

Согласно полученным данным мы сделали следующие выводы: субъективными предпосылками, влияющими на учебную активность учащихся с ТФСЗ, являются три ярко выраженных компонента. Это *эмоциональный компонент*, отражающий более инфантильное и менее осозноваемое, чем обычно наблюдаемое в этот возрастной период, восприятие окружающей действительности. Второй компонент, имеющий детерминирующее значение, – *энергетический*, который ярко проявился в личностных особенностях учащихся, и в сочетании с *коммуникативным компонентом* составили триаду субъективных предпосылок, значительным образом влияющую на учебную активность учащихся с ТФСЗ в условиях Школы надомного обучения.

---

[8] *Мухина В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2003.

Кузнецова Марина Владимировна
Российский государственный социальный университет,
факультет психологии социальной медицины
и реабилитационных технологий, 5 курс

Здоровье учащихся – современное условие дифференциации методов обучения

В настоящее время наибольшее внимание уделяется проблеме внедрения инклюзивного образования. В связи с этим особую значимость приобретает необходимость индивидуального подхода к обучению детей с особыми образовательными потребностями. По последним данным, около 80% детей имеют отклонения в соматической сфере. И, к сожалению, их число постоянно увеличивается. Среди таких учащихся выделяются дети с тяжелыми формами соматических заболеваний (ТФСЗ, предложено В.В. Лешиным), в том числе, болезнями сердца, крови, костных тканей, пищеварительной системы, онкологией и др. Обучение таких детей должно проводиться по специальным программам, индивидуально разработанным с учетом особенностей психического развития и в специально созданных условиях.

Теоретическую основу исследования составили работы ученых, занимавшихся исследованием характера изменений интеллекта и личности под воздействием различных соматических заболеваний (В.Ф. Басин, Ю.М. Губачев, Б.В. Зейгарник, Д.Н. Исаев, В.В. Лебединский, А.Р. Лурия, В.Н. Мясищев, В.В. Николаева и др.). Рассматривая влияние степени соматической ослабленности на психическое развитие ребенка, мы исходили из общих закономерностей развития психики в онтогенезе, разработанных Л.И. Божович, Л.С. Выготским, А.В. Запорожцем, В.В. Лебединским, Ж. Пиаже, Д.Б. Элькониным.

Целью исследования стало определение характера влияния заболеваний в тяжелых формах на учебный потенциал младших школьников в сравнении со здоровыми сверстниками. Для получения комплексного представления о готовности ребенка с нарушением здоровья к школьному обучению и прогнозирования возможных затруднений в учебной деятельности была разработана программа диагностики, а в качестве интегрального показателя – учебный по-

тенциал (В.В. Лешин). Для обоснования практической значимости и содержательной целесообразности показателя проводится серия апробаций.

Методическое содержание программы включает пять блоков, которые отражают основные компоненты готовности детей к школьному обучению и от которых зависит успешность учебной деятельности:

1 блок – *восприятие* – использованы стандартные задания из диагностического альбома С. Д. Забрамной;

2 блок – *память* – исследование слуховой оперативной и долговременной памяти с помощью методики «10 слов» А.Р. Лурия;

3 блок – *мышление* – включает методики «Классификация» (32 картинки), «Четвертый лишний», «Разложи картинки» (две серии сюжетных картинок);

4 блок – *мелкая моторика и конструктивный праксис* – включает методики «Сложи колодец из спичек», «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин), «Сложи тележку»;

5 блок – *учебные навыки* – задания ориентированы на выяснение знания алфавита, развития навыков чтения (включая понимание прочитанного) и счета, общей осведомленности (знание даты рождения, адреса, дней недели, времен года, название родного и других городов), сформированности экспрессивной и импрессивной речи.

Процедура: обследование проводилось в индивидуальной форме с учетом работоспособности и темпа выполнения заданий учащимися на протяжении 3-4 занятий.

Выборку испытуемых составили две группы: экспериментальная группа – учащиеся 1 класса ГОУ СОШ «Школа надомного обучения» № 370 г. Москва с ТФСЗ в количестве 20 человек (данные за 4 года, в группе от 4 до 6 человек); контрольная группа – учащиеся МОУ СОШ № 24 п. Обухово Ногинского района в количестве 37 человек, не имевших в анамнезе длительных тяжелых заболеваний.

В диагностический комплекс включены как отдельные задания, собранные по определенным сферам, так и самостоятельные методики, направленные на определение готовности ребенка к школьному обучению (тест Керна-Йирасека, методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина). Анализ различий среднегрупповых значений по этим методикам представлен в таблице 1.

Таблица 1
Среднегрупповые значения по тесту Керна-Йирасека и методике «Графический диктант»

Методики (выделены) и параметры анализа	Средние значения по группам, баллы		Макс. значение, баллы	t-критерий Стьюдента
	Экспериментальная	Контрольная		
Тест Керна-Йирасека	9,38	11,88	15	3,45**
Графический диктант	10,95	22,04	25	7,37***
Ориентирование на листе	1,33	1,88	2	3,54**
Навык элементарного счета	0,52	0,96	1	3,77***
Удержание задания	1,71	3,6	4	4,47***
Перенос на новые условия	0,86	2,16	3	4,56***
Качество моторики	1,86	2,84	3	4,74***
Работа по образцу	0,9	1,92	2	5,16***
Понимание инструкции	1,19	1,92	2	5,99***
Работоспособность	1,43	3,92	5	6,33***
Качество выполнения рисунков	1,14	2,84	3	12,33***

Примечание:
** – различия достоверны при $p \leq 0{,}01$,
*** – различия достоверны при $p \leq 0{,}001$.

В таблице 1 представлены средние результаты по диагностическим показателям методики «Графический диктант» и тесту Керна-Йирасека, которые свидетельствуют о значительно более низком уровне готовности к школьному обучению соматически больных учащихся. Анализ показывает, что по всем оцениваемым показателям средние результаты первоклассников с ТФСЗ ниже, чем у здоровых сверстников. Статистическая обработка с помощью t-критерия Стьюдента установила, что достоверность различий средних значений по методике «Графический диктант» очень высокая ($p \leq 0{,}001$), по тесту Керна-Йирасека также находится на значительном уровне ($p \leq 0{,}01$). Степень различий по отдельным параметрам увеличивается от простых действий (ориентирование на листе – 3,54, навык элементарного счета – 3,77) к более сложно организованным навыкам (удержание задания – 4,47; перенос на новые условия – 4,56; качество моторики – 4,74; работа по образцу – 5,16; понимание инструкции – 5,99; работоспособность– 6,33 и качество выполнения рисунков – 12,33).

Таким образом, у детей с ТФСЗ за счет более низкого уровня элементарных навыков снижается и общий уровень готовности к обучению в школе.

Аналогичную в целом картину различий мы получили при сравнении других показателей, составляющих учебный потенциал ученика.

Таблица 2
Среднегрупповые значения по компонентам учебного потенциала

Методики (выделенные) и параметры анализа	Средние значения по группам, баллы		Макс. значение, баллы	t-критерий Стьюдента
	Экспериментальная	Контрольная		
Классификация предметов	7,43	5,64	7	-2,01
Конструктивный праксис (складывание колодца из спичек)	1,33	1,32	2	-0,05
Знание алфавита	0,95	0,96	1	0,03
Моторика (наличие тремора)	1,81	2	2	2,22*
Нарушения речи	1,57	1,92	2	2,26*
Знание даты рождения	0,71	1,36	2	2,34*
Четвертый лишний	13,05	15,52	16	2,37*
Разложи картинки (сюжет)	4,48	5,88	6	2,57*
Понимание смысла прочитанного	0,69	0,96	1	2,69**
Способ складывания тележки	1,38	1,92	2	2,81**
Придумывание конструкции и точность складывания тележки	4,38	6	6	3,04**
Развитие слуховой памяти	1,19	2,48	5	3,13**
Навык чтения	0,95	2,08	1	3,38**
Обратный счет	1,38	2,4	1	3,88***
Восприятие	21,81	27,44	40	3,98***
Знание названий городов	1,48	2,68	3	4,33***
Знание адреса	0,76	1,8	2	4,64***
Знание времен года	1,66	2,92	3	4,66***
Знание дней недели	1,25	2,68	3	5,09***
Кол-во различий при сравнении весны и осени	1,52	4,64	4	5,27***
Уровень учебного потенциала	74,12	115,24	137	**7,63*** **

Примечание:
* – различия достоверны при $p \leq 0,05$,
** – различия достоверны при $p \leq 0,01$,
*** – различия достоверны при $p \leq 0,001$.

В таблице 2 диагностируемые параметры представлены по нарастанию степени выраженности различий, согласно t-критерию Стьюдента. Наименее значимые различия выявились по следующим показателям: моторика (2,22), наличие нарушений речи (2,26), знание даты рождения (2,34), «четвертый лишний» (2,37) и «разложи картинки» (2,57). В большей степени различаются результаты, касающиеся навыков чтения (3,38) и понимания прочитанного (2,69); выбора способа складывания тележки (2,81) и придумывания своей конструкции и точности складывания тележки по схеме (3,04); развития слуховой памяти (3,13). Наибольшие различия средних результатов двух групп обнаружили показатели навыка обратного счета (3,88), восприятия (3,98), блока осведомленности, включающего знание названий городов (4,33), домашнего адреса (4,64), времен года (4,66), дней недели (5,09) и количество называемых различий при сравнении весны и осени (5,27).

Уровень учебного потенциала для каждого ребенка определялся с учетом всех диагностируемых показателей. Его средние значения убедительно показали, что соматически ослабленные дети имеют объективно и достоверно более низкий уровень учебного потенциала, чем здоровые сверстники (7,63).

Полученные результаты исследования позволяют с высокой степенью точности утверждать, что учащиеся с ТФСЗ имеют объективно другие возможности для обучения. Учет выявленных особенностей познавательной и учебной деятельности необходим в условиях разворачивающегося эксперимента по внедрению инклюзивного образования, они имеют определенное значение при выборе методов воспитания и обучения соматически ослабленных детей.

1. *Богданова Т.Г., Кириллова Т.В.* Диагностика познавательной сферы ребенка. – М.: Роспедагенство, 1994.
2. *Жариков Н.М., Пеpодок И.Л.* Проблема связей психической и соматической патологии // Клиническая медицина. – 1986. – №7. – С. 19-21.
3. *Лешин В.В.* Развитие младших школьников с соматическими заболеваниями. 1 класс. Диагностика и развитие восприятия. Методическое пособие. – М.: ФинИнвестГрупп, 2009.

Русакова Наталья Геннадьевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, 2 курс аспирантуры

Инклюзивное образование как современный подход воспитания и обучения дошкольников с особенностями в развитии

Современное состояние системы российского образования претерпевает глубинные и качественные изменения, перед ней ставят задачу повышения качества воспитания детей с особенностями развития перехода к их инклюзивному обучению и воспитанию.

На данном этапе специальное образование, с одной стороны, создаёт особые условия для удовлетворения потребностей учащихся в медицинских и педагогических услугах, а с другой – препятствует социальной интеграции инвалидов, ограничивая их жизненные шансы. Гуманистической альтернативой выступает инклюзивное обучение, позволяющее существенно сократить процессы маргинализации детей с инвалидностью.

Существует много определений этого понятия, но наиболее четко, на наш взгляд, объясняет его доктор педагогических наук, профессор Е.А. Сулейманова: «Инклюзивное образование – это политика государства, направленная на устранение барьеров, которые разъединяют детей, на полное включение всех детей в общеобразовательный процесс, их социальную адаптацию, несмотря на возраст, пол, этническую и религиозную принадлежность или отставание в развитии». Исходя из этого определения, видно, что инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, приспособление его к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию детей с особыми потребностями.

Инклюзия учитывает потребности каждого, создаёт специальные условия и поддержку, необходимые ребёнку для достижения успеха. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное

отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. В инклюзивном детском саду и школе каждого принимают и считают важным членом коллектива.

Вся эта идеология находит отражение в содержательной и социальной стороне инклюзивного образования, что подразумевает внедрение таких методик обучения, которые учитывали бы потребности, особенности и интересы всех детей, создавали условия для полноценной и удовлетворяющей всех учащихся социальной жизни, взаимодействия и заботы друг о друге.

Для этого необходим поиск новых путей раскрытия возможностей каждого ребёнка (включая детей с инвалидностью).

Одним из таких путей является овладение педагогом антропологическим подходом. Антропологический подход – термин, чрезвычайно популярный в современной педагогике, бытующий в научно-педагогическом словаре как близкий по смыслу термину гуманистический подход. Гуманистический подход акцентирует внимание педагога на том, что ребенок как всякий человек – это социальное существо, член общества и, воспитывая его, следует исходить из следующих установок:

- все люди равны в своих основных правах,
- всякий человек заслуживает любви,
- особенно необходима любовь ребенку как существу слабому, нуждающемуся в понимании, защите, поддержке и т.п.

Антропологический же подход не столь односторонен, он базируется на более развернутом, комплексном представлении о природе человека, ребенка. Таким образом, гуманистический подход – скорее принцип, а антропологический – научное обоснование определенной (гуманной по своей сути) системы педагогических действий, которая эффективно способствует развитию и самоопределению ребенка как целостного человека.

Основными ценностями этого социально-педагогического пространства являются:

- жизнь и здоровье ребенка;
- полноценность проживания детства;
- свобода и ответственность как право и обязанность каждого участника образовательного процесса;
- сотрудничество как главный принцип совместной жизни людей друг с другом.

В инклюзивном образовании важно опираться на основные аксиоматические положения антропологического подхода, которые предлагает В.И.Максакова:

Каждый ребенок в отдельности и детское население страны в целом чрезвычайно значимы для взрослого общества, дети выполняют в жизни человечества особую функцию: они делают взрослых более гуманными, заботливыми, нежными, обеспечивают им реальное и идеальное бессмертие. Дети психологически поддерживают взрослых (внушают им оптимизм, самоуважение, ответственность и пр.), стимулируют их креативность и разностороннее развитие.

Каждый ребенок – не только и не столько «будущий», сколько вполне «настоящий» человек, имеющий определенные особенности физического и психического развития, права и обязанности перед собой и другими, включенный в социально-педагогические процессы и в качестве их субъекта, и в качестве объекта заботы взрослых.

Природа ребенка по сути совпадает с природой взрослого, а по форме проявления зависит от генеральных особенностей конкретного возраста. По своей природе любой человек (и ребенок) – существо целостное, сверхсложное, во многом загадочное, до конца непредсказуемое, противоречивое. Природа человека одновременно материальна и духовна, разумна и креативна, динамична и консервативна, социальна и индивидуальна. Любой человек (и ребенок) – это и живой, активный организм; и существо разумное – владеющее речью и способностью мыслить, и личность, обладающая потребностью и способностью ориентироваться на другого человека (не только близких, знакомых, реальных, но и далеких, незнакомых, воображаемых людей), на высшие нематериальные ценности, самосовершенствоваться, воспитываться и быть воспитанным. В этом смысле любой ребенок, независимо от возраста, характера, успеваемости, других индивидуальных особенностей равен взрослому.

Имея общую с взрослыми природу, дети проявляют и реализуют ее несколько иначе. Их организм более, чем у взрослых, хаотичен, чувствителен к космическим и природным явлениям. Дети более пластичны, адаптивны, максимально активны в освоении окружающего, в овладении физическими и социальными условиями своей жизни, в созидании внутреннего мира. Ребенку больше, чем взрослому, свойственна неравновесность развития, а изменения, происходящие с детьми, более наглядны и интенсивны. Дети более непосредственно отзываются на воздействие искусства, острей переживают все эмоции. Поведе-

ние, личностные характеристики и даже физический облик и здоровье ребенка, с одной стороны, взаимно определяют друг друга, а с другой, обусловливаются не только и не столько внутренними, врождёнными особенностями, сколько сензитивностью к внешним социокультурным условиям.

Особенно отзывчивы дети к общению со взрослыми и сверстниками; к разнообразной деятельности, в особенности – к познанию, игре, творчеству; к интеллектуальной, эмоциональной и ценностной атмосфере окружающей среды; к насыщенности жизни событиями, впечатлениями и пр. Отзывчивы дети и на конкретные особенности той воспитательной системы, в которую они оказываются включены.

Поскольку человеку врождены потребность и способность воспитываться и быть воспитанным, самосовершенствоваться и помогать другим в процессе их самоизменения, постольку каждый человек (в том числе и ребенок) всегда является одновременно и субъектом и объектом воспитания, и воспитанником и воспитателем. В силу этого не только взрослый, но и ребенок потенциально может являться полноправным, в определенной мере автономным, участником педагогического процесса и всегда во многом, действительно, определяет его эффективность. В силу этого в процессе воспитания дети и взрослые взаимозависимы, являются в определенном смысле условием бытия и развития друг друга.

Любой период жизни человека объективно и субъективно ценен, но детство в большинстве случаев имеет определяющее, фундаментальное значение для его будущего, что вступает в противоречие с восприятием самого ребенка, для которого детство – это, прежде всего, чрезвычайно актуальная реальность.

Анализ показывает, что антропологический подход эффективен не только для ребенка любого возраста, но и для взрослого. Ребенку он дает возможность полноценно проживать каждый период детства, последовательно решать возрастные задачи, социализироваться и адаптироваться в обществе, сохранять и развивать свою индивидуальность.

Воспитатель, присвоивший антропологический подход как ценность и как научно обоснованную аксиому, владеющий соответствующими технологиями, начинает во многом отличаться от своих коллег.

Он «детоцентричен», для него характерна личностная заинтересованность в развитии ребенка как человека, а не только как существа обучающегося (в широком смысле этого слова). В связи с этим он ви-

дит смысл и цель своей деятельности не столько в сообщении детям некоторой информации, приучении их к дисциплине, развитии отдельных индивидуальных особенностей, сколько в превращении ребенка в счастливого человека, в содействии совершенствованию ребенка как целостного существа.

Он действует не только сердцем, но и умом: способен вербализовать принципы своей деятельности, осуществлять целеполагание и рефлексию своей деятельности, адекватно оценивать промежуточные и итоговые результаты педагогического процесса, повседневно фиксировать изменения, происходящие и в личности каждого ребенка, и в семейных отношениях, и в себе самом, ориентироваться на дальнюю, среднюю и ближнюю жизненные перспективы детей.

Он владеет навыками организации воспитания не столько как воздействия старших на младших, сколько как диалога, взаимодействующими субъектами которого являются и взрослые, и дети, как совместного бытия и содействия друг другу детей и взрослых.

Он умеет строить свою педагогическую деятельность как сотрудничество не только с коллегами, администрацией, детьми, но и их биологическими родителями.

Он умеет осознано и системно строить воспитательный процесс, опираясь на индивидуальные особенности, жизненный опыт и интересы практически каждого ребенка, включать его в процесс преодоления трудностей относительно высокого уровня, авансировать успех.

Он умеет действовать дифференцированно и своевременно, насыщать пространство жизни детей не только трудовой, учебной и познавательной деятельностью, но и в меру разнообразными впечатлениями, игрой, разновозрастным и разноуровневым общением.

Он владеет способами организации совместной и индивидуальной творческой деятельности, ненасильственного утверждения в детской среде атмосферы солидарности, сопереживания, внимания, уважения и терпимости друг к другу.

Овладение антропологическим подходом как основой инклюзивного образования, который кажется совершенно естественным и здравым, требует, тем не менее, серьезных усилий со стороны педагога и сопряжен с преодолением им определенных трудностей. Главная трудность для взрослого в овладении антропологическим подходом заключается в том, что приходится пересматривать укорененные, но не соответствующие времени и конкретной ситуации воспитания детей с особенностями в развитии, стереотипы. А затем – менять себя: куль-

тивировать в себе оптимизм, терпение, толерантность, самокритичность, способность к рефлексии, усмирять свои амбиции и т.д. Не менее важно совершенствовать свое умение поставить себя на место ребенка, свое чувство юмора, меры, такта.

Все эти идеи помогут осуществлять и организовывать инклюзию на разных уровнях образования.

Психолого-педагогическая поддержка развития подростка

Хотулева Мария Сергеевна
Международный университет природы, общества и человека «Дубна», кафедра психологии, 6 курс

Возрастная динамика деятельностно-ориентированных переживаний подростков

В данной работе проводилось изучение возрастных и индивидуальных различий деятельностно-ориентированных переживаний подростков.

Данное исследование отчасти повторило проведенное ранее дипломное исследование Н. Авдониной (январь 2009), в котором применялся новый и специально разработанный под руководством Б.Г Мещерякова «опросник деятельностно-ориентированных переживаний» (ОДОП). Опрошены были учащиеся 6-11 классов, однако в этом исследовании использовалась крайне ограниченная выборка респондентов: всего лишь по 15 человек в каждом классе. Полученные данные были интересными, но требовали проверки.

Поэтому основной нашей задачей было проведение нового психологического исследования деятельностно-ориентированных переживаний на гораздо более широкой выборке учащихся 6-11 классов, не ограничиваясь рамками одной школы. Это также означает, что мы должны были провести, во-первых, детальное сравнение результатов двух исследований, и, во-вторых, новый анализ объединенных данных двух исследований.

Предмет исследования: структура и динамика деятельностно-ориентированных переживаний в подростковом возрасте.

Объект исследования: деятельностно-ориентированные переживания учащихся 6-11 классов средних образовательных школ г. Дубна.

Всего в нашем исследовании приняло участие 318 человек, возраст которых располагается в диапазоне от 11 до 17 лет.

Опираясь на уже существующие теоретические идеи и факты о подростковом возрасте, в том числе и результаты предыдущего исследования с помощью опросника ДОП, были выдвинуты следующие две эмпирические гипотезы:

1. *Гипотеза возрастной динамики:* подростковый возраст не является однородным с точки зрения ведущей мотивации и ведущей деятель-

ности, на протяжении подросткового возраста (в диапазоне от младшего к старшему подростковому возрасту), возможно, существует смена ведущих потребностей. Эту динамику можно выявить и проследить с помощью усредненных групповых профилей ДОП.

Учитывая ранее полученные в исследовании Н. Авдониной результаты, можно выдвинуть следующие более конкретные частные гипотезы о возрастной динамике ДОП для нескольких конкретных видов деятельности: 1) для двух типов деятельности, а именно для «учебно-профессиональной» деятельности и «профессионального самоопределения», будет наблюдаться почти монотонно возрастающая зависимость уровня переживаний с возрастом; 2) для других двух типов деятельности – «общение со сверстниками» и «самооценивание» будет наблюдаться убывающая зависимость уровня переживаний с возрастом; 3) для трех типов деятельности – «мировоззренческого самоопределения», «учебной» и «социально-одобряемой» деятельности – не будут существовать значимые различия между классами.

2. *Гипотеза индивидуального полиморфизма:* подростки каждого возраста не укладываются в модель единой нормативной ведущей деятельности; мы предполагаем, что для одного и того же возраста (например, у учащихся одного и того же класса) существует определенное индивидуальное разнообразие ведущих потребностей и деятельностей, а, следовательно, и индивидуальных профилей ДОП.

Данные дисперсионных анализов подтверждают гипотезу возрастной динамики деятельностно-ориентированных переживаний, показывая, что ведущие потребности учащихся 6-7-х классов отличаются от личностно-значимых потребностей 9-11-х классов. Профиль переживаний 8-х классов существенно отличается как от профилей 6-7-х классов, так и от профилей 9-11-х классов. Он словно играет роль рубежа, на котором происходят существенные сдвиги в сфере потребностей подростков. Таким образом, возраст 13-14 лет является «переломным» моментом в динамике переживаний для данной выборки.

Результаты типологизации зависимостей интегрального показателя переживаний от класса к классу показали, что данные по разным типам деятельности соответствуют трем формам возрастной зависимости. Почти все частные гипотезы о возрастной зависимости деятельностно-ориентированных переживаний для разных видов деятельности подтвердились. Единственное отличие от предсказаний касается деятельности общения: мы предполагали убывающую с возрастом зависимость, а получилась константная зависимость.

Анализ индивидуальных профилей переживаний, проведенный с помощью кластерного анализа, показал значительную степень индивидуального разнообразия, что подтверждает гипотезу индивидуального полиморфизма.

Полученные результаты не противоречат идее полиморфизма ведущей деятельности в подростковом возрасте, однако интерпретировать их однозначно рано, вследствие того, что данный опросник не показывает в какой степени и в какой форме осуществляются сами деятельности. Следовательно, мы не можем ничего сказать о том, какая деятельность является ведущей в подростковом возрасте, но мы можем твердо говорить о том, что подростки разного возраста и даже в пределах одного и того же возраста, очень по-разному переживают значимость тех семи типов деятельностей, которые исследовались с помощью этого опросника. В будущем, мы считаем целесообразным дополнить данные опросника информацией о реальных процессах деятельности у подростков разного возраста и о том, насколько успешно они осуществляются.

Круглова Мария Владимировна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра социальной педагогики и психологии, 4 курс

Анализ витальных и социальных страхов в подростковом возрасте

Человеческое существование неотделимо от эмоций, каждый день мы испытываем их множество. Но далеко не всегда эти эмоции доставляют нам удовольствие. Страх – одна из самых сильных негативных эмоций и то, что мешает нам жить и накладывает ограничения на многие сферы человеческой жизни. Особенно актуальной проблема оказывается в ситуации кризисных возрастных периодов. Ведь любой кризис – это страх чего-то не приобрести или что-то потерять. В связи с этим, наиболее интересным для изучения нам представляется подростковый

возраст. Проявления подростковых страхов разнообразны, начиная от страха не быть привлекательным для окружающих, заканчивая страхом за жизнь родителей и друзей. Страх – наиболее опасная эмоция, требующая глубинного изучения и практического применения предупреждающих его мер. В рамках нашей работы мы подробно остановимся на анализе витальных и социальных страхов в подростковом возрасте, так как именно в этом кризисном возрасте наслоившиеся страхи могут быть наиболее опасны.

Исследование, целью которого являлось выявить и обосновать витальные и социальные страхи в подростковом возрасте, проводилось с сентября 2009 года по март 2010 года. Данное исследование было основано на понимании страха как отрицательно окрашенной эмоции или чувства, связанного с ощущением опасности, реальной или воображаемой. Страх – неотъемлемое звено в эволюции человеческого рода, предотвращающее опасные для жизни, безрассудные и импульсивные действия.

Замеры проводились по тесту на выявление личностной тревожности по Спилбергеру и опроснику иерархической структуры актуальных страхов личности (ИСАС) Ю.Щербатых и Е.Ивлевой, которые позволили выявить подростковые страхи и проанализировать их по витальному и социальному основанию. Также был проведен корреляционный анализ между личностной тревожностью и витальными страхами, личностной тревожностью и социальными страхами.

Страх принадлежит к категории фундаментальных эмоций человека. Страх – отрицательно окрашенная эмоция или чувство, связанное с ощущением опасности, реальной или воображаемой. Эмоция страха возникает в ответ на действие угрожающего стимула и мобилизует организм для реализации избегающего поведения, убегания.

На основе качественного и количественного анализа по проведенным методикам были выявлены следующие тенденции проявления витальных и социальных страхов у подростков:

- преобладание социальных страхов над витальными в подростковом возрасте;
- чем выше показатель витального страха, тем выше показатель социального страха и наоборот, чем меньше показатель витального страха, тем меньше показатель страха социального. Соответственно, мы можем сделать вывод о том, что эти страхи взаимозависимы и то, что витальные страхи, как биологически обусловленные, становятся основой для возникновения социальных страхов на более поздних этапах онтогенеза;

- существует связь между уровнем личностной тревожности и показателем интегрального страха. У испытуемых с высоким уровнем личностной тревожности, как правило, высокий показатель интегрального страха и наоборот;
- коэффициент корреляции больше между личностной тревожностью и витальными страхами, то есть существует взаимосвязь этих явлений. Небольшой коэффициент корреляции между социальными страхами и личностной тревожностью, взаимосвязь практически отсутствует.

Также испытуемым был задан открытый вопрос: «Опишите или нарисуйте, как мог бы выглядеть самый страшный день в вашей жизни». Ответы мы проанализировали и занесли количество баллов в таблицу с точки зрения преобладания в них витальной или социальной основы. Мы провели качественный анализ ответов на открытый вопрос и получили следующие данные (в %): 23% – смерти своей и близких людей; 20% – потеря близких и любимых людей (расставание); 17% – сдачи ЕГЭ; 14% – будущего (не исполнение планов в личной жизни и профессиональной жизни); 13% – быть никем (не добиться чего-либо в жизни); 13% – одиночества.

Пронина Светлана Анатольевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 4 курс

Представления современных подростков о значимых Других

Развитие «человеческого в человеке» неразрывно связано с процессом взаимодействия с другими людьми. При этом наиболее глубокое влияние на развитие личности оказывают «значимые Другие» – так в психологии принято называть тех людей, которые имеют для индивида особую ценность и вносят свои «вклады» (термин В.А. Петровского) в его представления о самом себе, других людях и мире в целом.

Роль значимых Других возрастает в период подростничества, когда человек в поисках ответа на вопросы «Кто Я? Какой Я?» рефлексирует на себя и других, соотнося свои особенности с проявлениями сверстников и взрослых. Именно в это время происходит «смена значимых Других»: подростки переоценивают свои отношения с семьей и все больше начинает ценить отношения со сверстниками[1].

В отечественной психологии наиболее значимые исследования представлений подростков о значимых Других и отношений с ними были выполнены в 1970–1980-х годах, то есть в стабильный период жизни общества[2]. Современные исследования по данной проблеме практически отсутствуют.

Мы провели эмпирическое исследование представлений современных подростков о значимых Других. Кто входит в круг значимого общения у современных подростков? Кто из этих людей наиболее значим для них? На какое отношение со стороны своих значимых Других притязают современные подростки? – вот вопросы, на которые мы стремились ответить. Исследования было проведено в январе 2010 года на базе Детского Оздоровительного Центра «Полюс» Центрального Банка РФ. Выборку составили 30 подростков в возрасте 13-14 лет (15 мальчиков и 15 девочек), проживающих в мегаполисе (Москва).

В качестве исследовательского инструментария использовались «Социометрическая методика» Я.Л. Морено, позволяющая выявить «круг значимых Других» и степень близости современных подростков с каждым из них, а также авторское «интервью с путеводителем» (оно проводилось индивидуально с каждым из респондентов для выявления содержания представлений подростков о значимом Другом).

Ниже представлены некоторые из результатов проведенного исследования.

---

[1] *Мухина В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С. Мухина. – 10-е изд., перераб. И доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.; Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте// Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.

[2] *Хорошилова Е.А.* Феномен субъективной значимости другого человека: Дис. … канд. психол. наук. – М., 1984. – 155 с.; Шкопоров Н. Б. Феноменология, динамика и психологические механизмы субъективной значимости другого человека для старших подростков в условиях школы-интерната: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. – М., 1980. – 24 с.

Во-первых, были выявлены критерии, по которым современные подростки включают Другого в число значимых. Это, прежде всего, отношение этого человека к подростку как значимому (его способность понять и поддержать, а также ответить взаимностью на их чувства, удовлетворить их ожидания).

Во-вторых, обнаружено, что современные подростки по преимуществу включают в первый, наиболее важный для идентификации, круг значимых Других ближайших родственников (родители, брат/сестра, дедушка/бабушка).

В-третьих, у подростков, проживающих в мегаполисе, важное место в круге наиболее значимых людей занимают так называемые «виртуальные значимые Другие». Возможно, это связано с тем, что все наши респонденты являются активными пользователями интернета. Но сам факт того, что виртуальные значимые Другие входят в первый круг значимости, нередко вытесняя из него реальных людей, требует дальнейших исследований.

Кроме этого нами были выявлены гендерные различия в представлениях современных подростках о значимом Другом:

- для девочек характерна более выраженная, чем у мальчиков, потребность в наличии значимых других и стремление к эмоциональной близости с ними; одновременно именно в выборке девочек наблюдается более ранняя психологическая сепарации от родительской семьи: в первом круге значимых Других их место занимают образы «любимого», «друга» и/или виртуальных персонажей;
- выявлено различие ожиданий девочек и мальчиков по отношению к значимым Другим: если для мальчиков особенно важна успешность значимого человека, то для девочек, – его любовь и преданность; соответственно, девочки осуществляют поиск значимого Другого и взаимодействие с ним в пространстве неформального общения, а мальчики – в совместной деятельности, где особенно важно наличие общих интересов и склонностей.

Конечно, представленные материалы нуждаются в дальнейшем осмыслении и уточнении на других выборках. Однако полученные нами данные позволяют говорить о трансформации круга значимых других и отношений с ними у современных подростков по сравнению с подростками 1980-х годов. Полагаем, знакомство с ними будет полезно психологам, педагогам и социальным работникам для понимания процесса самоидентификации подростков и коррекции их отношений с собой и другими.

Галакова Ольга Владимировна
Московский педагогический государственный университет,
факультет педагогики и психологии, 5 курс

Формирование толерантности у подростков в школьном коллективе

Интенсификация общественных отношений, увеличение многообразия и сложности коммуникаций, размывание ранее существовавших в обществе формальных и неформальных границ – все это, наряду с положительными последствиями, вызвало рост социальной напряженности, увеличение числа и интенсивности конфликтов и кризисов. Возникла серьезная угроза стабильности общества.

В силу этого внедрение в общественное сознание и практику общественных отношений культуры толерантности имеет в настоящее время приоритетное значение. Чрезвычайно мобильное и динамичное общество требует, чтобы человек был готов к неординарной мысли, способен отстаивать свою точку зрения и при этом сосуществовать с другими, отличными от своих, взглядами, убеждениями, традициями, осуществлять продуктивную деятельность.

Толерантность – важный компонент жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы, готовой, если потребуется, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей. По своей природе толерантность – духовное явление, по сути близкое к понятиям доброты, порядочности, интеллигентности. Именно поэтому его формирование имеет комплексную структуру и представляет собой процесс, одной из главных составляющих которого является обучение. Одним из важнейших социальных институтов, должных способствовать формированию толерантных начал, являются образовательные учреждения. Школа может формировать необходимые толерантные установки в отношении друг к другу. Организация коллективной учебно-познавательной, ценностно-ориентационной деятельности и общения создает условия для формирования и упражнений в проявлении интеллектуальной и нравственной свободы. Только в коллективной жизнедеятельности формируются интеллектуально-нравственные ориентации личности, ее гражданская позиция и целый ряд общественно значимых умений и навыков. Сформированная в школьные годы, толерантность является одним из

важнейших условий снижения напряженности в социуме, обеспечивает устойчивость индивидуальности человека и гармоничное развитие личности.

Организуя опытно-экспериментальную работу, изначально мы определили уровень сформированности толерантности у подростков, особенности их поведения при взаимодействии с другими людьми.

На основе проведенной диагностики был сделан вывод, что в группе респондентов при измерении различных проявлений толерантности необходимо провести программу формирования и коррекции толерантности. Опираясь на результаты исследования, мы разработали программу по формированию толерантности подростков в условиях школьного коллектива. Формирование толерантности учащихся происходит в учебное и внеучебное время. Используются различные формы, средства, методы организации процесса формирования толерантности у подростков в школьном коллективе.

Разработанная коррекционно-развивающая программа состоит из начального, содержательного и заключительного модулей. Содержательные блоки отражают три уровня проявления толерантности: личностный, групповой, общественный. С целью формирования толерантности предлагается организация деятельности по следующим направлениям: познание и принятие себя как неповторимой личности (толерантность к себе); познание, принятие другого человека как субъекта общественной жизни и культуры, обучение основам толерантного общения в группе, формирование толерантности к представителям своего народа и к представителям других стран; познание и определение способов бесконфликтного взаимоотношения.

После реализации программы по формированию толерантности у подростков в школьном коллективе, при сравнении результатов диагностики на первом этапе исследования и на последнем, была отмечена динамика в различных проявлениях толерантности подростков экспериментальной группы.

Так произошли следующие изменения: если до формирующего эксперимента испытуемые находились в большей степени на среднем (46%) и низком (35%) уровне толерантности, то после формирующего эксперимента удалось значительно повысить уровень толерантности подростков. Это произошло за счет того, что снизился процент испытуемых, находящихся на низком уровне толерантности, такие подростки составили всего 19%, остальная часть данной группы (16%) перешла

на средний уровень толерантности. Также следует отметить, что изменения произошли и с высоким уровнем толерантности. Он поднялся с 19% до 28%.

В ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что процесс формирования толерантного поведения будет эффективным, если будет учитываться и выполняться ряд условий, а именно: осуществление личностно ориентированного подхода к учащимся в процессе формирования толерантности, осознание всеми участниками процесса социальной и личностной значимости осуществляемой деятельности и обращенностью в собственную перспективу, использование различных форм, методов и средств организации взаимодействия подростков в школьном коллективе, согласно возрастным и индивидуальным особенностям участников процесса, конечно же формирование толерантности через активность участников и другие факторы и принципы организации процесса формирования толерантности у подростков в школьном коллективе. Процесс формирования толерантности должен предусматривать развитие его трех структурных составляющих: когнитивной, то есть уточнение, конкретизация и расширение знаний о себе и о других; эмоционально-волевой компонент – выработка позитивного толерантного отношения к себе и другим людям; и поведенческий компонент, а именно реализация толерантных качеств в конкретных ситуациях взаимодействия и общения.

Ковалевская Марина Валерьевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, 5 курс

Формирование субъектности в подростковом возрасте

Категория субъекта является одной из центральных в философии, особенно в онтологии и антропологии. Человек рассматривает-

ся как часть бытия, одновременно выступающий субъектом и объектом преобразований. Субъектность есть центральное образование человеческой реальности, а, следовательно, центральная категория психолого-педагогических наук. Рассмотрение субъектности, ее особенностей и специфики представлен в исследованиях Н.Х. Александровой, А.Г. Асмолова, Е.Н. Волковой, И.А. Зимней, Е.И. Исаева, А.Н. Леонтьева, Т.В. Маркеловой, А.К. Осницкого, В.А. Петровского, И.А. Серегиной, В.А. Татенко и др. Однако недостаточно внимания уделено проблеме выделения психолого-педагогических параметров субъектности в подростковом возрасте, процессу их формирования.

Анализ практики показывает, что педагоги и психологи имеют не достаточно средств по работе в области формирования субъектности в подростковом возрасте. Исходя из того, что данный период характеризуется становлением социальной позиции, определением жизненных перспектив, осознанием самого себя, тягой к общению со сверстниками, внутри которого оформляются общие взгляды на жизнь, задача формирования подростка как субъекта самосознания, учебной деятельности и общения на данном этапе онтогенеза становится особенно актуальной.

Понятие субъекта является одной из ключевых категорий педагогики и психологии. Благодаря работам К.А. Абульхановой, Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского и их последователей, категория субъекта приобретает статус наиболее всеобъемлющей характеристики человека, описывающей его активность, целостность и уникальность.

На основании проведенного теоретического и экспериментального исследования могут быть сформулированы следующие выводы, которые могут найти свое применение при разработке психолого-педагогических основ программы развития и коррекции субъектности личности подростка:

1. Субъектность представляется как содержательно-действенная характеристика активности человека, включающая способность к рефлексии, интенциональность, обращенность к внутренним ресурсам и возможностям, а также самостоятельность в выборе средств осуществления деятельности.

2. Выделены особенности подросткового возраста как этапа развития субъектности:

- активность в познании социальных моделей поведения, общественных поступков;

- возникновение жизненного плана, временной перспективы будущего;
- самопроектирование собственной жизни;
- значимость социального взрослого;
- обозначение границы самотождественности внутри совместного бытия с другими людьми.

3. Проведенный цикл тренинговых занятий позволили не только определить степень эффективности данной программы, но и выделить основные психолого-педагогические условия формирования субъектности в подростковом возрасте:

- создание целенаправленной программы по развитию субъектности: данное условие определяет направленность не только подбора упражнений, но и специфику проведения рефлексии после выполнения, выделение акцентов и модификацию построения работы;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей участников группы, что позволяет не только повысить уровень безопасности и комфорта, но и энергии группы, что положительно влияет на динамику и содержательность тренинговых занятий;
- использование игры как метода организации эффективного взаимодействия в группе: данное условие определено возрастными особенностями, степенью эффективности применения игровых технологий в психологическом тренинге;
- организация тренинга с учетом событийного подхода: обуславливает не только развитие атрибутивных характеристик субъектности, но и создание особого психологического пространства, способствующего сопричастности всех участников группы;
- использование групповой рефлексии как одного из центральных методов в тренинговой работе: данное условие способствует формированию интернальной позиции, активности, обращению к внутренним ресурсам и ресурсам других участников.

К перспективным направлениям в этой области исследования можно отнести изучение атрибутивных характеристик, условий формирования субъектности в малых группах и разработки новых программ формирования субъектности современного подростка.

Капшеева Светлана Александровна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра социальной педагогики и психологии, 5 курс

Зависимость мотивационно-ценностного отношения к учению старших подростков от стиля семейного воспитания

В современном динамичном и постоянно меняющемся мире возникает необходимость переосмысления образовательных целей в направлении от парадигмы усвоения знаний, умений, навыков к формированию личности обучающегося как будущего активного деятеля. Именно поэтому в настоящее время все более осознается потребность в формировании мотивационно-ценностного отношения к учению у школьников.

Согласно общепринятому мнению, наибольшее влияние на формирование мотивационно-ценностной системы личности оказывает семья. Родительская семья выступает в качестве важнейшего источника критериев оценки, лежащих в основе формирования ценностных представлений на протяжении всей жизни человека. Исследованию семейных факторов развития личности, в том числе и ее мотивационно-ценностной сферы, посвящен чрезвычайно обширный круг источников. На основании теоретического анализа работ педагогов и психологов можно выделить следующие основные факторы, определяющие влияние семьи на формирование мотивационно-ценностной системы личности: структура семьи (полный или неполный состав, наличие братьев и сестер, старших родителей); типы воспитания и стили родительского поведения; конфликтный или неконфликтный характер взаимоотношений между родителями; социальный статус, уровень образования и доходов родителей; социокультурные, религиозные и этнические корни семьи.

Учитывая все вышеизложенное, мы предположили, что стиль семейного воспитания также влияет на мотивационно-ценностное отношение к учению. В частности, нас интересовало мотивационно-ценностное отношение к учению старших подростков.

Для проверки выдвинутой гипотезы нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе ГОУ СОШ № 1362 с углубленным изучением английского языка г. Москвы. Исследованием было охвачено 40 учащихся девятых классов, 10 учителей, 71 родитель.

В результате проведенной работы была проанализирована литература по теме мотивационно-ценностного отношения к учению и стиля семейного воспитания с целью раскрытия сущности исследуемых явлений. Анализ работ позволил установить составляющие мотивационно-ценностного отношения к учению: учебная мотивация и ценностное отношение к учению.

Мотивация – процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели деятельности во внутренние потребности личности. Мотивация является стержнем психологии личности, обусловливает особенности и поведения, и деятельности личности, задает направленность, характер, способности личности, оказывая на них влияние. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения. Побудителем учебной деятельности является система мотивов, органично включающая в себя познавательные потребности, цели, интересы, стремления, идеалы, мотивационные установки, которые придают ей активный и направленный характер, входят в структуру и определяют ее содержательно-смысловые особенности.

Ценностное отношение – это субъективное отражение объективной действительности. Объектом ценностного отношения являются значимые для человека предметы и явления. Смысл – это выражение отношения субъекта к явлениям объективной действительности, изменениям окружающего мира, собственной деятельности и поступкам других, к результатам творчества, к красоте окружающего мира. Личностный смысл учения – внутреннее субъективное отношение школьника к учебному процессу. Смысл как целостная совокупность жизненных отношений является своего рода продуктом мотивационно-ценностной системы личности. Смысл учения складывается из осознания ребенком объективной важности учения, которая определяется выработанными в обществе нравственными ценностями, принятыми в социальном окружении и в семье данного ребенка; понимания значимости учения лично для себя, которое обязательно преломляется через уровень притязаний ребенка, его самоконтроль и самооценку учебной работы, ее отдельных звеньев.

Под стилем семейного воспитания следует понимать наиболее характерные способы отношений родителей к ребенку, применяющих определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия.

Также анализ работ позволил выделить параметры, составляющие основу того или иного стиля воспитания, а именно: нетребовательность – требовательность, мягкость – строгость, автономность – контроль по отношению к ребенку, эмоциональная дистанция – эмоциональная близость, отвержение-принятие ребенка, отсутствие сотрудничества – сотрудничество, непоследовательность – последовательность родителя.

Для определения уровня сформированности мотивационно-ценностного отношения к учению старших подростков нами были использованы методики М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой (для изучения учебной мотивации подростков) и опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина (для изучения ценностных ориентаций), а также метод изучения школьной документации и метод «Экспертной оценки» учителя. В качестве экспертов выступили учителя девятых классов. Педагогам предлагалось оценить познавательную активность учащихся.

В ходе экспериментальной работы было установлено, что примерно у 50% старших подростков средний уровень учебной мотивации, а высокий – у 28%. В то же время у 43% учащихся был выявлен средний личностный смысл учения (высокий – у 30%). Вместе с тем 35% учащихся выбирают обучение и образование в качестве наиболее важной жизненной сферы. На втором месте стоит профессиональная жизнь (20% учащихся). Что касается успеваемости и познавательной активности, то мы получили следующие результаты: 25% учеников – «отличники», 35% – «ударники», на смешанные отметки учатся 30% учеников; у 35% учеников была выявлена средняя познавательная активность, высокая – у 30%.

Сопоставительный анализ полученных данных позволил определить, что учеников с высоким и средним уровнем сформированности мотивационно-ценностного отношения к учению оказалось равное количество (по 22,5%).

Также нами было проведено исследование семей с целью выявления стиля воспитания. Для этого мы использовали опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» И.М. Марковской. Для выявления стиля

семейного воспитания мы взяли только взрослую форму опросника. Кроме того, при анализе результатов мы рассматривали не все шкалы опросника, а лишь те, которые были выделены как параметры, составляющие основу того или иного стиля воспитания. В результате мы выяснили, что наиболее распространенными являются демократический и либеральный стили (по 43%), авторитарный и индифферентный встречаются редко (5% и 2% соответственно). Также были обнаружены семьи, в которых наблюдаются разногласия в педагогических взглядах матери и отца, в способах взаимодействия с ребенком, методах педагогического воздействия. Мы отнесли такие семьи к смешанному стилю семейного воспитания (7%).

В ходе сравнительного анализа было установлено: 22,5% учеников, у которых мотивационно-ценностное отношение к учению сформировано на высоком уровне, и 12,5% учеников, у которых мотивационно-ценностное отношение к учению сформировано на среднем уровне, воспитывались в демократическом стиле. 10% учеников, у которых мотивационно-ценностное отношение к учению сформировано на среднем уровне, воспитывались в либеральном стиле. Мы видим, что у 45% учеников – высокий или средний уровень мотивационно-ценностного отношения к учению. 35% учеников из этих 45% воспитывались в демократическом стиле, 10% учащихся – в либеральном. Это позволяет сделать вывод о наличии зависимости мотивационно-ценностного отношения к учению старших подростков от стиля семейного воспитания, что подтверждает нашу гипотезу.

На основе полученных данных нами были намечены пути формирования мотивационно-ценностного отношения к учению старших подростков.

Таким образом, в ходе исследования выделили критерии сформированности мотивационно-ценностного отношения к учению: уровень учебной мотивации; личностный смысл учения; выбор образования в качестве наиболее значимой жизненной сферы; познавательная активность; успеваемость.

Мы обнаружили наличие смешанного стиля воспитания в ряде семей испытуемых.

В ходе сравнительного анализа полученных данных выявили зависимость мотивационно-ценностного отношения к учению старших подростков от стиля семейного воспитания.

Смирнова Елена Сергеевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, 5 курс

Психолого-педагогическая профилактика делинквентного поведения в подростковом возрасте

Состояние преступности среди несовершеннолетних в России вызывает обоснованную тревогу в обществе. Рост социальной напряженности и углубление кризиса в стране в первую очередь сказывается на детях и подростках, как наиболее незащищенной части общества. Снижение жизненного уровня большинства семей в сочетании с ослаблением социального контроля за подростками из-за реорганизации государственных и общественных институтов привели к тому, что сегодня подростки становятся наиболее криминогенно-активной частью населения.

Отклоняющееся поведение подростов – одна из наиболее актуальных проблем, имеющих серьезное общественное значение.

Оценка любого поведения всегда подразумевает его сравнение с какой-то нормой, проблемное поведение часто называют девиантным, отклоняющимся.

Девиантное поведение – это система поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы (психическое здоровье, права, культура, мораль).

Девиантное поведение подразделяется на две большие категории. Во-первых, это поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии. Во-вторых, это поведение антисоциальное, нарушающее какие-то социальные и культурные нормы, особенно правовые. Когда такие поступки сравнительно незначительны, их называют правонарушениями, а когда серьёзны и наказываются в уголовном порядке – преступлениями. Соответственно говорят о делинквентном (противоправном) и криминальном (преступном) поведении.

Невозможно рассматривать профилактику, не разобравшись в причинах. При анализе психолого-педагогической литературы были выделены следующие подходы:

Биологический подход. Его сторонники считают, что есть биологически заданный тип людей, от рождения предрасположенных к тем или

иным формам девиантного поведения (например, к совершению самоубийства или преступлений).

Психологический подход. Психологическое объяснение делинквентности трактует ее как следствие слабоумия, психопатии, дегенеративности.

Культурологический подход, в нём выделяют две основные концепции «конфликта культур» и «стигматизации».

Авторы концепции «конфликта культур», американцы А.Коэн, Д.Мау и У.Миллер считают, что социальные отклонения в поведении возникают в результате конфликтов между нормами культуры.

Авторы концепции «стигматизации» Э. Гофман, Г. Беккер, Э. Лемерт сделали вывод, что отклоняющееся от нормы поведение есть следствие негативной реакции на человека со стороны его социального окружения, проявляющейся в присвоении ему статуса девианта, подобно присвоению клички, прозвища или наклеиванию ярлыка «девиант».

Социологический подход главной его особенностью является то, что он учитывает социальные факторы, на основе которых оцениваются эти отклонения.

Современный подход. Существенным признаком отклоняющегося поведения, а, следовательно, и делинквентного поведения, является конфликт, противоречие между существующими нормами морали и права и неумением, нежеланием или неспособность подростка их соответствующим образом выполнять. Почему же возникают эти противоречия, что лежит в основе причин делинквентного поведения подростков?

Делинквентное поведение может выступать как форма самореализации и самоутверждения. Поэтому следует говорить именно о подростковой делинквентности, поскольку ряд психобиологических и психофизиологических причин создают условия, способствующие формированию данного поведения у подростков.

Проблема делинквентного поведения – это проблема решаемая, к которой просто необходим правильный подход и в организации психолого-педагогической деятельности, она должна быть нацелена на достижение определенных позитивных изменений в поведении подростков склонных к отклоняющемуся поведению, а также на активизацию деятельности самого подростка по самосовершенствованию. Для эффективности данной работы очень важна личность педагога.

Психолого-педагогическая деятельность реализуется в виде комплекса профилактических, реабилитационных, коррекционно-развивающих мероприятий, а также путем педагогически целесообразной организа-

ции различных сфер жизнедеятельности подопечных, в данном случае подростков, склонным к делинквентному поведению.

Итак, раннее выявление склонности к делинквентному поведению у подростков, организация профилактической и коррекционной работы с ними снижает возможность ее перехода в патологическую форму, то есть не дает агрессии развиваться дальше, трансформируясь в более тяжелую форму, уже не поддающуюся коррекции.

Пахоменко Александра Викторовна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики высшей школы, 5 курс

Формирование активной жизненной позиции подростков в условиях детского оздоровительного лагеря

Проблема формирования активной жизненной позиции актуальна для нашего общества, потому что одной из важнейших социальных проблем является немотивированная подростковая агрессия, нередко ведущая к вандализму и насилию. Данное поведение является реакцией на быстро изменяющуюся окружающую действительность, подросток, не имея какой-либо устойчивой жизненной позиции, просто не способен к ней адаптироваться. Сталкиваясь с непредсказуемыми событиями, социальными переменами, противоречивым информационным прессом, жестокостью окружения, отчуждением от семьи, он выбирает самую простую, но деструктивную позицию. Поэтому необходимо формировать в подростках внутренний стержень, активную осознанную жизненную позицию и умение самостоятельно конструировать свой жизненный путь.

Понятие активной жизненной позиции очень сложное, многоуровневое, оно включает в себя сформированную идентичность, способность к осознанному выбору и дальнейшему конструированию своего жизненного пути, способность адаптироваться к быстро изменяющейся окружающей среде, социальную активность, мобильность, способность

выходить из кризисных ситуаций, ответственность, сложившееся мировоззрение, стремление к саморазвитию, созиданию.

Мы в своём исследовании исходили из предположения, что эффективность процесса формирования активной жизненной позиции подростков в детском оздоровительном лагере обеспечивается совокупностью следующих психолого-педагогических условий: согласованные целенаправленные действия педагогов и психологов в разработке и реализации программы по формированию активной жизненной позиции подростков с учётом специфики жизнедеятельности детского лагеря и психолого-возрасных особенностей подросткового возраста, таких как: потребность в общении и признании, формирование самосознания и рефлексии, стремление к самопознанию и самовыражению

Соотнеся понятие активной жизненной позиции и рассмотрев психолого-педагогические особенности подростков и психолого-педагогическую характеристику жизнедеятельности лагеря, мы пришли к выводу, что формировать активную жизненную позицию стоит именно в подростковом возрасте. Потому что в течение всего подросткового возраста постепенно формируется новая субъективная реальность, преобразующая представления индивида о себе и других. Именно в этом возрасте интенсивно формируются самосознание и самооценка, способность к анализу окружающих явлений. И это в первую очередь – осознание себя как отличного от родительских образов субъекта, являющегося продуктом своего прошлого и будущего, способного к самостоятельному выбору, обеспечивающему цельность личности. Способность к рефлексивному мышлению и абстрагированию, развивающаяся в этом возрасте, даёт возможность формирования самосознания как особой формы отражения своего существования, собственной системы мотивов, смыслов, ценностей.

Детский оздоровительный лагерь располагает разнообразием социальных связей, благоприятной атмосферой для творческого саморазвития подростков, что обусловлено рядом особенностей: здесь могут быть специально организованы все ведущие виды деятельности (коммуникативная, спортивная, трудовая, познавательная, эстетическая, образовательная, валеологическая и т.д.); взаимодействие детей в лагере имеет свои особенности как по содержанию, так и по форме включения их в различные виды деятельности, что способствует проявлению инициативы, творческой и социальной активности; возможен постоянный самоанализ всего, что делается, в том числе и участие каждого подростка в жизни лагеря; есть предпосылки освоения навыков механизма самоуправления, где каждый может стать участником различных объединений, максимально реализовать себя

в процессе социального творчества. Подрастающее поколение овладевает социокультурными ценностями и опытом поведения в процессе познавательной, нравственной, трудовой, эстетической деятельности, общения с целью принятия социальных установок общества и приспособления к требованиям малых групп, коллектива, к конкретному образу жизни.

Формирование активной жизненной позиции подростка трактуется в исследовании как педагогическая деятельность по направлениям, соотнесенным с компонентами жизненной позиции: мотивационным, эмоционально-оценочным, деятельностным, когнитивным и рефлексивным, построенная с учетом взаимосвязей личности с окружающим миром.

Мы проводили свою опытно-экспериментальную работу на базе детского оздоровительного лагеря «Спутник». Испытуемыми стали 22 человека: 11 девочек и 11 мальчиков, в возрасте от 12 до 15 лет. Целью нашего исследования было формирование активной жизненной позиции. Для диагностики мы использовали следующие методики: Тест смысложизненный ориентаций Д.А. Леонтьева (СЖО) и Шкалу мотивации достижения. На наш взгляд, данные методики адекватны проблеме нашего исследования.

Исследование проходило в 3 этапа: первичная диагностика, проведение формирующих занятий, повторная диагностика. Исходя из этих данных, мы сделали вывод, что необходимо направлять свою работу на повышение мотивации достижения, на обращение к личностным ресурсам и потребностям, осознание своих целей и конструирование будущего.

С учётом результатов первичной диагностики, психо-возрастных особенностей подростков и специфики жизнендеятельности детского лагеря нами была разработана и апробирована программа формирующих занятий. Программа включает в себя 10 занятий, их можно условно разделить на два блока: 1 – командный, направленный на знакомство, развитие умения работать в группе, формирование лидерских качеств; 2 – личностный, направленный на непосредственное обращение к внутреннему «Я» подростка, его внутренним ресурсам, потребностям, ценностям, на осознание себя и своей будущей и настоящей жизни.

Все упражнения довольно многогранны, требуют творческого подхода, формируют коммуникативные, организаторские умения, дают возможность расширения кругозора, каждый участник может проявить свои лучшие качества. Мы выбрали тренинговую форму занятий потому что, на наш взгляд, она оптимально подходит для подростков. Занятия проходят в демократичной атмосфере, все участники общаются на равных, имеют возможность свободно высказывать своё мнение и получать обратную связь, занятия включают в себя разнообразные

виды работы, которые дают простор для творческого и креативного самовыражения, занятия дают хороший опыт работы в команде, реализуется наиболее актуальная потребность подростков в общении и развивается только начавщая своё формирование рефлексия.

Исходя из результатов диагностики и собственных наблюдений мы видим положительную динамику личностного развития и мотивации участников. Повышение мотивации особенно важно, потому что: мотивация достижения является одним из ядерных свойств личности, оказывающих влияние на всю человеческую жизнь, это стремление к улучшению результатов, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении своих целей, стремление добиться своего во что бы то ни стало. Показатель выросли по всем субшкалам, появились завышенные результаты по субшкалам «Цель» и «Процесс». Завышенные показатели по этим шкалам свидетельствуют о том, что люди воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, также о целеустремлённости, даже в некоторой степени нереалистичной оценке своих возможностей. Но такие данные могут быть вызваны «эйфорией» и эмоциональным подъёмом вследствие занятий и времяпрепровождения в лагере, с течением времени эти показатели станут более реалистичными.

Каштанкина Екатерина Никитична
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра социальной педагогики и психологии (5 курс)

Деятельность детских общественных объединений по подготовке добровольцев в подростковой среде

Древняя китайская мудрость предостерегает: «Не дай вам Бог жить в эпоху перемен». Тогда как сегодня те или иные перемены перестали быть редкими событиями, став неотъемлемой составляющей жизни людей и существования явлений современности.

Системные кардинальные изменения в политической, экономической, социальной, культурной сферах жизни общества всё более актуализируют проблему самоопределения подрастающего поколения, приобщения личности к общественной жизни не в качестве обывателя, а создателя и преобразователя. Однако в период реформирования возрастает не только потребность личности в предоставлении социумом возможностей для самореализации, но и потребность общества в сохранении и расширении ресурсов за счёт добровольной деятельности людей, развитии чувства сопричастности к общественно-полезному труду в каждом человеке.

Феноменом, удовлетворяющим запросы личности и общества в отношении друг друга, сегодня служит добровольчество – бескорыстная деятельность людей по разрешению социально-значимых проблем, побуждаемая ответственностью и состраданием.

Анализируя опыт, накопленный практикой добровольческой деятельности, теория которой, имея свою историю, остаётся сравнительно новой идеей для науки, мы можем отметить немалое количество призывов к добровольчеству и программ подготовки добровольцев, адресованных взрослым людям или представителям студенчества. Тогда как предшественники представителей юношества и взрослого мира – подростки – обладают такими преимуществами для занятия добровольчеством, как большее количество свободного времени, нежели у взрослых, меньшая потребность в обогащении материальными ресурсами, наличие актуальных в силу возраста потребностей, соответствующих возможностям добровольческой деятельности.

Обосновав для себя, педагогов, целесообразность включения в добровольческую деятельность подростков, мы обратились к потенциальным добровольцам – детям.

Значимость добровольцев 79% подростков определяют как необходимость, 21% как потребность общества в добровольцах при возможности обойтись и без них. Позиции отрицания и безразличия оказываются невостребованными.

Свою позицию в отношении добровольчества 45,5% подростков определяют, как желание стать активным участником добровольческого движения, 48,5% – как желание принимать участие в отдельных добровольческих акциях. 3% подростков признаются в своём нежелании заниматься добровольчеством. Такое же количество считает добровольчество интересным, но слишком малопонятным занятием, чтоб посвящать себя ему.

Наличие встречному педагогическому детского желания включения в добровольчество определило нашу дальнейшую работу по разработке программы подготовки подростков-добровольцев, которую было решено внедрить в деятельность детского общественного объединения.

Анализ ведущих мотивов добровольческой деятельности у подростков выявил в качестве приоритетных (из 15 возможных баллов):

1. приобретение полезных социальных и практических навыков (14,8);
2. приобретение опыта ответственного лидерства и социального взаимодействия (13,6);
3. профессиональное ориентирование (12);
4. общественное признание, чувство социальной значимости (11,4);
5. возможность общения, взаимодействия с единомышленниками (11,4).

Исходя из возможностей детского общественного объединения, мотивов подростков, особенностей их возраста и наших педагогических ориентиров, мы разработали практико-ориентированную социально-педагогическую программу подготовки подростков-добровольцев, получившая название «ВО-КРУГ». Программа была апробирована на базе Кировского Областного Дворца Творчества Детей и Молодёжи – Мемориал при активном взаимодействии с ведущей детской общественной организацией области «Юность Вятского Края».

Эффективности реализации программы способствовали такие особенности детского общественного объединения, как:

1. вариативно-программный подход к деятельности (программа вписалась в общий контекст);
2. направленность вектора познания от практики к необходимому знанию (в противовес теоретизации общего образования);
3. разновозрастный состав участников (социальные контакты, опыт).

Программа представлена двумя формами работы: очной (занятия в детском общественном объединении, выездные сборы для добровольцев), заочной (самостоятельная работа по ретрансляции приобретённого опыта).

Обучающими занятиями были охвачены основные направления и особенности добровольческой деятельности.

На первом выездном сборе было совершено погружение в деятельность добровольческой организации, второй сбор (организованный педагогами совместно с подростками-добровольцами) был посвящён вопросам ученического самоуправления.

Определить выездные сборы как эффективную форму работы с добровольцами позволяют такие особенности сборов, как интенсивность

и насыщенность коллективной деятельности, разнородность состава, возможность принятия подростками-добровольцами разных социальных ролей (куратора, соведущего занятия).

Результативность программы мы определяли по двум основным показателям:

1. результаты непосредственной деятельности подростков-добровольцев (разработка социальных проектов, участие в социальных акциях и т.п.);
2. личностное развитие участников программы.

И хотя мы ориентировались на всестороннее развитие личности, на этапе целеполагания нами были выделены ключевые качества, необходимые добровольцу, которые будут полезны подростку для успешной социализации и безотносительно добровольчества.

Эти качества обусловлены спецификой деятельности добровольца в системе «Другие – Деятельность – Результат»: 1 – активность деятельности и жизненной позиции; 2 – общительность; 3 – целенаправленность, альтруизм; 4 – отзывчивость, сострадание; 5 – трудолюбие, ответственность; 6 – организаторские способности.

Для диагностики развития этих и других качеств у подростков-участников программы нами был использован психолого-педагогический инструментарий самооценки подростками своих организаторских способностей (тест «Лидер ли я?» Л.И. Уманского) и отдельных качеств личности, развитие которых важно для юного добровольца («Триада социального служения» О.В. Решетникова).

Результаты диагностики свидетельствуют о разной степени выраженности исследуемых качеств (альтруизм, сострадание, ответственность – методика «Триада социального служения») у подростков – участников ключевых мероприятий программы «ВО-КРУГ» и отроков, не занимающихся добровольчеством и не принимающих участие в жизнедеятельности детских общественных объединений. По всем трём признакам подростки-добровольцы опережают своих сверстников, не разделяющих их увлечение, особенно значительный разрыв наблюдается в уровне развития ответственности: ответственность (9,08/6,6 из 10 возможных), альтруизм (6,9/5,8), сострадание (7,8/7,1) соответственно, что позволяет определить дальнейшие цели-ориентиры работы и качества личности подростков, развитию которых нужно уделить дополнительное внимание.

Среди условий, способствующих эффективности реализации программы, можно выделить совместное планирование педагогов и вос-

питанников, учёт ведущих мотивов участников программы, вариативность форм работы.

Разнообразие содержания выездных сборов, увеличение времени на самостоятельную деятельность подростков, курируемую их сверстниками, прошедшими специальную подготовку, преемственность очных и заочных форм работы способствуют эффективности осуществления подготовки добровольцев в подростковой среде.

Получая всё большее развитие и распространение в настоящее время, добровольческая деятельность сохраняет свою многогранность, оставаясь для многих непонятой и не прочувствованной на должном уровне. Приобщение к добровольчеству подрастающего поколения, работа по созданию пролонгированных программ подготовки добровольцев – это первые шаги перехода от простого распространения добровольчества к его качественному развитию и внедрению в жизнь.

Знакомство отроков с широким спектром возможностей добровольческой деятельности – предпосылка выбора ими на следующих этапах развития своего пути с одной стороны и первые пробы своих добровольческих способностей в посильной деятельности (добровольческие акции, каникулярное добровольчество) с другой. Также добровольческая деятельность благоприятствует обнаружению подростками в себе таких качеств, как сострадание, альтруизм, ответственность, раскрытию лидерского потенциала, развитию коммуникативно-эмпатийных и организаторских способностей.

Приобщая подростков к добровольчеству сегодня, мы не ограждаем их от неминуемых, зачастую трудных для приспособления изменений в личной и общественной жизни, но освещаем тем самым потенциальные возможности отроков для действий в постоянно меняющейся ситуации, развиваем те не раскрытые способности, которые служат основой осознанного совершения подростками перемен того, что значимо для них. И от наших общих усилий зависит, станут ли эти перемены переменами к лучшему.

Субкультуры и социализация

Выборных Анастасия Викторовна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 2 курс

Особенности самосознания представителей готической субкультуры

Представители готической субкультуры подвергаются стигматизации со стороны общества, что может привести к деформации личности и её отчуждению от себя и других. Необходимо изучить особенности самосознания данной группы, чтобы понять, какое влияние оказывает на личность сама субкультура и общество, а также выявить способы коррекции и работы с готами.

Цель исследования – изучить особенности самосознания представителей готической субкультуры.

Объект исследования – самосознание представителей готической субкультуры. Предмет – особенности самосознания представителей готической субкультуры.

Общей методологической основой исследования стала принятая в отечественной психологии идея о развитии личности путем присвоения материальной и духовной культуры общества. В нашем исследовании речь идёт о том, что столкновение ценностей традиционной культуры и ценностей субкультуры готов могут оказывать влияние на особенности самосознания личности, которая присваивает их.

Теоретической основой исследования стала концепция исторического и онтогенетического развития самосознания личности, разработанная В.С. Мухиной. Данная концепция позволяет рассмотреть ценностно-смысловые ориентации личности как содержательное наполнение структуры самосознания.

Гипотеза исследования – влияние культа смерти на самосознание личности может выражаться в попытках суицида индивидов.

Метод исследования – рефлексивный тест-самоотчёт «Кто я?».

Выборка представлена двумя группами: 1) молодые люди от 18 до 25 лет, относящие себя к субкультуре готов и вовлечённые в неё, в процессе получения гуманитарного образования (10 человек); 2) молодые люди, не относящиеся себя к субкультуре, но по всем социально-демографическим характеристикам соответствуют первой (10 человек).

Результаты исследования: по итогами рефлексивного теста-самоотчёта «Кто я?», используя сравнительный t-критерий Стьюдента для получения статистически значимых результатов в интерпретации работы, мы получили некоторые результаты, по которым можно сделать выводы о феномене самосознания готов, который представлен в существенных различиях со второй выборкой.

У представителей *готической субкультуры* преобладают социально-психологические типы рефлексии на себя «Социально-значимые роли» и «Личностно значимые качества», которые могут перетекать друг в друга.

У респондентов не выражена интеграция как ценность. Обоснованием служит то, что респонденты отделяют себя от всех людей по существу, фиксируясь на субкультуре. Ориентация при этом идёт на обособление.

Притязание на социальные достижения в будущем выражена только у одного респондента первой выборки. Мы предполагаем, что это связано с тем, что психологическое время у готов характеризуется акцентом на настоящее, следовательно, у них не выражено притязания на какие-либо социальные притязания в будущем времени, его образ размыт, особенно в социуме, личность не видит себя в нём. Причина может быть в существующей и сложившейся сепарации и в том предположении, что общество всё равно не примет индивида и не пустит в свои рамки.

Личностные качества, значимые для общественного мнения. Отсутствует в ответах респондентов первой выборки. Это может быть обусловлено тем, что после ухода в субкультуру, не найдя социальной поддержки во всём обществе респонденты не выражают такие качества, которые нужны им для положительной оценки общества. Отсюда следует ориентация респондентов первой выборки на обособление и противопоставление себя всем другим.

Ценностное отношение к свободе самовыражения. У респондентов первой выборки этот критерий выражен меньше, чем у второй. Это может быть обусловлено тем, что внешний вид атрибутики респондентов перестал быть частью самовыражения, а трансформировался в выделение и противопоставление другим. Тем самым аспект самовыражения потерял свою актуальность для респондентов.

Замена ответа на вопрос «Кто я?» на ответ «Какой я?». Приведём пример из ответов респондентов первой выборки: «Я любимая». Такая замена ответа может быть обусловлена большим акцентированием респондентов на свои качества. Прослеживается размытость своего образа.

Проведенное исследование особенностей самосознания представителей готической субкультуры решило поставленную цель, опровергло

гипотезу о том, что влияние культа смерти может выражаться в попытках суицида индивидов.

Проведенное исследование не исчерпывает всей сложности изучаемой проблемы и предполагает дальнейшее её углубленное изучение особенностей самосознания представителей готической субкультуры.

Устюжанин Филипп Романович
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 2 курс

Особенности самосознания представителей субкультуры металла

Общество во все времена развивается и живёт в рамках непосредственно воздействующей на него определённой культуры, которая имеет множество ответвлений – субкультур. Каждая из них это система со своими установками, ценностями, понятиями, взглядами и манерами поведения. Люди всегда объединяются в группы, исходя из общих интересов, потребностей, идей. Особенно усиленно это происходит в юношеском возрастном периоде, когда происходят процессы усиленного самосознания и самоосознания себя. Молодые люди, стремясь найти единомышленников, ищут своё место в мире, своё «Я», погружаясь в субкультуры. Поэтому приверженность к ним очень важна для молодёжи.

Большое количество молодых людей являются носителями металлической субкультуры. Она сравнительно популярна и каждый год привлекает в свои ряды много подростков и юношей. Из-за ограниченности освещения этой субкультуры в СМИ, наряду с созданием различных радикальных субкультур, в общественном сознании возникает мнение, что субкультура металл – это антисоциальная контркультура. Такое отношение к данному явлению чаще всего является причиной её стигматизации, субкультуру маргинализируют, а любые проявления деятельности её представителей приравнивают к девиантному поведению. С помощью субкультуры металл человек уходит от общественных стереотипов, от сложностей пере-

ходного возраста, давления, оказываемого социальной сферой, нивелирует последствия социального неприятия общества. Раскрытые особенности самосознания личности в контексте металлической субкультуры могут учитываться в практической работе психолога с представителями этой субкультуры, приниматься во внимание родителями, учителями при воспитательной и учебной работе в общеобразовательных учреждениях.

Цель исследования – изучение особенностей самосознания личности в контексте субкультуры металл.

Гипотеза: самосознание металлистов имеет свои особенности.

Исследование выполнено в русле концепции развития и бытия личности В. С. Мухиной, в которой под самосознанием понимается осознание человеком своих чувств, мыслей, мотивов поведения, ценностных ориентаций, своего положения в обществе, а также осознание вытекающих из этих психических свойств и ориентаций особенностей своего поведения. Самосознание предстает как универсальная структура, присущая каждому социализированному индивиду и состоящая из пяти звеньев: 1 – идентификации с именем собственным; 2 – притязания на признание; 3 – половой идентификации; 4 – психологического времени личности; 5 – социального пространства личности. Описанные звенья структуры самосознания формируются у всех людей, независимо от принадлежности к какой-либо субкультуре. Ценности, входящие в содержание структурных звеньев самосознания, переживаются человеком в качестве уникальных личностных потребностей.

В исследовании речь идёт о музыкальной субкультуре «металл». Существуют некоторые черты, которые считаются характерными для представителей этой субкультуры. Внешний вид «металлистов» подчёркнуто агрессивен: чёрная одежда с большим количеством металла, изображением черепов, крови. Классические металлисты носят кожаные куртки («косухи»), чёрные футболки или балахоны с логотипом любимой металлической группы, банданы, напульсники – кожаные браслеты с заклёпками и/или шипами (порки), проклёпанные ремни, цепи на джинсах, нашивки на одежде и прочих окружающих предметах с изображениями любимых металл-групп, тяжёлую обувь, джинсы (обычно синие или чёрные), кожаные штаны, у мужчин чаще всего длинные волосы. Тексты большинства песен этого стиля повествуют о войне, религии, мистике, власти, преобладающими темами являются смерть, одиночество, потеря любви, философские темы о смысле бытия. Песни провозглашают героизм, силу личности, независимость, свободу от контроля, что может быть особо привлекательным для «проблемных» подростков. Об-

ложки альбомов эпатируют людей изображениями монстров, ужасов, воинов. Отношение к религии различно, но традиционно считается, что металлисты не религиозны. Несмотря на обилие религиозной и оккультной мистики в текстах металл-групп, они, как правило, не носят миссионерского характера и воспринимаются поклонниками как аллегория. Характерный жест металлистов, известный в России как «коза», – это вскинутый вверх кулак с разжатым мизинцем и указательным пальцем и направленной стороной ладони вперёд. Трактуется и как старинный жест для того, чтобы отогнать злых духов и как современное обозначение буквы «u» – сокращение от «unity», то есть «единство» – приветствие «брата по крови», своего. Деятельность носителей субкультуры направлена на нахождение понимания и схожих музыкальных интересов и ценностей друг у друга, объединение в целях борьбы за выживание в мире, пассивно-оборонительная позиция от общества и других субкультур, изменение самого себя – становление сильной, смелой личности.

Испытуемым референтной и контрольной групп, носителям и не носителям субкультуры металл, было предложено ответить на вопрос рефлексивного теста-самоотчёта «Кто Я?». В выборку исследования вошли поклонники наиболее традиционного вида «металла» – классического хэви, который распространён среди слушателей больше всего.

Результаты исследования путём сравнительного анализа показали весомое отличие ответов референтной группы от ответов контрольной. У металлистов ясней выражены социально значимые роли. Испытуемые часто определяли себя по половому признаку и по социальным и профессиональным статусам. Члены референтной группы в основном позиционировали себя в обществе через позитивные социально значимые качества. Встречается положительная ориентация на будущее как в личном, так и профессиональном плане. Почти все металлисты отметили свою принадлежность к данной субкультуре. Исследование не выявило значимых различий по личностно значимым качествам, но показало ярко выраженную маргинализацию. Сравнивая выборки у испытуемых, были отмечены такие проблемы как одиночество, неудачи в жизни. Была характерна заниженная самооценка, неуверенность в себе, депрессивность, наряду с ответами типа «мечтатель», «фантазёр». Замкнутость в себе, частый ответ на вопрос «Какой я?», а не «Кто я?», фиксация на своих проблемах выявляют инфантилизм. Исследование показало, что металлисты переживают чувство одиночества, им кажется, что общество не понимает их. В большинстве своём металлисты – люди с заниженной самооценкой, робкие, ранимые, неуверенные в себе.

Субкультура металл притягивает молодых людей своими ценностями. Братство её носителей, сплочённость может дать человеку избавление от переживания одиночества ощущением чувства «Мы», культ «сильной личности», достоинства компенсирует неуверенность в себе, даёт право притязать на признание общества как независимой волевой личности, возможность быть успешным. Также культ силы, выражающийся в подчёркнутой маскулинности во внешнем облике и в агрессивном поведении, способствует половой идентичности. При проблемах, связанных с реализацией себя, своих качеств, недостаточном признании проявляется не всегда осознанная агрессия, которая находит выход на «металл» концертах или, не находя выхода, является в виде маргинального, девиантного поведения в обществе, выражающего отклонение в социально-нормативном пространстве личности. Противопоставляя себя трудным жизненным ситуациям, чувству одиночества, не реализуя свои притязания в реальном мире «металлисты» склонны к эскапизму. В мире своих фантазий они находят необходимое им общество, поэтому среди них популярны книги жанра «фэнтези». Такая ценность «металла», как свобода, даёт молодёжи возможность противостоять общественному давлению, нормам. Металлисты пропагандируют вседозволенность и бегство от контроля, например родительского, тем самым получая самоутверждение в обществе.

Бряхна Екатерина Яковлевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 2 курс

Притязание на признание у представителей субкультуры хиппи

Субкультура хиппи – одна из многочисленных среди существующих ныне субкультур. То мировоззрение, те философские посылы, которые содержательно наполняют идеологию субкультуры хиппи, присваиваются самими хиппи как собственные. Они способны влиять на самосознание личности, в частности на такое звено самосознания, как притязание

на признание. Тем самым, обуславливается актуальность исследований в области притязаний на признание представителей субкультуры хиппи.

Цель нашего исследования – выявление особенностей притязания на признание представителей субкультуры хиппи.

Объектом исследования служит притязание на признание. Предмет – притязание на признание у представителей субкультуры хиппи.

За методологическую основу была взята марксистская идея о развитии человека как личности путём присвоения материальной и духовной культуры общества.

Гипотеза исследования: представители субкультуры хиппи притязают на признание собственной группы через противопоставление себя обществу.

Притязание на признание имеет значимую взаимосвязь с каждым из звеньев самосознания. Связь с первым звеном, именем, прослеживается в том, что человек притязает на свое имя, как на признание себя самого. Он притязает на его важность, значимость, на право обладания. Взаимосвязь с третьим звеном, половой идентификацией, заключается в том, что человек притязает на свой пол, притязает на то, чтобы быть мужчиной или женщиной не только по биологическим параметрам, но и по социальным ролям. Что касается четвертого звена, психологического времени личности, то человек притязает быть признанным на протяжении всей своей жизни, притязает на само существование своего прошлого, настоящего и будущего. Взаимосвязь с пятым звеном, психологическим временем личности, прослеживается в том, что человек всегда притязает на свои права, не забывая о своих обязанностях, так же он притязает на признание референтной группы, выполняя предписанные обязанности.

Идеология хиппи заключается в вере в мир как способ разрешения разногласий между людьми, религиями, идеологиями. Достичь мира можно лишь посредством любви и терпимости. Хиппи пытаются бросить вызов сложившемуся порядку, системе, следуя альтернативным путям. Так же по-особенному они относятся к природе и Земле, пытаясь сохранить её.

Рассмотрев притязание на признание хиппи, мы выяснили, что кроме их притязания на мир, на общечеловеческие ценности, существует притязание на признание собственной группы. Чтобы стать хиппи, чтобы тебя признали другие представители субкультуры хиппи, необходимо следовать декларируемым ценностям.

Для исследования нами было использовано две выборки, в каждой из которых было по 10 человек, студентов, возраста от 17 до 22 лет. Первую выборку составили представители субкультуры хиппи, вторую – студенты, не относящие себя ни к какой из субкультур.

Метод исследования – рефлексивный тест-самоотчёт «Кто Я?».

В результате проведенного исследования, мы изучили вопрос притязаний на признание у хиппи. Данные, полученные при помощи рефлексивного теста-самоотчета «Кто Я?», позволили нам провести качественный анализ компонентов самосознания. При сопоставлении данных представителей хиппи и контрольной выборки, выяснилось, что представители хиппи склонны к проявлению притязаний на признание через противопоставление себя обществу, чего не наблюдается в контрольной выборке. Данное противопоставление может принимать агрессивную форму, которая самими хиппи обозначается как «черные хиппи». Также мы выяснили, что хиппи свойственно приписывать себе групповые ценности как личностно значимые.

У хиппи притязание на признание реализуется, с одной стороны, через обособление от общества, вплоть до противопоставления себя социуму. С другой стороны, происходит идентификация с группой, вследствие чего личностное «Я» смещается, что проявляется в том, что личностные качества подменяются групповыми. Говоря же о групповых ценностях данной субкультуры, мы отмечаем, что те реальные ценности, которые были выявлены нами в ходе работы, подчас не совпадают с декларируемыми. Что говорит о распространении маргинализации среди представителей данной субкультуры.

Боев Евгений Олегович
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, 4 курс

Практическая готовность студентов педвуза к поддержке подростков, принадлежащих к субкультуре отаку

В современном социокультурном пространстве жизнь и развитие подростка сопряжена с рядом трудностей. К их числу мы можем причислить и феномен подростковых субкультур. Обилие источников

информации способствует порождению и развитию разнообразных подростковых субкультур, которые, в свою очередь, оказывают специфическое воздействие на развитие личности подростка, его ценностно-мотивационную базу, мировоззрение и т.д. Естественно, что подобное положение дел не могло остаться незамеченным со стороны ближайшего окружения подростка.

Подросток, и без того переживающий довольно тяжелый жизненный период, связанный с особенностями возраста и кризисом, начинает ощущать вербальное, психологическое, а иногда и физическое давление со стороны своих родителей, друзей, школы. Положение усугубляется еще и тем, что подросток, начиная рефлексировать, ищет причины подобного поведения окружающих не в своей принадлежности к субкультуре, как внешнем, раздражающем ближайшее окружение факторе, а в себе, что может привести к глубокому внутриличностному конфликту. При этом зачастую подростку не с кем посоветоваться, получить квалифицированную психологическую помощь, объяснить положение дел и предоставить возможность качественного решения проблемы. Находясь в подобном состоянии, подросток может «получить» ряд проблем социального, психологического и педагогического профиля, требующих вмешательства высококлассного специалиста.

Ввиду того, что на личность подростка принадлежность его к той или иной субкультуре накладывает свой отпечаток, мы считаем, что современный квалифицированный специалист психолого-педагогического профиля должен иметь соответствующую базу для работы с данной категорией детей. Мы считаем, что для успешной, плодотворной работы с подростком, являющимся членом субкультуры, не достаточно знать только социально-психологические особенности подросткового возраста, но необходимо также ориентироваться в аспектах той субкультуры, в которую он входит.

Полагая, что данная база должна быть заложена на уровне обучения профессионала, мы выбрали в качестве респондентов для нашего исследования 40 студентов 4 курса факультета педагогики и психологии ГОУ ВПО МПГУ.

На данный момент мы можем констатировать противоречие между минимумом объективных базовых практико-ориентированных знаний, направленных на работу с подростками, принадлежащими к субкультуре, и реальной профессиональной, ориентированной на практическую работу подготовкой студентов педвузов, а также их общей информированностью в данной области.

Проблема нашего исследования – определение уровня практической готовности студентов педвузов к психолого-педагогической поддержке лиц, принадлежащих к субкультуре отаку. (Отаку –яп. おたく – человек, маниакально увлекающийся чем-либо. В России обычно применяется в отношении к фанатам аниме и манги. Также используется как самоназвание субкультуры аниме).

При этом объектом исследования выступает профессиональная подготовка студентов педвузов, а предметом – практическая готовность студентов педвузов к поддержке подростков, принадлежащих к субкультуре отаку.

Гипотеза нашего исследования: в современных образовательных условиях значительная часть будущих специалистов психолого-педагогического профиля не имеет необходимого уровня практической готовности к поддержке подростков, принадлежащих к субкультуре отаку.

Методологическую основу нашего исследования составляют: особенности подросткового возраста мы рассматриваем на основе концепции В.С. Мухиной о единстве структурных звеньев самосознания личности, акцентируя свое внимание на механизмах развития и бытия личности. Социальный аспект мы рассматриваем через концепцию А.В. Мудрика о становлении и развитии личности путем влияния на нее средовых факторов. Также мы ссылаемся на исследования готовности человека к деятельности В.А. Сластенина и Е.П. Кораблиной.

Рассматриваемая нами субкультура отаку была выделена по ряду причин, среди которых: массовый характер и большая известность данной субкультуры в подростковой среде; ярко выраженная знаково-символьная система; неоднозначное отношение социума к самой субкультуре и ее представителям и т.д.

Основываясь на проанализированной психолого-педагогической литературе, мы выделили следующие уровни практической готовности студентов педвуза к поддержке подростков, принадлежащих к субкультуре отаку:

- низкому уровню соответствуют минимальные базисные теоретические знания. Студент, находящийся на данном уровне не имеет опыта общения с представителями субкультуры, а также опыта практически направленной деятельности в данной сфере;
- среднему уровню соответствует наличие общих теоретических знаний, а также ориентированных на практику наработок по взаимодействию с представителями субкультуры. Присутствует небольшой

опыт взаимодействия с представителями субкультур, информированность о современных субкультурах минимальна;
- высокому уровню присуща высокая теоретическая и практическая подготовленность студента, большой опыт общения с различными субкультурами, а также высокая степень информированности о современном положении и особенностях развития наиболее популярных субкультур и направлений подростковой жизни.

Для определения данных уровней мы составили опросник, содержащий ряд вопросов и позволяющий, на наш взгляд, определить общий уровень сформированности практической готовности студентов педвузов к поддержке подростков, принадлежащих к субкультуре отаку.

Вопросы анкеты были разработаны нами с целью выявления базовых знаний об особенностях подростковых субкультур (субкультуры отаку в частности), а также общей информированности респондентов в сфере подростковых субкультур.

В качестве критериев оценки практической готовности студентов педвуза к поддержке подростков, принадлежащих к субкультуре отаку, которые были положены в основу разработанного нами опросника, мы выделили нижеследующие:

1. Общая информированность о многообразии субкультур, существующих на сегодняшний день.
2. Личный опыт общения с представителями субкультур.
3. Степень информированности об отличительных особенностях субкультуры как общего феномена и конкретно субкультуры отаку.
4. Наличие знаний, умений и навыков, направленных на идентификацию подростка, принадлежащего к субкультуре.

В результате мы выяснили, что общий уровень представителей трех опрошенных специальностей не превышает среднего, а по ряду специальностей находится на довольно низком уровне. Анализируя полученные результаты, мы выяснили, что знания по данному вопросу крайне отрывочны, стереотипны и, зачастую, не соответствуют современным реалиям.

В дальнейшем мы предполагаем разработать программу, направленную на просвещение и качественное увеличение знаний, умений и навыков студентов педвуза для работы с подростками, принадлежащими к субкультуре отаку.

Юность и студенчество: психологические и педагогические аспекты

Михайловская Юлия Валентиновна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 6 курс магистратуры

Особенности моральных суждений студентов

Моральное, этическое развитие является одной из важнейших сторон становления психики человека. В условиях современного политического, социального и духовного кризиса проблема нравственности становится наиболее актуальной, ибо стабильность и процветание общества зависит от уровня морально-этического развития его членов, в первую очередь молодежи.

Юношеский возраст характеризуется высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. В студенческом возрасте сформированы внутренние, психологические возможности усвоения морали, такие как: высокий уровень самосознания; усиление сознательных мотивов поведения; интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.); осознание оснований выбора моральной ориентации; выбор жизненного пути; освобождение от эгоцентризма и выдвижение на первый план принципа взаимности моральных обязательств.

Нами было проведено экспериментальное исследование моральной сферы современных студентов с помощью выявления особенностей их моральных суждений. Испытуемыми выступали студенты 1-4 курсов различных московских ВУЗов; средний возраст – около 20 лет (различия в возрасте не значимы); всего 108 человек, 72 мужчины, 36 женщин. Качественный анализ моральных суждений (высказывания о моральных ситуациях) путем выделения способов обоснования морального выбора был проведен с помощью опросника СРД-КФ[1]. Теоретической основой данной методики послужила теория Л. Колберга о 6 стадиях

[1] Методика анализа моральных суждений *Дж. Джиббса, К. Бэссинджера, Д.Фулера* (вопросник «Социоморальной рефлексии диагностика – короткая форма (СРД-КФ; (SRM-SF) Sociomoral Reflection Measure – Short Form))» в адаптации А.А. Хвостова). Полное описание в кн.: *Хвостов А.А.* Структура и детерминанты морального сознания. Монография. – М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 2004. – С.120-129.

в развитии нравственности (способности выносить моральные суждения); этим стадиям соответствуют 3 уровня моральной зрелости личности: предконвенциональная, конвенциональная и постконвенциональная; причем зрелым уровнем признаются лишь последние две стадии (суждения основаны на признании прав другого человека и на совести, независимости от мнения других). В теории последователей и учеников Колберга Дж. Джиббса, К. Бэссинджера, Д.Фулера вместо термина «моральный» используется понятие «социоморальная рефлексия» (так как данные часто искажаются из-за фактора социальной желательности). Здесь выделяется два уровня социоморальной зрелости – зрелый и незрелый; моральная зрелость наступает уже на три стадии (по Л. Колбергу). Моральные суждения первой и второй стадии относительно конкретны и поверхностны, мораль путают с физической силой или прагматическими вопросами; зрелый моральный мыслитель способен делать выводы на основе межличностных отношений (третья стадия), или общества (четвертая стадия). Вопросник состоит из пяти пунктов (в авторском варианте) – вопросов, относящихся к социоморальным ценностям и охватывающих наиболее значимые области морального выбора лиц юношеского возраста: о важности говорить правду и выполнения обещаний, о необходимости жить и важности прощать, а не мстить, об обязанности подчиняться законам.

Вопрос 1 направлен на обоснование важности выполнения обещаний перед любым (даже малознакомым) человеком. По результатам стандартной шкалы большинство респондентов считают важным держать слово перед любым человеком. Важность сдерживать обещания обосновывается в основном заботой о собственной репутации в глазах окружающих; боязнь потерять доверие и хорошие отношения – основной мотив (т.е. видна прагматичность): сдержать обещание важно, *«хотя бы для того, чтобы в следующий раз обещанное тебе было выполнено» (муж.).* Однако большая часть респондентов исходят из межличностных отношений, основной мотив здесь – важность просоциальной взаимности и заботы о других: уважение к другим и ответственность перед ними (и перед своей совестью): *«Если дал обещание, то надо его держать. Это определяет степень твоей ответственности, с таким человеком в дальнейшем можно иметь дело. В наше время очень важно» (муж.),* принятие прав другого как абсолютной ценности. То есть в основном юноши выходят за рамки особых межличностных отношений, но не объясняют требования моральной нормы требованиями общества в целом. Мораль исходит из перспектив, выводимых из отношений с другими.

Вопрос 2 выясняет, насколько для человека важно прощать, а не мстить за обиду или вред. Студенты уверены, что прощать, а не мстить важно в интересах собственной личности – для собственного душевного спокойствия (особенно это характерно для женщин): «*Месть не поможет, а только усугубит ситуацию, а научившись прощать, человек самореализуется*» *(муж.), «Тогда у него нет на душе груза. Нельзя быть злопамятным» (жен.).* Обоснование своего морального выбора особенностями ситуации (тяжесть ущерба или личность обидчика) не рассматривает прощение как всеобщую важную для общества в целом ценность: «*надо по ситуации – есть случаи, когда мстить надо, чтобы не потерять себя (уважение и т.д.)*» *(муж.), «мстить можно тогда, когда человек сделал что-то очень плохое» (жен.).*

Вопрос 3 – о важности говорить правду. Здесь респонденты более склонны к релятивизму ситуации: самоценность правды не является доминирующей для студентов. Обоснования необходимости правды зачастую не выходят за пределы прагматических – обман все равно вскроется, и тогда тебе не будут доверять: «*…ложь рано или поздно все равно откроется, и тогда будет не очень комфортно» (муж.).* Обоснования сокрытия правды – важность сохранения хороших межличностных отношений, ложь во благо: «*…правда нужна для этого мира. Но в случае со смертельно больными, особенно детьми, надо очень хорошо подумать, нужна ли им правда» (жен.); «иногда лучше соврать, чтобы не сделать больно» (жен.).* Однако видны и идеи правдивости как характеристики личности, как и в ситуации выполнения обещаний, это – вопрос самоуважения. Все это позволяет отнести данные суждения к 2 (прагматические интересы) и 3 (правдивость как личная добродетель) стадиям моральной зрелости.

Вопрос 4 говорит о важности для человека жить, даже если он этого не хочет. Респонденты соглашаются, что жизнь самоценна сама по себе, и жить необходимо несмотря ни на что: если не для себя, то для других: «*Жизнь – это то, что превыше всего» (муж.), «…жить нужно хотя бы для родителей, нужно всегда думать и помнить о них, ведь они живут для нас и радуются за нас» (жен.).* Также жить нужно для продолжения рода, для реализации своего предназначения – «*человек своим существованием обязательно приносит пользу» (муж.).* Суждения такого рода показывают высокий уровень моральной зрелости. Однако при этом студенты признают, что человек – существо свободное и имеет право выбирать, жить ему или нет: «*в стремлении жить нужно желание, нет смысла в жизни без желания» (жен.).* Таким образом под-

черкивается ценность свободы выбора в этой области, связанной с поиском смысла жизни, что также говорит о высоком уровне морального развития.

Вопрос 5 – о важности подчиняться закону. Практически все студенты согласны, что во имя блага общества подчиняться законам необходимо *(«Без закона нельзя построить государство, т.к. общество не сможет быть государством без законов. Закон есть то, на чем построена наша жизнь, страна, мир. Без него – хаос, война, смерть» (муж.)),* но только если эти законы справедливы,. К сожалению, респонденты отмечают неадекватность наших российских законов *(«…в нашей стране законы не работают» (муж.)),* и соответственно высказываются о возможности их не соблюдать. Характеристика моральной зрелости в этом вопросе объясняется, на наш взгляд, спецификой российской действительности: показывая на уровне деклараций необходимость подчинения законам ради интересов общества и признавая ценность соблюдения норм для себя лично, респонденты признают, что на практике это неосуществимо из-за несовершенства наших законов.

Таким образом, качественный анализ особенностей моральных суждений показал общую склонность юношей и девушек к моральному выбору в зависимости от ситуации, что говорит о гибкости и динамизме, характерных для юношеского возраста. Важность идей саморазвития, полного раскрытия своих способностей, открытость новому опыту также характерны для молодых людей. Ответы показывают и свойственную юности категоричность моральных оценок, однако высок уровень высказываний о свободе самоопределения в моральном выборе. Гендерные различия проявляются в том, что женщины чаше мужчин обосновывают свой моральный выбор категориями долга, а также они более склонны к идее саморазвития и самосохранения себя как личности. Женщины более ориентированы на отношения и эмпатию, тогда как мужчины чаще ставят моральное решение в зависимость от ситуации. В вопросе о важности жить женщины скорее уверены, что тяжелые времена пройдут. Также они чаще мужчин обосновывают важность подчинения закону различными негативными социальными последствиями от нарушения норм.

Данное исследование позволяет сделать вывод, что несмотря на усложнившийся когнитивный уровень студенческой молодежи, моральное сознание ранней юности опирается на абстрактные и размытые представления, которые не приобрели еще личностного смысла, то есть не опредметились в реальной жизненной практике юношей.

Ефимова Анастасия Анатольевна
Сургутский государственный педагогический университет, факультет психологии и педагогики, кафедра общей психологии, 5 курс

Социальный интеллект в структуре социально-психологической компетентности студентов

Основные направления современных исследований затрагивают вопросы компетенций, так как современный рынок труда предъявляет требования не к конкретным знаниям, а к компетенциям работников, востребует их личностные качества. Присоединение России к Болонскому процессу также определяет необходимость перехода на общий язык, терминологию, с помощью которой можно было бы описать образовательный процесс, его цели и результаты. Стандарты профессионального образования нового поколения уже формулируются на языке компетенций. На сегодняшний день возрастает спрос на специалистов, которые мобильны, стрессоустойчивы, способны адаптироваться меняющихся условиях, способны к гармоничному построению межличностных взаимоотношений, то есть обладают высоким уровнем социально-психологической компетентности (СПК). Вопросами изучения социально-психологической компетентности занимались В.Н. Куницына, Ю.Н. Емельянов, А.Л. Южанинова, И.Р. Алтунина, Л.А. Петровская, Я. Мадин, М. Аргайл, Ю. Мель, У. Пфингстен, Р. Хинтч и др.

Если рассматривать СПК как систему знаний о социальной действительности и себе, сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в социальных ситуациях[1], то можно определить место социального интеллекта в ее структуре. Социальный интеллект выступает как средство познания социальной действительности, СПК – как продукт этого познания[2].

Социальный интеллект – это способность понимать логику развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия, умение предска-

---

[1] *Мельникова Н.М.* Социально-психологическая компетентность старшеклассников в общении: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1992.

[2] *Куницына В. Н.* Социальная компетентность и социальный интеллект: структура функции, взаимодействие // Теоретические и прикладные вопросы психологии / Под ред. А.А. Крылова. – СПб., 1995. – Ч. 1.

зывать последствия поведения людей, адекватно отражать вербальную и невербальную экспрессию, то есть способность, выступающая мощным регулятором поведения человека в социуме.

Нами был проведен психолого-педагогический эксперимент на базе факультета психологии и педагогики СурГПУ. Общая выборка студентов составила 72 человека.

В процессе исследования использовались методы беседы, наблюдения, а также психодиагностические методики (социометрия Дж. Морено, методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда, опросник «КОСКОМ 2» В.Н. Куницыной, диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК), диагностика коммуникативной толерантности В.В. Бойко). Для обработки эмпирического материала использовались методы математической статистики.

Таблица 1
Показатели развития СПК студентов (%)

Компоненты СПК	Уровни СПК		
	Высокий	Средний	Низкий
Понимание людей	38	42	20
Понимание ситуаций	48	40	12
Сноровка	40	44	16
Моральные установки	18	40	42
Мотивация достижения	16	54	30
Эмоциональная стабильность	16	38	46
Имидж	20	56	24
СПК	41	31	28
Вербальная компетентность	8	44	48
Оперативная социальная компетентность	4	42	54
Эго-компетентность	18	58	24
Коммуникативная компетентность	44	34	22
Уверенность	32	50	18
Стабильность человеческих отношений	20	66	14
Мотивация одобрения	10	48	42
Коммуникативно-личностный потенциал	46	30	24

Результаты исследования уровня СПК студентов показывают, что большинству студентов (41%) присущ высокий уровень развития СПК. Данная группа испытуемых характеризуется вариативностью интерпретации информации, владением сложными коммуникативными на-

выками, умениями решать межличностные проблемы, широким репертуаром социальных ролей.

Эмпирическое исследование уровня коммуникативной компетентности (таблица 1) показало, что из общего числа испытуемых 44% обладают развитыми коммуникативными способностями, умеют свободно передавать и воспринимать информацию, знают нормы и правила общения.

Более половины опрошенных студентов (54%) показали низкий уровень развития оперативной социальной компетентности, то есть знаний о социальных институтах, представлений о функционировании социальных групп, современной конъюнктуре.

Таблица 2
Показатели развития коммуникативной компетентности студентов (%)

Факторы		Уровни КСК			
		Максимальный	Преобладающая выраженность	Средний	Низкий
A	Открытость, легкость в общении	20	28	**44**	8
B	Сообразительность, внимательность	**4**	32	**60**	4
C	Эмоциональная устойчивость, спокойствие	**8**	32	**48**	12
D	Жизнерадостность, беспечность	**0**	12	**60**	28
K	Чувствительность, рациональность	**4**	28	**56**	12
M	Независимость, подверженность общественному мнению	**8**	24	**64**	4
H	Умение контролировать себя, импульсивность	16	32	36	16

В целом можно констатировать, что испытуемые характеризуются средним уровнем развития компонентов коммуникативной компетентности. По *фактору D*, указывающему на наличие таких качеств, как жизнерадостность, беспечность максимального уровня развития, не было выявлено ни у кого из студентов. *Фактор M*, говорящий о таких свойствах испытуемых как предпочитание собственных решений, независимость, ориентированность на себя у большей половины испытуемых (64%) находится на среднем уровне развития.

Результаты изучения коммуникативной толерантности показали, что 54% испытуемых обладают способностью принимать индивидуальность встречающихся им людей, умеют сглаживать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами людей, не склонны переделывать и перевоспитывать партнеров.

Результаты исследования уровня социального интеллекта студентов указывают на то, что большинство студентов (57%) обнаруживают вариативность социального интеллекта, то есть зависимость от ситуации взаимодействия. При взаимодействии со знакомыми людьми, находясь в привычной обстановке, они проявляют контактность, открытость, доброжелательность, общение же с малознакомыми людьми вызывает у них ошибки в понимании и интерпретации поведения, снижение общительности, проявление застенчивости.

Таблица 3
Показатели корреляционной связи компонентов СПК и социального интеллекта студентов

	Коммуникативная толерантность	СПК	Коммуникативная компетентность
Социальный интеллект	-0,40	0,09	0,25

Таким образом, констатирующий этап психолого-педагогического эксперимента позволил сделать вывод о существовании взаимосвязи социального интеллекта и компонентов СПК. Следующим шагом стало выявление взаимосвязи социального интеллекта и статусного положения студентов в группе, так как согласно исследованиям Л.А. Петровской и Н.М. Мельниковой, социометрический статус является основным показателем СПК в силу его интегративности.

Таблица 4
Корреляция показателей социального интеллекта и социометрического статуса

Показатели социального интеллекта	Эмпир. значение коэффициента
Предвидение последствий поведения	0,47
Умение правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям	0,73
Умение распознавать смыслы вербальных сообщений в зависимости от контекста ситуации	0,54

Понимание логики развития ситуации взаимодействия	0,49
Уровень социального интеллекта	0,69

Чтобы способствовать оптимизации социометрического статуса студентов, поддержанию оптимального психологического климата и гармонизации отношений в группе, необходимо развить уровень их социального интеллекта с помощью специально организованного социально-психологического обучения.

Исходя из вышеизложенного мы посчитали целесообразным составить и провести программу по развитию социального интеллекта студентов, которая позволит повысить умение понимать логику развития ситуаций межличностного взаимодействия, предсказывать последствия поведения людей, адекватно отражать вербальную и невербальную экспрессию.

Журавлева Вероника Игоревна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 4 курс

Эмоциональное выгорание у студентов-психологов

Вопрос о подготовке квалифицированных специалистов в самых разных областях является приоритетным. В данном контексте необходимо учитывать различные факторы, которые в свою очередь определяют не только профессиональную подготовку, но и психологическое здоровье каждого работника в отдельности. Главным направлением в данной области исследований является изучение влияния профессии на личность человека, а именно на искажение личностного развития сотрудника при воздействии стрессовых факторов, проявляющихся в профессиональной деформации или возникновении синдрома эмоционального *(профессионального)* выгорания *(СЭВ)*. Данный синдром является многомерным феноменом, для которого характерны апатия, усталость, безразличие, заниженная самооценка и другие различные

проявления психологической жизни человека, мешающие ему эффективно работать и существовать в гармонии с собой.

Сегодня профессия психолога, став в какой-то мере «модной», притягивает к себе многих молодых людей и становится их выбором. Во многом это связанно с популяризацией различных психологических трудов и интеграции науки в современное российское общество. Однако эта ситуация может «сыграть» и в обратном направлении – наука психология, окутанная множеством бытовых мифов, впоследствии оказывается совершенно не такой, какой ее представляет новоиспеченный студент.

Отечественные исследователи (Г.М. Белокрылова, А.Ф. Березин и др.) утверждают, что для лиц, выбравших профессию психолога, характерны некоторые личностные особенности: стремление к рефлексии и самопознанию, высокая эмоциональная сензитивность, сложный внутренний мир и т.д.

Специфика профессиональной деятельности психолога определяется, прежде всего, особенностями ее объекта, коим является человек. Это предъявляет повышенные требования к личностному здоровью самого психолога, которое может быть подорвано возникновением синдрома эмоционального выгорания еще до окончания вуза.

Вышесказанное обуславливает *проблему исследования*, которую можно сформулировать следующим образом: как изменяется личность студента-психолога в процессе обучения в вузе, и какова вероятность возникновения у него синдрома эмоционального выгорания.

Решение обозначенной проблемы составляет цель данной курсовой работы.

Объект исследования – эмоциональное выгорание у студентов-психологов. Предмет исследования – возникновение и динамика развития СЭВ у студентов-психологов в период обучения в вузе.

Гипотеза исследования: если у студентов-психологов существуют определенные личностные особенности, такие как эмпатия, экстравертивность и другие, а так же ряд противоречий, вызванный завышенными ожиданиями от процесса обучения, профессии и недостаточность практической деятельность, то, возможно, эти факторы повышают риск возникновения у учащихся синдрома эмоционального выгорания.

Общей *методологической основой исследования* эмоционального выгорания у студентов-психологов являются теории СЭВ Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой, К. Маслач и В.В. Бойко, а так же концепции личностного развития и самоопределения Л.С. Выготского и Б.Е. Ананьева.

Эмпирические методы исследования: опросник «Профессиональное выгорание» (К. Маслач и С. Джексон), опросник «Эмоциональное выгорание» (В.В. Бойко).

Выборка: всего в исследовании приняло участие 75 человек – студенты 1 и 4 курса факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (экспериментальная группа) и студенты факультета оборудования, автоматизации и информационных технологий Московского государственного университета пищевой промышленности (контрольная группа).

Исследование проводилось в феврале-марте 2010 года.

Согласно результатам по двум методикам уровень эмоционального выгорания у студентов-психологов повышается к четвертому курсу. Однако, стоит упомянуть не только о фазах, но и о симптомах. Первокурсники обладают высокими показателями по симптому неадекватного эмоционального реагирования. Он наблюдается в случаях, когда студент экономит на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования на ситуации, эмоциональный контакт устанавливается избирательно. Это может быть вызвано, прежде всего, уровнем адаптации студента к обучению, согласно которому необходимо пройти некоторые этапы. Согласно начальному этапу, на котором находятся данные испытуемые, учащийся внешне принимает решения освоить ту или иную профессию, имея эмоциональный настрой, установки, шаблоны поведения психолога, однако у него отсутствует самостоятельность и не наблюдается инициатива. Те представления о профессии, которыми обладает абитуриент, отличаются о действительности, так как они находятся на интуитивном и житейском уровне, поэтому перед первокурсником стоит задача формирования своего представления о профессии и ожиданий от нее.

Студенты 4 курса также обладают высокими показателями симптома неадекватного эмоционального реагирования, он является сформированным у 45 %. Однако, в данном случае его природа, хоть и схожа с вышесказанным, но, возможно, она коррелирует уже с уровнем адаптации, который свойственен именно на данном этапе обучения. Студенты 4 курса обладают теоретическими знаниями и некими практическими навыками, для того чтобы адекватно оценивать будущую профессию, однако на них более оказывают влияние внешние факторы, это связанно, прежде всего, со становлением личности, переоценкой ценностей, которая свойственна человеку на данном возрастном этапе.

Контрольная группа испытуемых, студенты факультета пищевой инженерии МГУПП показали высокие результаты не только по симптому неадекватного эмоционального реагирования, но и по уровню деперсонализации и психосоматических нарушений. Личностная отстраненность или деперсонализация проявляется в широком диапазоне умонастроений. В данном симптоме отмечается полная или частичная утрата интереса к человеку как к субъекту профессиональной деятельности. Психосоматические нарушения обнаруживаются на уровне психического и физического самочувствия. Данный симптом обычно образуется по условно-рефлекторной связи негативного свойства: многое из того, что свойственно профессиональной деятельности негативно сказывается на самочувствии студентов.

Динамика проявления синдрома эмоционального выгорания констатирует, что процентное соотношение студентов-психологов, находящихся на стадии формирования симптома, увеличивается к четвертому курсу.

Проводя параллель с контрольной группой студентов-инженеров, можно констатировать, что они подвержены синдрому в большей мере, чем студенты-психологи. Является возможным выдвинуть предположение о том, что личностные черты, присущие студентам-психологам, в некоторой степени способны нивелировать воздействие психотравмирующих факторов на личность учащегося.

Анализ эмпирических данный по методике диагностики СЭВ В.В. Бойко показал, что сформированным симптомом у всех трех групп испытуемых является неадекватное эмоциональное реагирование. Однако причины его яркой выраженности различны в каждой группе. Стоит выдвинуть предположение: в первую очередь при формировании СЭВ страдает эмоциональная сфера личности, которая реагирует определенным образом на внешние и внутренние раздражители, тем самым запуская процесс эмоционального выгорания.

Синдром эмоционального выгорания является одним из факторов, негативно влияющих не только на профессиональную деятельность, но и на процесс обучения и формирования личности студента. Его дальнейшее изучение и диагностирование в будущем может помочь разработать различные методики для формирования здорового процесса обучения и профессиональной деятельности.

Иванец Елена Евгеньевна
Сургутский государственный педагогический университет, факультет психологии и педагогики, кафедра общей психологии, 5 курс

Взаимосвязь эмоциональных свойств личности и стратегий поведения в конфликте в студенческом возрасте

Студенческий возраст – период интенсивных поисков призвания, начала трудовой деятельности, вступления в брак. Учебная и воспитательная деятельность студентов предполагает постоянное взаимодействие с другими людьми. В результате этого взаимодействия человек развивается, социализируется, принимает нормы и устои общества, устраивает личную и общественную жизнь в соответствии с личными интересами и потребностями. В таком активном взаимодействии с окружающим миром не могут не возникать различного рода стычки, разногласия, конфликты.

По мнению Г.И. Козырева, конфликт – это столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого индивида в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями.

Важным фактором возникновения, развития и завершения конфликтов является то, какую стратегию поведения в конфликте выбирает человек. В современной науке вопрос о причинах выбора человеком той или иной стратегии поведения в конфликте остается открытым. Деструктивность поведения в конфликте, высокая конфликтность может быть как причиной, так и следствием агрессивности как личностного свойства. При этом такие психологические особенности как оптимальный уровень тревожности, эмпатия сдерживают агрессию, так как являются ключом к пониманию других и осознанию их самостоятельной ценности.

В исследовании приняли участие 83 студента факультета психологии и педагогики СурГПУ. Выборка формировалась на произвольной основе, обследование носило групповой характер.

Началом эмпирического исследования стало изучение уровня тревожности при помощи методики «Шкала оценки реактивной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина. Чуть меньше половины студентов (46%) имеют очень высокий и высокий уровень си-

туативной тревожности. Это свидетельствует о том, что ситуация чрезвычайно важна для студентов, она затрагивает актуальные потребности, обладает большим личностным смыслом. 28% студентов с очень низким и низким уровнями тревожности воспринимают ситуации в соответствии с их объективной эмоциогенностью или как преодолимые. Результаты исследования личностной тревожности студентов распределились следующим образом: 35% испытуемых продемонстрировали оптимальный (средний), 65% – неадекватный уровень личностной тревожности (27% очень высокий и высокий, 38% очень низкий и низкий уровни). Испытуемые с очень высоким и высоким уровнем личностной тревожности склонны воспринимать большинство ситуаций как угрожающие.

Апробация методики «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева позволило сделать следующие выводы: подавляющая часть студентов (69%),чаще всего уравновешенны и яркие проявления вспыльчивости не характерны для их поведения. 27% студентам характерен низкий уровень неуступчивости, что говорит о склонности таких людей идти на компромисс в конфликтной ситуации. Студенты, продемонстрировавшие бескомпромиссность, не способны вставать на место собеседника и принимать его сторону в конфликтных или спорных вопросах. Мстительные студенты (13%) способны причинять моральный или физический вред своему противнику в ответ на причиненные им моральные или физические страдания. Испытуемые с высоким уровнем нетерпимости к мнению других не способны идти на компромиссы и прислушиваться к мнению партнера.

Результаты исследования эмпатии говорят о том, что студенты расположены к понимаю внутреннего мира другого человека, способны эмоционально резонировать, ставить себя на место другого человека и воспринимать его проблемы, тревоги и переживания как свои собственные. 23% студентов сопереживают, тревожатся за других людей и готовы принимать участие в решении проблем. 19% редко испытывают спонтанный интерес к проблемам, переживаниям других людей, не ориентированы на близкий контакт с окружающими, опасаясь внутренних переживаний. 18 % студентов с высоким уровнем эмоционального канала способны воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Лишь 16 % испытуемых бессознательно готовы понять и принять проблемы и эмоциональные переживания партнера. 18% студентов с низким уровнем интуитивного канала эмпатии чаще всего на уровне интуиции замыкаются и не способны обобщать различные сведения о партнерах. В основе идентификации 17% студентов лежат легкость,

подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию. У испытуемых, имеющих низкий уровень идентификации, чаще отсутствуют различные попытки сопоставления себя с личностью партнера и попытки вскрыть чувства, поскольку они могут оказаться травмирующими.

Апробация методики К. Томаса – С. Килмена позволило сделать общие выводы. Такую стратегию поведения как соперничество предпочли 12% испытуемых. Соперничество позволяет добиваться необходимого результата, стимулирует развитие, способствует прогрессу, но при этом разрушает отношения. Равное количество испытуемых (20,5%) предпочли сотрудничество и приспособление как стратегию поведения в конфликтных ситуациях. Студенты, отдающие предпочтение сотрудничеству отличаются стремлением достигнуть максимально возможного удовлетворения и своих интересов, и интересов партнера. Если говорить о приспособлении, то выбор этой стратегии может демонстрировать добрую волю и служить позитивной поведенческой моделью для оппонента. Компромисс как стратегию поведения в конфликте выбрали 23% испытуемых. Избегание предпочли 24 % испытуемых. В некоторых случаях именно такая стратегия поведения оптимальна.

Изучение взаимосвязи показателей эмоциональных свойств и выбора стратегии поведения осуществлялось при помощи коэффициента ранговой корреляции r-Спирмена.

Показатели корреляционной связи эмоциональных свойств личности и стратегий поведения студентов в конфликте

Эмоциональные свойства личности	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Тревожность					
Личностная	-0,099	-0,260	-0,001	0,258	0,034
Ситуативная	-0,106	-0,261	-0,002	0,379	0,048
Уровни агрессивности					
Вспыльчивость	0,03	0,14	0,04	0,05	-0,08
Напористость	0,62	-0,15	-0,15	-0,25	-0,13
Обидчивость	-0,10	0,14	0,18	-0,15	-0,11
Неуступчивость	-0,06	-0,11	0,08	-0,05	0,15
Бескомпромиссность	0,10	-0,04	0,19	0,15	-0,10
Мстительность	0,26	-0,27	0,17	-0,20	-0,11

Нетерпимость к мнению других	0,31	0,04	0,07	-0,24	-0,20
Подозрительность	-0,03	-0,08	0,00	0,17	0,16
Позитивная агрессивность	0,42	-0,05	-0,16	-0,24	0,03
Негативная агрессивность	0,29	-0,14	0,19	0,23	-0,18
Агрессивность	0,48	0,10	0,11	-0,26	-0,23
Показатели эмпатии					
Рациональный	0,21	-0,02	0,17	0,00	-0,07
Эмоциональный	-0,31	0,01	-0,07	0,03	0,09
Интуитивный	0,07	0,07	-0,19	-0,06	0,03
Установки, способствующие или препятствующие эмпатии	-0,25	-0,13	0,06	0,08	0,18
Проникающая способность в эмпатии	0,08	0,00	-0,06	-0,13	0,09
Идентификация	0,01	-0,27	-0,01	0,23	0,14
Эмпатия	-0,04	-0,04	0,13	0,02	0,07

Таким образом, проведенное констатирующее исследование позволило сделать вывод о существовании взаимосвязи эмоциональных свойств и стратегий поведения студентов в конфликте, а именно:

- Стратегию соперничества в конфликте выбирают студенты, для которых характерны напористость, мстительность, нетерпимость к мнению других и негативная агрессия. Данные студенты не умеют эмоционально резонировать с окружающими – сопереживать и соучаствовать, не способны «подстраиваться» к партнеру. Кроме того, соперничающие студенты обладают установками, препятствующими эмпатии – стараются избегать личных контактов, считают неуместным проявлять любопытство к другой личности, спокойно относятся к переживаниям и проблемам окружающих.
- Стратегии сотрудничества придерживаются немстительные студенты. Студенты с данной стратегией поведения в конфликте не умеют понимать партнеров по общению на основе сопереживания им, постановки себя на место другого.
- Стратегии приспособления выбирают студенты, демонстрирующие терпимость к мнению других. Выбор приспособления как стратегии поведения в конфликте не связан с эмпатийностью личности.
- Избегание предпочитают студенты ненапористые, терпимые к мнению других, не склонные в целом к агрессии. В процессе межличностных отношений студенты демонстрируют легкость, подвижность эмоций, способность к подражанию, благодаря чему умеют сопереживать, ставя себя на место партнера по общению.

- Выбор компромисса как стратегии поведения студентов в конфликте не связан с эмпатийностью и агрессивностью и, вероятно, имеет ситуативную обусловленность.
- Чем выше у испытуемого ситуативная и личностная тревожность, тем реже он прибегает к таким стратегиям поведения как сотрудничество и соперничество, а предпочитает избегание. И наоборот, чем ниже у испытуемого уровень личностной и ситуативной тревожности, тем чаще он выбирает сотрудничество и соперничество как стратегии поведения в конфликтных ситуациях.

Мамаева Софья Львовна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 5 курс

Особенности самосознания приезжих студентов в трудных жизненных ситуациях

Личность в онтогенезе сталкивается с разнообразными трудными жизненными ситуациями, причем оценка и реакция на эти ситуации во многом обусловлена особенностями самосознания. В этом контексте, несомненно, интересны и актуальны сравнительные исследования групп молодежи, незначительно различающихся по какому-либо параметру. Мы остановились на особенностях самосознания личности приезжих студентов в трудных жизненных ситуациях с учетом особенностей юношеского возраста.

Приезжие студенты входят в так называемую группу риска, так как, попадая в среду мегаполиса, перенасыщенную информацией, испытывают на себе двойное давление. Таким образом, само по себе обстоятельство приезда является стрессовым, и любые дополнительные стрессовые воздействия, с которыми неизменно сопряжено существование индивида, априори делают приезжих уязвимее в ситуациях фрустрации.

Цель исследования – выявить особенности самосознания приезжих студентов в трудных жизненных ситуациях.

Объект исследования – самосознание приезжих студентов в трудных жизненных ситуациях. Предмет исследования – содержательное наполнение структурных звеньев самосознания приезжих студентов в трудных жизненных ситуациях.

Гипотеза исследования: существуют особенности самосознания приезжих студентов в трудных жизненных ситуациях.

Методологической основой исследования явилась марксистская идея присвоения человеком духовной культуры. В данной работе речь пойдет непосредственно о социальном происхождении содержания структурных звеньев самосознания. В качестве теоретической основы выступила концепция В.С. Мухиной об историческом и онтогенетическом развитии самосознания.

Методы исследования: проективный метод депривации структурных звеньев самосознания В.С. Мухиной и К.А. Хвостова; рефлексивный тест-самоотчет «Кто Я?»; опросник по исследованию особенностей самосознания приезжих студентов в трудных жизненных ситуациях С.В. Мелкова и С.Л. Мамаевой.

Выборка – 40 человек; 20 студентов-москвичей, и 20 приезжих студентов I – II курса.

Рассматривая феномен самосознания через призму переживания трудных ситуаций, можно говорить о личностной дезинтеграции как состоянии, сопутствующем переживанию и являющемся его последствием. Происходит изменение ценностного мира, наблюдается некая диалогичность сознания; начинается внутренний поиск индивидуального будущего «Я».

Опираясь на концепцию В.С. Мухиной, мы рассматривали особенности самосознания приезжих студентов в трудных жизненных ситуациях с учетом различий в наполнении его структурных звеньев, предполагая сравнительный анализ результатов выбранных методов, вводя дополнительную выборку – студентов, родившихся и проживающих в Москве.

В ходе практической работы были выявлены частные особенности самосознания:

Во-первых, приезжие студенты проявляют больше неадекватности в отношении сверстников, нежели родителей. Возможно, это связано с тем, что студенты, уезжая учиться в другой город, отрываются от родителей чисто территориально. Таким образом, разногласия с ними перестают быть каждодневным явлением и не вызывают столь острого сопротивления у юношей. Поскольку подавляющее большинство приезжих студентов проживает в общежитиях в окружении своих сверстников, с которыми они чаще всего вынуждены видеться еще и на учебе, само по себе постоянное при-

сутствие чужих, по сути, людей может являться фактором, усугубляющим негативную реакцию на ситуацию фрустрации, связанную с ровесниками.

Во-вторых, у приезжих студентов наблюдается некоторая тенденция к маргинализации, выраженная неявно. Тем более наблюдается ориентация на традиционно признаваемые социальные роли, не исключая при этом рефлексию на свои личностно значимые особенности, что не допускает провалов в маргинальные состояния.

В-третьих, наблюдается смещение психологического времени личности, проявляющееся в склонности к фиксации на позитивных событиях прошлого и некоторой размытости жизненных планов. В результатах это проявлялось как подробное описание прошедших событий с яркой эмоциональной окраской без построения планов на будущее.

Однако выявленные особенности носят слишком частный характер. Возможные различия в наполнении структуры самосознания вероятнее всего связаны с особенностями самосознания в трудных ситуациях. Поскольку для личности факт попадания в новую социальную среду неизменно сопряжен со стрессом и может рассматриваться в некоторых случаях как критическая ситуация, мы не можем утверждать, что полученные данные свидетельствуют о принципиальных различиях в содержании структурных звеньев, связанных непосредственно с фактором территории проживания.

В связи с этим, рассматривая сам по себе переезд в другой город как трудную ситуацию, мы можем лишь косвенно утверждать о наличии особенностей самосознания приезжих студентов.

Орлова Маргарита Александровна
Институт гуманитарного образования и информационных технологий, факультет психологии, кафедра социальной психологии, 4 курс

Взаимосвязь акцентуаций характера и совладающего поведения у студентов вуза

В настоящее время проблема совладающего поведения у лиц с акцентуациями характера является наиболее актуальной, поскольку в современном мире невозможно избежать стрессовых ситуаций, а под воздействием факторов наследственности и воспитания формируются

акцентуации характера, которые могут осложнять адаптацию и выбор наиболее эффективных способов поведения в таких ситуациях. Необходимо выяснить, какие копинг-стратегии эти люди используют, как они справляются со стрессом, для того, чтобы найти более адаптивные способы выхода из стрессовых ситуаций. К сожалению, на данный момент проблема взаимосвязи копинг-поведения и акцентуаций характера мало изучена. С помощью данного исследования мы попытаемся выявить эти взаимосвязи и дать виток новым исследованиям и разработкам программ по развитию конструктивных способов совладания у лиц с акцентуациями характера.

В выборку вошли студенты 1, 2, 3 и 4 курса факультета психологии, в возрасте от 18 до 21 года.

Предмет исследования – совладающее поведение у людей с акцентуацией характера.

Цель исследования – выявление стратегий совладающего поведения у людей с акцентуацией характера.

Задачи исследования:

1. Выявить доминирующие акцентуации характера по общей выборке.
2. Выявить доминирующие стратегии совладающего поведения у людей с акцентуацией характера по общей выборке.
3. Выявить взаимосвязь между стратегиями совладающего поведения и акцентуациями характера по всей выборке.
4. Выявить группы с одинаковым сочетанием акцентуаций характера.
5. Выявить взаимосвязь между акцентуацией характера и совладающим поведением у группы.

Гипотеза: взаимосвязь между совладающим поведением и акцентуациями характера существует.

Методы: методика определения акцентуаций характера К. Леонгарда и адаптированный опросник – ACS-Adolescent Coping Scale (Юношеская копинг шкала) для выявления стратегий копинг–поведения.

Под акцентуацией характера мы понимаем высокую выраженность отдельных черт характера и их сочетание, представляющий крайний вариант нормы. Под совладающем поведением мы понимаем психические процессы и поведение, направленные на преодоление и переживание стрессовых ситуаций (Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко).

В результате проведения методики на определение характера были выявлены максимальная и минимальная выраженность акцентуаций характера у испытуемых. Наибольшую выраженность имеют следующие типы акцентуации характера: гипертимный тип (17), циклотимный

тип (16), демонстративный тип (16). Гипертимному типу характерны такие черты как разговорчивость, энергичность, самостоятельность, лидерство, инициативность. Циклотимному типу присущи следующие черты: разговорчивость, самостоятельность, пессимистичность, замкнутость – в зависимости от периода подъема и спада. Демонстративный тип характеризуется такими чертами как целенаправленность, неординарность, обходительность упорство. Наименьшую выраженность имеет дистимичный тип (9) акцентуации. Ему характерны следующие черты: пессимизм, нравственность, пассивность, добросовестность.

В результате проведения методики ACS была выявлена наибольшая и наименьшая выраженность копинг – стратегий по общей выборке. Наибольшую выраженность имеют стратегии: Решение проблемы (75), Отвлечение (74), Работа, достижение(73). Стратегия Решение проблемы проявляется в систематическом обдумывании проблемы с учетом других точек зрения. Копинг – стратегия Отвлечение проявляется в использовании таких способов релаксации как чтение книг, телевизор, развлечения в обществе. Стратегия копинг – поведения Работа, достижение проявляется в добросовестном отношении к работе (учебе) и высокие достижения. Наименьшую выраженность имеют следующие стратегии: Общественные действия (35), Несовладание (44), Профессиональная помощь(45). Стратегия Общественные действия проявляется в поиске поддержки путем организации групповых действий для разрешения проблем; посещение собраний, действия совместно с другими людьми. Стратегия копинг – поведения Несовладание проявляется в отказе от каких–либо действий по решению проблемы, болезненных состояниях. Копинг – стратегия Профессиональная помощь заключается в обсуждении своей проблемы с квалифицированным профессионалом.

Также нам удалось выявить взаимосвязь между акцентуациями характера и совладающим поведением. Была выявлена прямая взаимосвязь на уровне $p < 0,01$ между эмотивным типом акцентуации и копинг-стратегиями беспокойство, духовность. Значит, чем больше проявление таких черт как замкнутость, чувствительность, тем больше беспокойство о своем будущем и молитвы о помощи. Была выявлена прямая взаимосвязь на уровне $p < 0,001$ между эмотивным типом и копинг–стратегией общественные действия. Значит, чем больше проявление чувствительности, замкнутости, тем больше поиски поддержки путем организации групповых действий. Была выявлена прямая взаимосвязь на уровне $p < 0,01$ между тревожным типом акцентуации и копинг–стратегиями несовладание, самообвинение. Значит, чем

больше проявление таких черт как робость, неуверенность в себе, тем больше отказ от каких-либо действий и ощущение ответственности за проблему. Была выявлена обратная взаимосвязь на уровне $p < 0,01$ между тревожным типом акцентуации характера и копинг–стратегией решение проблемы. Значит, чем меньше проявление неуверенности в себе, робости, тем больше систематическое обдумывание проблемы с учетом других точек зрения.

В результате анализа полученных результатов нам удалось выявить группу из 11 человек, у которых выраженность баллов по трем акцентуациям характера одинакова, это гипертимный, эмотивный и демонстративный типы.

Удалось выявить взаимосвязь между совладающим поведением и выделенными нами тремя акцентуациями характера. Была выявлена обратная взаимосвязь на уровне $p < 0,05$ между гипертимным типом акцентуации и копинг–стратегией социальная поддержка. Значит, чем меньше выражены такие черты как словоохотливость, контактность, активность, тем больше стремление поделиться своей проблемой с другими, заручиться их поддержкой, одобрением. Была выявлена прямая взаимосвязь на уровне $p < 0,05$ между гипертимным типом акцентуации и копинг – стратегией разрядка. Значит, чем больше проявление активности, словоохотливости, тем больше вымещение своих неудач на других, крик, плач. Была выявлена обратная взаимосвязь на уровне $p < 0,01$ между демонстративным типом акцентуации и копинг–стратегией решение проблемы. Значит, чем больше проявление таких черт как самоуверенность, стремление к лидерству, тем меньше систематическое обдумывание проблемы с учетом других точек зрения.

В результате проведения исследования были выявлены:

1. Доминирующие акцентуации характера: гипертимный, циклотимный и демонстративный типы.
2. Доминирующие копинг–стратегии: решение проблемы, отвлечение, работа, достижение.
3. Взаимосвязь между совладающим поведением и акцентуациями характера.
4. Группа людей с одинаковым сочетанием акцентуаций: гипертимный, эмотивный и демонстративный типы.
5. Специфичным для людей с сочетанием гипертимной, эмотивной и демонстративной акцентуаций характера является использование копинг-стратегий социальная поддержка, решение проблемы, разрядка.

1. *Крюкова Т.Л.* Методика диагностики психологического совладания (копинга) у подростков. Юношеская копинг-шкала // Психология и практика: Сб. науч. трудов. Вып. 2. Отв. ред. В.А. Соловьева. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А.Некрасова, 2002. – С. 23 -31.
2. *Лазарус Р.* Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви. – М., 1970. – С. 178-208.
3. *Леонгард К.* Акцентуированные личности // www. koob.ru.
4. *Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П.* Большой психологический словарь. – СПб., 2002. – 3-е изд..

Пузикова Диана Сергеевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 2 курс

Проблемное поле переживания первокурсников

Молодые люди, делающие «первый шаг» в профессиональную деятельность, представляют особый интерес для исследователя: быстрый темп жизни и новый распорядок влияет на эмоциональную сферу, вследствие чего выстраивается целый ряд проблем и переживаний.

Цель исследования заключается в описании проблемного поля переживаний первокурсников. Для достижения цели были поставлены и решены следующие задачи: анализ теоретических подходов к изучению переживаний и эмпирическое исследование проблемного поля переживаний первокурсников.

Переживание как «наиболее полную и действительную динамическую единицу сознания» выделял Л. С. Выготский. Он также операционализировал понятие «проблемное поле», под которым подразумевал психологическое содержание переживаний, представляющих собой «единицу анализа сознания среды».

Характерные эмоциональные реагирования для переживаний выделял Е. Ильин: предстартовая лихорадка и апатия, в результате которых инди-

вид не способен к полноценному действию. Такой индивид занят тем, что подавляет растущую агрессию, в результате чего впадает в апатию.

Эмпирическое исследование было основано на использовании методики «20 позиций» М. Куна, которая ориентирована на изучение саморефлексии человека. Респонденты описывали свои индивидуальные способности, основываясь на вопросе «Какой Я», что помогло яснее определить самооценку первокурсников и избежать ограниченных статусных ролей, которые не осветили бы личностную характеристику. При этом перед первокурсниками стояла дополнительная задача обозначить волнующие их проблемы.

Предлагавшиеся респондентам вопросы касались следующих тем:

- личностная самооценка («Каким я вижу себя в данный момент?);
- примерное видение себя со стороны («Каким меня видят окружающие?»);
- видение себя в будущем. («Каким я вижу себя в будущем?»);
- осознание своего проблемного поля (проблемы, с которыми сталкиваюсь, что волнует).

Исследование проводилось с участием первокурсников факультета педагогики и психологии МПГУ. Общее число респондентов – 25 человек, из них 21 чел. – девушки, 4 чел. – юноши. Возраст респондентов: 16–19 лет.

Как свидетельствуют полученные данные, основные проблемы переживаний связаны с такими сферами, как: физическое самочувствие (52%[1]), сложности в учебной деятельности (44%), общение с новыми людьми (40%), сомнения в профессиональном выборе (самостоятельности) (28%), отсутствие поддержки (28%), проблемы организации времени (24%), финансовое положение (16%), адаптация к новым видам учебной деятельности (16%).

По рангу частоты явно выражены основные проблемы и их источники: физическая усталость (52%) («плохая концентрация внимания», «проблемы со здоровьем»), учебная неуспеваемость (44%) («большой объем информации», «тяжело самостоятельно работать»), трудности в общении (40%) («несплоченность группы», «тяжело с новыми людьми»). Эти проблемы тесно взаимосвязаны: физическая усталость влияет на успеваемость; из-за неуспеваемости возникает нежелание плотнее общаться.

Организация времени, ритм и образ жизни связывают общие переживания. Так, в общежитиях холодно встречают первокурсников, отсюда у некоторых – недопонимание («Никак не могу привыкнуть

[1] Количество людей от общей выборки, обозначивших данную проблему.

к этому городу».) и потребность в поддержке (28%). Адаптация к новым видам учебной деятельности имеет связь с сомнением в профессиональном выборе. Некоторые трудности вызывают лишние сомнения, а неудачи в ответственных начинаниях вызывают нежелание продолжать (16%) («Часто думаю: «Тот ли вуз?». »).

Собственные признаки большинства студентов (76%) оценивались положительно и повторялись в стандартной схеме: умный, красивый, весёлый. Оценки некоторых первокурсников были скромнее (24%), но также положительными.

На вопрос отношения других к себе, часть респондентов (20%) описали личностные признаки как «в целом хорошие» и отметили, что ещё недостаточно долго взаимодействуют друг с другом, чтобы в полной мере ощутить отношение к себе. Большинство (76%) – полагали, что их видят добрыми и умными, и их отношения с будущими коллегами прекрасные.

Показательно, что на вопрос видения себя в будущем, большая часть студентов хотят быть успешными и богатыми, полностью опуская значимость своего профессионального выбора или желания в чём-то быть профессионалом. Можно было бы предположить, что в понятие «успешность» студенты вкладывали возможность развития профессионализма в какой-нибудь деятельности. Однако, по результату исследования, первокурсники, которых успешная деятельность действительно волновала, достаточно подробно это расписали (24%).

Другим студентам (28%) необходимо ощущение нужности людям и «кому-то» в будущем, а некоторое количество девушек (16%) отметили замужество как важную и необходимую ценность, одновременно не акцентируя нужность своего профессионального роста.

Как показало исследование, проблемное поле первокурсников неизбежно: любые, даже не слишком глобальные, проблемы дают повод для тревоги и переживания, что снижает адаптационную и учебную успеваемость. Эта психологическая проблема в первую очередь связана с прерыванием привычного хода жизни. При этом возникает вторая закономерность, связанная с желанием обособиться от родителей и быть взрослым, тогда как уровень самостоятельности ещё недостаточно развит.

Главное, чтобы первокурсник видел не только проблемы, но и возможности для своего развития, а для этого необходимо, чтобы он мог просчитать различные пути выхода из любой кризисной ситуации, иметь запасные варианты решения проблемы.

Андержанова Зульфия Алимжановна
Российский государственный социальный университет,
Кафедра социальной и семейной педагогики, аспирант

Вовлечение в волонтерскую деятельность молодежи как средство предупреждения угроз и рисков в ее поведении

Реалии российской жизни все больше выдвигают на первый план большой спектр молодежных проблем. Молодежь относится к числу социальных групп, по которым пришелся наиболее тяжелый удар, связанный с современным экономическим кризисом. Выпускники почти всех учебных заведений потеряли гарантию трудоустройства, и, не имея ни жизненного, ни профессионального опыта, начали ускоренно пополнять ряды безработных. Перестали существовать общероссийские молодежные организации – пионерская, комсомольская. Взамен их ничего равнозначного, по крайней мере, по масштабности, не создано. Сегодня в России все более усиливается восприимчивость молодежи к участию в националистических или религиозных организациях, к антиобщественным формам деятельности.

Но негативные явления в молодежной среде начали явно «зашкаливать», и это вызывает большое беспокойство в обществе. Начали развиваться и структуры, и организации, призванные устранить предпосылки к возникновению опасных тенденций. Стало очевидным, что молодежь должна иметь поле приложения своей активности и заполнения свободного времени.

Вместе с тем молодежный возраст – период важнейших событий в жизни человека, период социальных и профессиональных ориентиров, формирования мировоззрения, в основе которого ценностно-мотивационная и нормативная структура, начало трудовой деятельности, создание семьи. При этом одним из важнейших общественных институтов воспитания, помогающим подрастающему поколению избежать душевной и духовной разрухи, выступают детско-молодежные волонтерские объединения, направленные на идею социального служения.

Одной из важнейших черт нашего времени является рождение, а точнее, возрождение добровольческого движения, смысл которого – вовлечь людей, особенно молодежь в добровольное (бескорыстное) участие в изменении всех сторон жизни к лучшему, сформировать но-

вые отношения в обществе, способствующие избавлению от острейших социальных недугов. Это движение широко развито в мире и рассматривается как глобальный процесс объединения людей, стремящихся внести вклад на благо своего и мирового сообщества.

Волонтерство как идея социального служения почти столь же древняя, как и понятие «социум». История человечества не помнит такого общества, которому были бы чужды идеи добровольной и бескорыстной помощи. В обществе всегда находились люди, для которых способом самореализации, самосовершенствования, связи и общения с другими людьми был труд на благо того сообщества, в котором этому человеку довелось родиться и жить.

Под термином «волонтерство» понимается неоплачиваемая, сознательная, добровольная деятельность на благо других. Волонтером может быть любой человек, желающий посвятить свое свободное время добровольному труду, а также обладающий таким качеством как ответственность. На сегодняшний день институт волонтерства распространен во многих странах мира, становясь все более значимым педагогическим ресурсом развития общества.

Во Всемирной Декларации Добровольчества отмечается, что добровольчество – фундамент гражданского общества, оно привносит в жизнь потребность в мире, свободе, безопасности, справедливости. В Декларации подчеркивается, что добровольчество – способ сохранения и укрепления человеческих ценностей, реализации прав и обязанностей граждан, личностного роста через осознание человеческого потенциала. Добровольчество может быть также фактором развития стран, реализуя идею ООН о том, что народы имеют силу изменить мир. Декларация поддерживает права каждой женщины, мужчины и ребенка на вступление в ряды добровольцев независимо от культурных и этнических особенностей, религии, возраста, пола, физического, материального положения. Все люди должны иметь право свободно посвящать время, талант, энергию другим людям не ожидая вознаграждения.

Существует несколько различных видов волонтерства:

- взаимопомощь или самопомощь – люди осуществляют волонтерскую деятельность, чтобы помочь другим членам своей же социальной группы или сообщества;
- благотворительность или служба на благо других – первичным бенефициарием является не участник группы, членом которой является волонтер, а третья сторона;

- участие и самоуправление – роль отдельных лиц в процессе управления – от представительства в совещательных органах правительства до участия в местных проектах развития;
- просвещение или пропаганда каких-либо вопросов, касающихся определенных групп общества.

Волонтерство стремится к достижению двух важных результатов:

- оно помогает в создании стабильного и сплоченного общества.
- оно дополняет услуги, предоставляемые правительством (и бизнесом – когда эти услуги нерентабельны, но необходимы обществу).

В соответствии с целями и задачами волонтерства, волонтер – это человек, который, работая безвозмездно, стремится внести свой вклад в реализацию социально значимых проектов.

Согласно проведенному опросу, люди, работающие добровольно, приводили следующие причины:

- хочу помогать нуждающимся людям 61%;
- надеюсь научиться чему-то новому 46%;
- хочу иметь какое-то занятие 41%;
- для собственного удовольствия 31%;
- хочу познакомиться с новыми людьми 29%;
- хочу ответить людям за добро добром 11%;
- хочу бороться с определенной проблемой 7%;
- у меня есть свободное время 4%;

Из результатов опроса видно, что самыми значимыми мотивами участия в волонтерской деятельности являются такие, как желание научиться новому, приобрести круг общения, помочь нуждающимся людям.

Сегодня в России действуют сотни добровольческих организаций, сосредоточивших свое внимание на нуждах общества и отстаивающих интересы обездоленных граждан. Эти организации и участвующие в их работе добровольцы демонстрируют стремление, готовность и способность быть равноправными партнерами в служении людям. Поэтому особенно актуальным для реальной социальной практики в настоящее время видится осмысление и обобщение опыта работы добровольческих организаций и объединений в различных странах. Согласно проведённым исследованиям, каждый четвёртый россиянин, еще не вовлеченный в добровольческий труд, желает попробовать работать добровольно.

Идея добровольчества наиболее успешно реализуется в среде молодежи, и поэтому особое внимание уделяется развитию добровольческого движения среди школьников и студентов. На это есть несколько причин: во-первых, молодежь не отягощена опытом обязательного добровольчества

(распространенное в советское время), во-вторых, молодости свойственно идти наперекор общепринятым суждениям, в-третьих, именно молодым решать, как им жить завтра. Идея доброй воли может стать ориентиром в выборе пути дня завтрашнего. Кроме того, добровольчество является одной из удобных форм социализации и самореализации молодежи.

Поэтому, основываясь на результатах многолетних научных исследований и успешного практического опыта организации добровольческого движения, считаем, что вовлечение молодежи в добровольную социально полезную (волонтерскую) деятельность является на сегодняшний день самым эффективным подходом.

Вовлечение в волонтерскую деятельность способствует:

- формированию активной гражданской позиции у молодежи;
- интеграции и социализации детей и молодежи в обществе;
- повышению качества образования;
- повышению мотивации к процессу образования;
- повышению эффективности учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении;
- формированию «жизненных» учебных планов;
- возможности применения полученных знаний на практике;
- эффективному использованию теоретических знаний для общественно полезной деятельности;
- решению социальных проблем местного сообщества;
- совершенствованию профориентации молодежи.

Методика совмещения процесса образования и общественно полезной деятельности в средних и средних специальных образовательных учреждениях России способствует становлению и развитию личности, ее духовно-нравственной, политической и правовой культуры, экономического образа мышления, социального поведения, основанного на уважении закона и правопорядка, способности к личному самоопределению и самореализации. На наш взгляд, участие в волонтерском движении способствует воспитанию у школьников и молодежи общероссийской идентичности, гражданской ответственности, правового самосознания, толерантности, приверженности гуманистическим и демократическим ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации.

Профессиональное становление и профессиональная деятельность: психолого-педагогическое сопровождение

Абдурасулов Тимур Давранович
Институт мировых цивилизаций, кафедра экономической психологии и психологии труда, 2 курс аспирантуры

Представление о себе как детерминанта профессионального самоопределения студентов-психологов

Модернизация и инновационное развитие всех сфер жизни российского общества предъявляют высокие требования к подготовке высококвалифицированных психологических кадров. Объясняется это возрастанием роли психологических знаний в обществе, которое характеризуется усилением психогенных и других неблагоприятных жизненных воздействий на людей. В этой связи возникла острая потребность в подготовке профессионалов, способных на качественном уровне оказывать реальную практическую помощь и содействовать сохранению психологического здоровья населения.

К настоящему времени проведен ряд исследований, посвященных проблеме подготовки психологов. В них утверждается необходимость наличия у будущих специалистов важных личностных качеств, которые в силу специфики профессии психолога одновременно являются и профессионально значимыми. Отмечается и важность осознания своего «Я» с целью правильного выбора профессии и успешного овладения ею в вузе (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, И.В. Дубровина, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, В.А. Сластенин и др.).

Цель нашего исследования: 1 – выявление представлений о себе у студентов-психологов; 2 – определение влияния этих представлений на профессиональное самоопределение будущих специалистов.

С этой целью мы использовали ряд диагностических средств:

- методику М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?»[1];
- тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева[2];

---

[1] *Кун М., Макпартленд Т.* Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М., 1984. – С.180-187.

[2] *Леонтьев Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М., 1992. – 16 с.

- методику исследования самооценки Т.В. Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан[3];
- дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е.А. Климова[4];
- опросник Дж. Холланда по определению профессионально ориентированного типа личности[5].

Исследованием было охвачено свыше 60 студентов нескольких вузов Москвы и Московской области. Результаты, полученные по методике «*Кто Я?*» в обработке, модифицированной Т.В. Румянцевой[6], позволили констатировать у испытуемых большое разнообразие структурных компонентов образа «*Я*» или представлений о себе. Почти половина из полученных ответов (49%) характеризовали «*рефлексивное Я*», включающее описание личностных качеств, особенностей характера, индивидуального стиля поведения, персональные характеристики и эмоциональное отношение к себе, а также глобальные характеристики и характеристики, в которых недостаточно проявляются различия одного человека от другого. В самоописаниях «*рефлексивного Я*» преобладали такие ответы-характеристики: «*Я – человек*», «*Я – личность*», «*Я – целый мир*», «*Я – интроверт*», «*Я – лидер по своей натуре*», «*Я – человек с сильным характером*», «*Я – веселый человек*», «*Я – позитивная личность*», «*Я – добрый человек*», «*Я – ответственный человек*», «*Я – жизнерадостный человек*», «*Я – общительный человек*», «*Я – доверчивая девушка*», «*Я – дружелюбный товарищ*» и др.

Меньший процент ответов был получен относительно характеристик «*социального Я*» (18%), часть которых касалась учебно-профессиональной ролевой позиции, «*деятельного Я*» (10%), «перспективного Я» (8%), в котором также нашла отражение профессиональная перспектива: «*Я – будущий психолог и классный специалист*», «*Я – развивающаяся, целеустремленная личность, оптимист*» и др.

Профессиональная деятельность, отдаленная от испытуемых предстоящими годами обучения в вузе, как видим, недостаточно актуали-

---

[3] *Прихожан А.М.* Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психологических методик. – М., 1988. – С. 110-118

[4] *Райгородский Д.Я.* (ред.-сост.) Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара, 2005. – С.565-573

[5] *Елисеев О.П.* Практикум по психологии личности. – СПб., 2003. – С.386-389.

[6] *Румянцева Т.В.* Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. Учебное пособие. – СПб., 2006. – 176 с.

зирована в сознании студентов. Вместе с тем, желание стать классным специалистом, хорошим психологом демонстрирует их направленность на профессиональную перспективу, проявляющуюся в различных аспектах *«Я»*.

Последние по своей значимости места заняли *«физическое Я»* (6%), *«коммуникативное Я»* (5%) и характеристики, отражающие ситуативное состояние (4%) испытуемых – состояние, переживаемое в данный момент.

Обращенность субъекта к своему внутреннему миру и способность к анализу своих индивидуальных особенностей является важным профессиональным качеством, позволяющим сознательно анализировать поведение и качества личности, присущие не только себе, но и другим. Следовательно, можно предположить, что достаточно высокий уровень развития рефлексии у значительной части наших испытуемых, позволивший им выделить большое количество характеристик «рефлексивного Я», может стать условием успешной профессионализации будущего специалиста.

Более детальное изучение особенностей респондентов проводилось в ходе использования следующих диагностических методик: опросник смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева и методика диагностики самооценки Т. Дембо-Рубинштейн.

Диагностика смысложизненных ориентаций выявила следующую картину. Общий показатель осмысленности жизни одинаково высокий у всех студентов. Однако целеустремленность у девушек выше, чем у юношей, они больше удовлетворены и процессом жизни, ее эмоциональной насыщенностью, и самореализацией, и результативностью жизни. Представление о себе как о сильной личности (Я – хозяин жизни) у девушек также выше, чем у юношей. Управляемость жизнью одинаково высокая у всех.

Результаты диагностики самооценки своего «Я» показали, что студенты адекватно оценивают себя по всем шкалам. Выше всего оценивается собственная внешность и уверенность в себе, чуть ниже – умственные способности и счастье. Следующее место по уровню оценки занимает авторитет у сверстников, ниже всего оцениваются характер и умение делать своими руками. Расхождение между реальным представлением о себе и уровнем притязаний по всем шкалам в норме.

Исследование по изучению профессиональной направленности студентов с помощью методики Е.А. Климова и Дж. Холланда пока-

зало стремление реализовываться в таких сферах профессиональной деятельности, где требуются взаимодействие с людьми и творческие способности. Это профессии типа «человек-человек» и «человек-художественный образ» (по классификации Е.А.Климова) или соответственно социальный и артистический типы (по классификации Дж.Холланда). По остальным профессиональным выборам в среднем мотивация незначительная.

Сопоставление предпочитаемых выборов у студентов в сфере «человек-человек» и социальный тип и «человек-художественный образ» и артистический тип показал высокий уровень корреляции (R = 0,93 и R = 0,96 соответственно, на уровне значимости p=0,01 по Спирману)[7] – показатели на уровне статистической значимости. Следовательно, можно говорить о достоверности полученных профессиональных типов. Будущие психологи имеют предпосылки к успешному овладению выбранной специальностью, так как самое главное – желание работать с людьми и заниматься творческой деятельностью – у них имеется.

Существенных различий в представлениях о себе, по критерию Манна-Уитни, между студентами артистического и социального типов не обнаружилось, что позволяет утверждать о сходстве индивидуально-личностных качеств студентов-психологов.

Данные исследования показали, что большинство представлений о себе у студентов, поступающих учиться на психолога, касаются таких особенностей их личности, которые являются определяющими в выборе профессии. Часть будущих специалистов интуитивно представляет профессиональную перспективу. Результаты проведенного исследования могут иметь практическое значение в области индивидуального психологического консультирования и при определении профессиональной ориентации.

---

[7] *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. – СПб., 2001.

Грачева Елена Сергеевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 5 курс

Особенности внутренней позиции студентов, ориентированных на профессиональную деятельность в области управления человеческими ресурсами

От внутренней позиции личности, через ее ценностное отношение к миру и самому себе решается проблема формирования целостного, всесторонне и гармонично развитого человека. В профессиональной деятельности, которая является сущностной характеристикой человека, удовлетворяются базовые потребности, в особенности потребности высокого уровня, такие как самовыражение и самоактуализация. Таким образом, личностная самоактуализация, в том числе в контексте профессиональной деятельности человека – это один из важнейших факторов, от которого зависит физическое и психологическое здоровье человека, эффективность и качество процесса его профессионального становления.

Проблема данного исследования в рамках изучаемого феномена заключается в решении вопроса о существовании различий во внутренней позиции студентов, получивших психологическое образование, ориентированных на профессиональную деятельность в управлении человеческими ресурсами, и студентов, получивших экономическое образование, ориентированных на профессиональную деятельность в той же области.

В процессе эмпирического исследования нами были использованы *три метода, направленные на изучение внутренней позиции студентов:* рефлексивный тест-самоотчет «Кто Я?» (модификация В.С. Мухиной)[1], опросник ожиданий и представлений о профессиональной деятельности в сфере управления человеческими ресурсами (авторский опросник С.В. Мелкова, Е.С. Грачевой), проективный

[1] *Мухина В.С.* Рефлексивный тест-самоотчет «Кто я?»: возвращение к обоснованию установок, обращенных к реципиенту, и требования к анализу типов рефлексий на себя // Развитие личности. – № 3. – 2008. – С. 116 – 129.

метод деривации структурных звеньев самосознания В.С. Мухиной и К.А. Хвостова[2], с элементами модификации.

В качестве опытно-экспериментальной базы исследования выступили студенты МПГУ, МФЮА, и студенты МГУ им. М.В. Ломоносова, в возрасте от 21 до 25 лет. Общее число испытуемых – 40 человек (выборка 1 – студенты-психологи – 20 человек; выборка 2 – студенты-экономисты – 20 человек).

С помощью эмпирического анализа собранных данных, были получены следующие результаты. Рефлексивный тест-самоотчет «*Кто Я?*», показал, что у студентов-психологов чаще встречается упоминание категорий профессиональная ориентация и притязания на социальные достижения в будущем, чем у студентов-экономистов.

Данный тест-самоотчет показал возможность отнесения студентов-экономистов к модальному типу личности за счет выраженности таких категорий как замкнутость на самом себе или фиксация на доминантной проблеме, страх перед потенциальным социальным неодобрением, боязнь возможного одиночества от потери значимого другого. Данная тенденция не переходит в социально-психологическую маргинализацию за счет наличия рефлексии на личностно значимые качества, которые, однако, в сравнении со студентами-психологами не обладают высокой частотой упоминания.

У студентов-психологов по отношению к студентам-экономистам, ярко выражены тенденции к позиционированию себя в обществе через позитивные социально значимые качества и в большей степени притязают на личностный рост. Данное положение отражается и в выделенных, с помощью феноменологического метода, рефлексивных категориях, а также наблюдается в авторском опроснике. Так, основными целями достижения в опроснике были названы такие категории как самоактуализация, самореализация, получение удовольствия от процесса профессиональной деятельности и т.п. В свою очередь студенты-экономисты ориентированы на более приземленные, реально существующие в настоящем категории, такие как должность, статус в организации, заработная плата.

Опросник представлений и ожиданий показал, что студенты-психологи более размыто, однако и более позитивно представляют себе профессиональную деятельность в выбранной ими отрасли, не-

---

[2] *Мухина В.С.* Проективный метод депривации структурных звеньев самосознания в контексте межэтнических отношений // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 177 – 135.

жели студенты-экономисты. Человек в системе трудовых отношений воспринимается ими как индивидуальность, изначальная ценность. Прибыль – является доходом, полученным благодаря налаживанию механизмов профессионального взаимодействия в коллективе. Студенты-экономисты обладают более четкой, структурированной системой образов будущей профессиональной деятельности. В управлении человеческими ресурсами им важен человек как ресурс, который необходимо распределять так, чтобы получить как можно больше прибыли.

По результатам проективного метода статистически значимых отличий при сравнении частоты выбора той или иной стратегии в поведении у студентов-психологов и студентов-экономистов выявлено не было. Однако существует тенденция к тому, что студенты-экономисты реагируют на коллег более конструктивно, чем студенты-психологи, которые демонстрируют в большинстве случаев активно включаемый, неадекватный лояльный, фиксированный на фрустрации тип поведения. При этом типе поведения субъекта в ситуации фрустрации обычно следует извинение, согласие с оппонентом, либо лояльный ответ на некорректный вопрос (суждение), либо оправдание.

У студентов-психологов, в качестве самого проблемного звена выступают притязания на признание. При затрагивании данных структур, они проявляют агрессивный тип реакции в отношениях со сверстниками и родителями и неадекватно лояльный тип реакции в отношениях с коллегами. Также одним из чувствительных звеньев структуры самосознания у студентов-психологов является психологическое время личности при депривации его сверстниками. Сомнения или отрицание сверстниками планов на будущую профессиональную деятельность и существующих позиций в отношении этого сильно задевают студентов-психологов. Тест-самоотчет показывает преобладание у студентов-психологов рефлексии на такую категорию как позиционирование себя через личностно значимые качества. Можно с уверенностью предположить, что все, что затрагивает значимые стороны человеческого существования, воспринимается им намного острее, чем какой-либо другой аспект жизнедеятельности. Это и объясняет чувствительность студентов-психологов в данном отношении.

Проблемное звено структуры самосознания в выборке студентов-экономистов – имя. При депривации имени сверстниками, они проявляют пассивный, невключенный тип поведения – неразвитая, неадаптивная форма социального реагирования. При этом типе поведения характерны ответы «Я промолчу», «Отвернусь», «Не знаю, как поступить».

В ходе интерпретации результатов, становится ясным ориентированность студентов-экономистов на результат в процессе профессиональной деятельности (ее будущего образа), в связи с чем, для достижения своих целей, они выбирают в основном конструктивные реакции в поведении. Возможно, они на интуитивном уровне чувствуют, что надо сотрудничать с человеком, чтобы достичь результата. И в этом смысле, хотя они и ориентированы на получение прибыли, все равно взаимодействуют на личностном уровне. Внутренняя позиция студентов-психологов в профессиональной деятельности ориентирована на избегание неудачи, что подтверждается частотой встречаемости неадекватно лояльного типа реакции.

В процессе интерпретации результатов, нами была выделена следующая типология студентов, ориентированных на профессиональную деятельность в сфере управления человеческими ресурсами:

1. «*Экономисты*» – студенты-экономисты, со скептическими, жесткими взглядами на сущность своей профессиональной деятельности – 25%.
2. «*Реалисты*» – студенты-экономисты с преобладанием спокойного, рационального отношения к своей профессиональной деятельности. Видят необходимость в знаниях экономики, бизнес – процессов, социологии и юриспруденции – 25% .
3. «*Психологизированные экономисты*» – студенты-экономисты, которые считают, что для управления человеческими ресурсами необходимы экономические и психологические дисциплины (больше внимания экономике) – 50% .
4. «*Менеджеры*» – студенты-психологи, осознающие необходимость освоения экономических и психологических дисциплин – 15%.
5. «*Психологи-консультанты*» – студенты-психологи, которые видят собственную полезность для организации и общества в целом, в психолого-педагогическом сопровождении процесса профессиональной деятельности – 85%.

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Студенты-экономисты являются более адаптированными и приспособленными к работе в сфере управления человеческими ресурсами. Весь процесс их обучения строится на уяснении формул и алгоритмов, по которым можно рассчитать все, в том числе и человека. Студенты-психологи, менее адаптированы к условиям профессиональной деятельности в области управления человеческими ресурсами. Это во многом обусловлено личностными характеристиками, которые свойственны психологам. К пятому курсу выпускник психоло-

гического факультета осваивает, что в этом мире нет ничего однозначного, подставить человека под формулу или алгоритм можно не всегда, ко всему нужен индивидуальный подход.

Исследование показало, что узкая ориентированность специалистов обладает значимыми для осуществления профессиональной деятельности негативными влияниями. Чрезмерная механизация человеческой личности и чрезмерная абстрагированность от экономической составляющей жизнедеятельности человека приводят к неправильному распределению различных потоков жизни человека (финансовые, экономические, энергетические, моральные, духовные, физические и т.п.).

Оптимальным для сферы управления человеческими ресурсами является комплексное образование будущего специалиста, что, возможно скорректирует внутреннюю позицию студентов-психологов и студентов-экономистов относительно своего места в мире профессиональной деятельности и своего потенциала, способного усовершенствовать реалии профессионального мира как сферы человеческой деятельности.

Куприенко Тарас Павлович
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, 4 курс

Психологическая готовность студентов педвуза к поддержке личности со стигматизированной гендерной идентичностью и сексуальной ориентацией

В современном мире жизнедеятельность человека сопряжена с широким спектром факторов различной природы, дисгармонирующих развитие личности, будь то социально-политические, экономические или межличностные потрясения, которые объединяют индивидов, не справляющихся со сложной жизненной ситуацией, в группы риска. К подоб-

ной группе риске ввиду ряда причин относятся и лица со стигматизированной гендерной идентичностью и сексуальной ориентацией.

Очевидно, что дисгармоничная личность, пребывающая в сложной жизненной ситуации и потенциально относящаяся к группе риска, нуждается в компетентной помощи и эффективном гармонизирующем взаимодействии, в качестве которого, соответственно, может выступать профессиональная психолого-педагогическая поддержка.

В практической психологии основным условием оказания психологической помощи представителям различных социальных групп является учет особенностей этих групп и потребностей составляющих их людей. Важным является учет принципа, по которому та или иная общность людей выделяется как отдельная социальная группа. Во многом это будет определять основные направления психологической помощи ее представителям.

Естественно, стигматизированная гендерная идентичность и сексуальная ориентация сами по себе не являются поводом для оказания психологической помощи. В 1993 году ВОЗ пересмотрела международную классификацию болезней, и в МКБ-10 сексуальная ориентация перестала рассматриваться как расстройство. Современная теория гомосексуальности считает ее побочным, но вполне закономерным продуктом биологической эволюции.

Потребность гомосексуалов в психолого-педагогической поддержке определяется не фактом сексуальной ориентации, а фактом их положения в конкретном обществе: так, например, большая часть представителей ЛГБТ-сообщества России испытала на себе социальную дискриминацию, связанную с принадлежностью к так называемым «сексуальным меньшинствам». Опыт переживания дискриминации, необходимость скрывать свои личностные проявления, боязнь быть отвергнутыми из-за своей сексуальности обуславливают возникновение ряда психологических проблем, свойственных именно гомосексуалам.

С психологической точки зрения можно с уверенностью утверждать, что необходимость постоянно жить двойной жизнью, скрывая от близких людей свои значимые переживания и чувства, приводит к серьезным проблемам: неврозам, депрессивным состояниям, острому переживанию одиночества и отверженности, эмоциональной опустошенности.

В то же время процесс самораскрытия («coming-out») обычно сопровождается серьезным давлением и разнообразными негативными реакциями со стороны тех, перед кем раскрывается сексуальная ориен-

тация. Для преодоления психологического давления, сохранения своей психической целостности и идентичности, требуется много внутренних сил. В этой ситуации психолого-педагогическая поддержка может стать значительным ресурсом для личности со стигматизированной гендерной идентичностью и сексуальной ориентацией. Так, в ситуации наличия психологического сопровождения процесс самораскрытия может происходить значительно легче, а стигматизированная личность чувствовать себя увереннее.

Из всего вышесказанного становится очевидной важность профессиональной готовности самого специалиста к оказанию психолого-педагогической поддержки личности со стигматизированной гендерной идентичностью и сексуальной ориентацией и его психологическая готовность к осуществлению данного вида психологической помощи в частности.

Одними из важнейших структурных элементов этой психологической готовности являются, во-первых, гуманистическая направленность будущего специалиста и, во-вторых, проработка собственной внутренней гомофобии (гетеросексизма).

Гуманистическая направленность, рефлексивность, эмпатия, направленность в будущее и ясное понимание средств, необходимых для профессионального совершенствования и развития личности, в принципе являются характерными свойствами компетентности будущего специалиста психолого-педагогического профиля. Учитывая специфику феномена личности со стигматизированной гендерной идентичностью и сексуальной ориентацией, а также общественного отношения к данной проблеме, при рассмотрении психологической готовности студентов педвуза к психолого-педагогической поддержке таких лиц важной становится способность будущих специалистов к распоряжению собственным эмоционально-психологическим состоянием. Данная способность является неотъемлемой частью психологической готовности и выражается в умении управлять своим психическим и эмоциональным состоянием, действовать в публичной обстановке и, что наиболее важно, противодействовать дисгармонирующим стереотипам и стигмам или хотя бы не подвергаться их влиянию.

Проработке собственного внутреннего гетеросексизма будущего специалиста, среди прочего, обычно способствует повышение компетентности в том, что касается проблематики гомосексуальности, овладение знаниями об особенностях становления гомосексуальной идентичности, о психологических проблемах гомосексуалов и их истоках,

в том числе социальных, о феномене гомофобии и его влиянии на жизнь гомосексуалов.

Также необходимо отметить, что готовность к психолого-педагогической поддержке личности со стигматизированной гендерной идентичностью и сексуальной ориентацией включает в свою структуру определенный набор знаний и умений, основанных на теоретической и практико-ориентированной научных базах и способствующих эффективному осуществлению данной поддержки.

К сожалению, в отечественной научной литературе данный вопрос разработан недостаточно и иногда, увы, данная проблема освещается через призму стигмы, репарации и дискриминации. Как следствие, сегодня крайне мало компетентных специалистов, способных эффективно осуществлять данный вид психолого-педагогической помощи.

По этой причине эмпирической задачей нашего исследования было определение уровня психологической готовности будущих специалистов психолого-педагогического профиля, т.е. студентов педвуза в нашем случае, в направлении поддержки личности со стигматизированной гендерной идентичностью в современных образовательных условиях.

Исследование общей психологической готовности к поддержке личности со стигматизированной гендерной идентичностью (далее – ОПГ) было проведено с помощью переработанного и дополненного нами опросника Е.Г. Луковицкой для определения личностного отношения будущего специалиста педагога-психолога к проблеме гомосексуальности.

На основе анализа научной литературы для оценки результатов нашего исследования мы также выделили следующие уровни ОПГ: низкий (отсутствуют фундаментальные теоретические знания в данной области, прослеживаются ложные и деструктивные представления), минимальный (негативное личное отношение отсутствует, но научно-теоретическая база недостаточна для эффективной поддержки), адекватный (сформированы адекватные представления о психологических особенностях и специфике гомосексуалов, представления о методах и формах работы с ними, присутствует стремление к депатологизации, дестигматизации и декриминализации гомосексуальности).

Исследование 30 респондентов показало, что у 40% опрошенных диагностируется низкий уровень ОПГ, у 50% – минимальный и только у 10% – адекватный.

Из этого следует, что из всего числа респондентов только у троих сформированы фундаментальные представления о феномене гомосексуальности и специфике личности со стигматизированной гендерной идентичностью и сексуальной ориентацией, представления о методах и формах работы с гомосексуалами и, вместе с тем, отсутствуют негативные установки в данном отношении. При этом 90% опрошенных студентов педвуза, будущих специалистов психолого-педагогического профиля, оказались психологически и когнитивно недостаточно подготовленными к эффективному осуществлению психолого-педагогической поддержки такого рода, причем у 40% наличествуют негативные деструктивные установки по отношению к гомосексуалам, отсутствуют минимальные теоретические и практические базисные знания и умения.

Таким образом, в современных образовательных условиях, с данным содержанием образования у большинства современных студентов педвуза (будущих специалистов психолого-педагогического профиля) не сформирован адекватный уровень общей психологической готовности к поддержке личности со стигматизированной гендерной идентичностью, то есть они оказываются некомпетентными в данном виде профессиональной деятельности.

Мишустина Виктория Викторовна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра социальной педагогики и психологии, 5 курс

Формирование научного мышления в учебной деятельности студентов вузов

Современная цивилизация вступила в ту стадию информационного развития, когда темпы культурных изменений требуют от человека умения в кратчайшие сроки перерабатывать большие объемы информации, осваивать новые способы деятельности и своевременно нахо-

дить квалифицированные решения профессиональных и социальных проблем. Как реакция на изменяющийся мир актуализируется проблема развития культуры мышления личности. В условиях расширяющихся и углубляющихся социальных функций общеобразовательной и профессиональной школы необходимо особое внимание уделить формированию научного мышления у специалиста. Будущая практическая деятельность многих из выпускников потребует, возможно, лишь частичного использования конкретных знаний, полученных в процессе обучения. Что же касается стиля мышления, сформированного в этом процессе, то он будет проявляться в любой деятельности, оказывая влияние на ее организацию и результат. Необходимость овладения научным стилем мышления каждым будущим специалистом определяет необходимость и важность его формирования в процессе получения высшего профессионального образования. Это и определило актуальность исследования.

Цель исследования – теоретическое и экспериментальное исследование процесса формирования у студентов научного мышления в процессе обучения.

Объект исследования – процесс учебной и научно-исследовательской деятельности студентов психолого-педагогического факультета. Предмет исследования – процесс формирования научного мышления студентов психолого-педагогического факультета.

Гипотеза исследования: 1 – содержание процесса формирования научного мышления адекватно требованиям стандарта высшего профессионального образования; 2 – процесс формирования научного мышления в учебной и научно-исследовательской деятельности студентов вуза осуществляется неравномерно и гетерохронно.

В нашей работе мы проводили исследование уровня развития научного мышления по характеристикам продуктивности и конструктивности. При этом под продуктивностью мы понимали количество материала, а под конструктивностью – его качество (сущность и суть).

Исследование проводилось среди студентов выпускных курсов факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

Для этого мы использовали несколько экспериментальных методик исследования, а само исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе нами оценивалась успеваемость всех трех исследуемых нами групп испытуемых. Для этого мы оценили успеваемость студентов за все пять лет обучения в вузе. На втором этапе мы иссле-

довали уровень развития научного мышления. Мы предположили, что научное мышление состоит из четырех компонентов: общей культуры учащегося, ориентации его в профессиональной сфере, то есть его профессионально-ценностных ориентаций, ориентации личности в специальности, а также ориентации в сфере практической деятельности, то есть индивидуального профессионального самоопределения, что, в свою очередь, развивается в соответствующих четырех блоках, на которые разделены все учебные дисциплины государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования в связи с тем, что дисциплины, составляющие эти блоки, направлены как раз на формирование всех этих сторон научного мышления студента.

Таким образом, целью, стоящей перед нами в исследовании научного мышления, было выявление особенностей его развития по этим четырем блокам в плане показателей его конструктивности и продуктивности.

Трем группам испытуемых в общем количестве 41 человек было предложено за 30 минут написать определения 40 понятий, то есть по 10 понятий из каждого блока дисциплин. При этом испытуемые ставились в жесткие временные рамки, а определения слов они могли писать в любом порядке

По этим справочным и учебным материалам нами был составлен ключ к обработке данного исследования.

Обработка исследования происходила следующим образом: для исследования конструктивности научного мышления мы использовали одну из разновидностей контент-анализа: мы подсчитали количество существенных признаков (а именно имен существительных) в каждом определении-«эталоне» из словаря или учебника и взяли это число (число имен существительных в определении) за сто процентов. Далее, мы обрабатывали каждое данное испытуемым определение и подсчитывали, сколько существительных из определения-«эталона» встречается в определении, данном испытуемым в опроснике. Соответственно, каждому определению, данному студентом, присваивалось количество баллов, равное проценту совпадения слов со словами определения-«эталона».

Исследование продуктивности научного мышления студентов проводилось следующим образом. Было найдено самое длинное определение понятия из опросника, данного испытуемым. Это определение оказалось равно 15 словам. Соответственно, за стопроцентный показатель мы взяли значение, равное 20. Далее, нами обрабатывалось каждое

определение: в нем подсчитывалось общее количество всех имен существительных и вычислялся процент этого количества от 20 слов (это количество мы взяли как сто процентов).

Итак, у нас получились общие показатели продуктивности и конструктивности по всем четырем блокам.

Таким образом, получив и проанализировав все полученные в результате наших исследований данные, можно сделать следующие выводы:

1. Существует корреляция между конструктивностью, продуктивностью и успеваемостью в целом в отношении всех четырех блоков (или этапов) подготовки специалистов.
2. Академическая успеваемость студентов при абсолютной ее оценке (по сумме баллов) оказывается более выраженной по сравнению с развитием научного мышления. Дело в том, что в процессе обучения в вузе развивается не только мышление, но и другие познавательные процессы и профессионально необходимые способности. И данные академической успеваемости наглядно это демонстрируют.
3. В структуре научного мышления по критериям продуктивности и конструктивности обнаруживается, что к 4 блоку (или стадии) конструктивность знаний значительно повышается, в то время как продуктивность падает. Таким образом, становится очевидным процесс повышения качества научного мышления, которое по определению должно быть направлено на установление истины и сущности познаваемого предмета, а не к одному только накоплению информации по направлению продуктивности.
4. Так как развитие научного мышления в вузе имеет предысторию в системе начального и среднего образования, то конструктивность оказывается выше продуктивности, начиная с первого блока и до четвертого (последнего) блока.
5. Сближение уровней конструктивности и продуктивности научного мышления на фоне относительного снижения успеваемости в третьем блоке означает, что переход к специальной подготовке представляет для студентов серьезную познавательную проблему. Фактически на уровне начала освоения специальных профессиональных дисциплин качество и темпы развития научного мышления относительно понижаются. И, соответственно, на первый план выходят количественные показатели. Что характерно, этот период перехода к специальной подготовке, а также начала освоения специальных дисциплин является своеобразным кризисом для обучающихся, так

как в этот период происходит, с одной стороны, понижение показателей продуктивности, то есть усвоения смыслов и сути явлений и вещей, однако повышаются показатели продуктивности, то есть воспроизведения ассимилированной информации в большом количестве и без качественной переработки. При этом успеваемость также понижается, так как продуктивность не оценивается так же высоко, как показатели конструктивности. В связи с этим мы можем наблюдать своеобразную «яму» в развитии научного мышления на уровне третьего блока или стадии.

6. На уровне четвертого блока ситуация изменяется и становится прямо противоположной: студенты успешно преодолевают этот кризис специализации и профессионализации, и это немедленно обнаруживается наглядным впечатляющим образом: мы можем увидеть, что происходит резкий подъем уровня конструктивности при одновременном спаде показателей продуктивности и росте показателей успеваемости студентов – испытуемых. Это говорит о том, что на уровне четвертого блока происходит качественное развитие научного мышления, что показывает нам их возрастающую способность не просто механически воспроизводить накопленную за время обучения информацию, а грамотно ее перерабатывать, мыслить слаженно, стройно, системно, аналитически. Здесь окончательно формируется умение узнать и выделить объект, видеть существенное в большом массиве информации, которой располагает студент; умение синтезировать, анализировать информацию, комплексно мыслить в рамках заданной проблемной ситуации. При этом уровень успеваемости также повышается на фоне возрастания уровня развития конструктивности научного мышления и падения показателей продуктивности. Это говорит о том, что студенты способны выделять главное и существенное, что является основой для выставления положительных отметок. Другими словами, преподаватели оценивают не количество предоставляемой им информации, а ее качество и адекватность заданной теме.

Таким образом, обучение в современном университете действительно осуществляется в единстве процессов профессиональной подготовки и формирования научного мышления студентов. Выпускники университета способны осуществить выбор дальнейшей профессионально-личностной самореализации либо в плане научной деятельности, либо в плане деятельности профессиональной как преподавателя или специалиста.

Андриянова Марина Евгеньевна
Московский городской педагогический университет, Институт педагогики и психологии образования, кафедра теории и истории педагогики, соискатель

Формирование исследовательской компетенции студентов педагогических вузов

Современная система образования нуждается в педагоге, способном к глубокому изучению педагогических явлений, умеющем наблюдать, анализировать, формулировать и критически оценивать результаты своей деятельности, генерировать новые идеи, гибко изменять способы взаимодействия с субъектами образовательного процесса, решать комплекс профессиональных задач, в том числе и исследовательских.

Подготовка бакалавров педагогики на педагогическом факультете ИППО ГОУ ВПО МГПУ осуществляется уже три года. Этому предшествовала большая подготовительная работа по отработке содержания и организации обучения на основе кредитной (накопительной) и бально-рейтинговой (оценочной) систем. Возникла необходимость проведения исследования, целью которого стала разработка теоретически и экспериментально обоснованной технологии формирования исследовательской компетенции будущих педагогов в условиях уровневого образования. Объектом исследования мы определили формирование исследовательской компетенции, а предметом – технологию её формирования в условиях уровневого образования.

Мы предположили, что формирование исследовательской компетенции будущих педагогов будет осуществляться успешно, если в условиях уровневого образования создать и реализовать теоретически обоснованную технологию, в которой:

- определены общая цель формирования исследовательской компетенции и частные цели формирования её компонентов;
- содержание образовательного процесса построено по предметно-деятельностному принципу с учетом межпредметных связей и представлено в виде интегрированной учебной программы;
- реализовано рациональное сочетание разнообразных способов личностно-ориентированного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Диагностировав невысокий уровень исследовательской компетенции у студентов, мы, используя работы Н.Е. Щурковой, разработали техно-

логию, которая включает цель, содержание и способы взаимодействия субъектов образовательного процесса. Определив её содержание (педагогическое общение, педагогическое требование, педагогический конфликт, педагогическое оценивание, профессиональную позицию преподавателя и педагогические техники), начали моделировать и применять технологию формирования исследовательской компетенции студента. Исследовательская компетенция – это комплекс знаний, учений и личностных качеств человека, необходимых для выполнения функций исследовательской деятельности. Она рассматривается как единство мотивационного, содержательного, организационного, аналитического и личностного компонентов. Взаимодействие субъектов образовательного процесса – основа нашей технологии, особенно в научно-исследовательской работе студентов и преподавателей (только преподаватель-исследователь может эффективно организовать исследование студентов).

В технологию формирования исследовательской компетенции входят:

- индивидуальный план студента, в котором каждый студент-бакалавр самостоятельно планирует свой образовательный маршрут. Студенты с первого курса выбирают дисциплины, которые прямо или косвенно способствуют формированию исследовательской компетенции («Практикум по решению профессиональных задач», «Введение в психолого-педагогическую деятельность», «Методология и методы психолого-педагогического исследования»);
- взаимодействие в системе «студент – преподаватель» построено на субъектности. Студент – стратег своей жизнедеятельности; он активен в общении с преподавателями учебных дисциплин, академическим консультантом, научным руководителем. Студент с первого курса включается в исследовательскую работу своего научного руководителя, повышая тем самым свой инновационный и интеллектуальный потенциал, самоактуализируясь;
- бально-рейтинговая система (педагогическое оценивание), которая фиксируется в технологической карте: центр тяжести переносится на самостоятельную работу студента, в том числе и исследовательскую;
- работа в команде (научные группы). В научно-исследовательскую деятельность студенты включаются с первого курса, когда у них еще мало знаний, умений и недостаточно развиты профессионально значимые качества, поэтому работа в группе предпочтительнее индивидуальной. Коллективная работа это и воспитание студентов, что очень актуально сегодня;
- учебно-исследовательская практика.

Рассмотрим технологию формирования исследовательской компетенции на примере «Практикума по решению профессиональных задач». Его содержание составлено в соответствии с ГОС высшего профессионального образования и ориентировано на формирование различных компетенций студента. По учебному плану дисциплина идет в 1-3 семестрах обучения (до изучения основных психолого-педагогических дисциплин), поэтому содержание практических занятий построено по принципу опережающего обучения, идет пропедевтика формирования компетенций. Темы практикума дают представления о задачах в различных видах профессиональной деятельности; о технике и технологии в образовательной системе; методах психолого-педагогического исследования, диагностики и анализа собственной деятельности; формируют у будущего педагога профессионально значимые качества и рефлексию. Диагностические умения, умения теоретического анализа входят в исследовательскую компетенцию, формируют культуру психолого-педагогического исследования.

Промежуточная диагностика показала повышение уровня исследовательской компетенции студентов-бакалавров. Перспектива нашего исследования – доработка и апробация педагогической технологии формирования исследовательской компетенции в условиях уровневого образования.

Килин Андрей Геннадьевич
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра социальной педагогики и психологии, 3 курс

Формирование отношения к актуальности выбранной профессии у студентов ГОУ СПО МПК № 8 им. Павлова г. Москвы

В практике учебно-воспитательной работы профессиональных учебных заведений нередки случаи, когда уже к концу первого, а особенно часто на втором или третьем году обучения (в зависимости от типа учебного заведения) у учащихся наблюдается дестабилизация отношения к выбору профессии и процессу овладения ею. Учащийся, объ-

ективно находясь в стенах профессионального учебного заведения (то есть на второй стадии процесса профессионального развития), субъективно (по психологическим критериям) вновь оказывается на пороге первой стадии этого процесса.

Цель нашего исследования – изучение особенностей формирования отношения к актуальности выбранной профессии у студентов политехнического колледжа в процессе обучения.

Методы: методика «индивидуально-типологический опросник» (ИТО) Собчик, методика «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) Климова, и авторская анкета «Основные факторы выбора профессии» открыто-закрытого типа, в которой требовалось ответить на вопросы, связанные с социальными и личностными мотивами, отношением к выбранной специальности и процессу обучения.

По результатам исследования была получена следующая картина: заканчивая обучение в школе, 41% опрошенных еще не определились с выбором профессии и принимали решение в последний момент, ориентируясь в основном на внешние факторы. Основными агентами, формирующими профессиональное определение молодого человека, выступают родители – 29% и друзья – 8%. В остальных случаях, решение, по словам опрошенных, принималось самостоятельно.

Важно отметить, что из 118 опрошенных студентов, обращались за помощью по вопросу профессионального самоопределения к профориентологу или психологу только двое. Основными внешними факторами, повлиявшими на выбор учебного заведения указаны: удобное месторасположение – 46%; отсутствие вступительных экзаменов – 20%; квалифицированные преподаватели – 16%; отсрочка от армии, бесплатное питание, наличие стипендии – по 6% соответственно.

По результатам методики «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) Климова технические специальности рекомендованы 22% опрошенных студентов, рекомендованы во вторую и третию очередь еще 32%. Остальным 46% рекомендованы специальности не связанные с техникой. Причем соотношение приблизительно одинаково как для первого курса, так и для выпускных курсов.

По результатам методики «Индивидуально-типологический опросник» (ИТО) Собчик, технические специальности рекомендованы 26% опрошенных студентов, рекомендованы во вторую и третью очередь еще 33%. Остальным 41% рекомендованы специальности, не связанные с техникой.

Открытое желание сменить профессию высказали на первом курсе 9% опрошенных, на выпускных курсах – 12%.

По результатам проведенного исследования сделаны следующие выводы:

1. Помощь в рамках семьи и школы при самоопределении молодого человека в выборе профессии недостаточно профессиональна, и зачастую не позволяет ему максимально полно учитывать личностные внутренние характеристики, склонности и устремления, ориентируя его в большинстве случаев на внешние социально значимые или «мифологические» показатели.
2. Отсутствие тестирования на профессиональную склонность к освоению технических специальностей при поступлении в колледж не позволяет вовремя сделать необходимые рекомендации абитуриенту, скорректировать его профессиональные устремления и помочь в профессиональном самоопределении.
3. Отсутствие систематического мониторинга психолого-педагогического статуса студента и динамики его личностного развития в процессе обучения не позволяет своевременно выявить появление внутренних противоречий, снижение мотивации к получению профессии и провести качественную коррекцию состояния студента.

Для изменения ситуации нами разработаны следующие рекомендации:

1. Ввести систему профориентационного тестирования абитуриентов, желающих поступить в колледж с целью вовремя дать необходимые профессиональные рекомендации абитуриенту, скорректировать его профессиональные устремления.
2. В процессе обучения системно проводить мониторинг психолого-педагогического статуса студента и динамики его личностного развития с целью своевременного выявления студентов, склонных к снижению мотивации под воздействием внешних обстоятельств, имеющих низкую или граничащую с ней самооценку, испытывающих сложности в общении и полоролевом поведении, академически не успевающих.
3. Отслеживать возникновение в жизни студента внешних факторов, способных негативно сказаться на его профессиональном самоопределении, психологическом состоянии, академической успеваемости.
4. На основе данных психолого-педагогической диагностики разрабатывать индивидуальные и групповые программы развития студента, определять условия его успешного обучения; провести необходимые мероприятия и проверить результат повторной диагностикой.

Такая работа возможна только при хорошо отлаженной системе взаимосвязи и взаимодействия между всеми специалистами в рамках учебного заведения. При этом важно, чтобы все участники педагогиче-

ского коллектива ясно представляли себе критерии, по которым можно судить о наличии у студента внутриличностного конфликта связанного с потерей мотивации к получению данной профессии. Их можно выделить в отдельную группу: снижение успеваемости по профпредметам или общей успеваемости, необоснованные пропуски занятий, пассивность на уроках, замкнутость, рассеянность и т.д.

Наличие у студента одного или нескольких таких признаков должно быть зафиксировано и передано педагогу-психологу и социальному педагогу, которые совместно будут искать причины, вызвавшие такое состояние у студента, и разрабатывать программу коррекции.

Сотникова Марина Сергеевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, 5 курс

Формирование мотивационной готовности студентов педагогического колледжа к профессиональной деятельности

Среднее профессиональное образование выполняет один из важнейших социальных заказов государства – подготовку специалистов для всех отраслей народнохозяйственного и социокультурного комплексов.

В настоящее время в обществе пересматривается статус педагога с точки зрения престижа, мобильности, интеллектуального потенциала и социальной компетентности. Важнейшей задачей на данный момент является сделать сферу образования более привлекательной для значительной части подрастающего поколения. При этом следует особо выделить вопрос подготовки социального педагога, оказывающего большое влияние на формирование духовно-нравственных основ личности ребенка.

Мотивационная готовность к педагогической деятельности трактуется исследователями как система «мотивов выбора профессии и специальности, ориентация на ценности педагогической деятельности» (А.С. Тарновская).

Наше экспериментальное исследование осуществлялась на базе ГОУ Педагогический колледж №1 им. К.Д. Ушинского. В исследовании приняли участие студенты II курса обучения на базе 11-го класса (30 чел.).

Исходя из анализа факторов и мотивов, влияющих на профессиональные ориентации, диагностика компонентов мотивационной готовности студентов педагогических колледжей к профессиональной деятельности проводилась по следующим направлениям:

1. *Наблюдение.* Данный вид диагностики осуществлялся в ходе наблюдения за активностью студентов на занятиях и во внеклассной деятельности. Результаты наблюдения показали, что в целом группа не отличается высоким уровнем учебной активности и высокой степенью участия в общеколледжных мероприятиях.
2. *Мотивационно-ценностный (личностный) компонент «Должен».* Диагностика данного компонента готовности к профессиональной деятельности осуществлялась в рамках групповой работы (классного часа), которая проходила в форме дискуссии на тему «Качества социального педагога. Каким быть или не быть?». В процессе групповой работы были выделены группы положительных и отрицательных качеств.
3. *Мотивационно-ценностный (личностный) компонент «Хочу».* Диагностика данного компонента готовности к профессиональной деятельности осуществлялась с помощью метода личностного ранжирования профессионально важных качеств, совместно выделенных в ходе групповой работы. Затем студентам предлагалось оценить каждое из данных качеств по 5-балльной шкале по степени того, насколько это качество им присуще.
4. *Когнитивный компонент «Знаю».* Диагностика данного компонента готовности к профессиональной деятельности осуществлялась с помощью метода анкетирования. Анкета была разработана нами с целью выявления основ теоретической подготовленности к социально-педагогической деятельности. Обработка анкет осуществлялась на основе высоких, средних и низких показателей результативности.
5. *Операционально-деятельностный компонент «Умею».* Диагностика данного компонента готовности к профессиональной деятельности осуществлялась с помощью социально-педагогических задач. Целью данной формы диагностики является выявление уровня практической компетентности в социально-педагогической деятельности. Каждому студенту группы были предложены для решения 3 социально-педагогические задачи. В ходе обработки результатов

мы выделили высокий, средний и низкий уровень практической компетентности.

6. *Эмоционально-волевой компонент «Добиваюсь»*. Диагностика данного компонента готовности к профессиональной деятельности осуществлялась с помощью метода анкетирования. Использовалась анкета «Определение мотивации к социальному успеху».

На основании проведённой диагностической работы мы сделали вывод о том, что в целом мотивация студентов находится на уровне выше среднего, однако некоторые студенты нуждаются в дополнительной помощи и поддержке по отдельным компонентам мотивационной готовности.

Опираясь на результаты нашего исследования и на теоретический и практический исследовательский материал, мы разработали программу мероприятий по формированию мотивационной готовности студентов педколледжа к профессиональной деятельности. Программа включает в себя следующие этапы: 1 – организационные мероприятия; 2 – разработка системы профессионально-мотивированного педагогического образования студентов; 3 – разработка системы профессионального сопровождения выпускников; 4 – разработка системы психолого-педагогического сопровождения студентов; 5 – трансляция результатов. В рамках каждого этапа предполагается совместная многоступенчатая и разноплановая работа преподавателей и студенческого коллектива по актуализации мотивов готовности к профессиональной деятельности у студентов.

В течение 2009-2010 учебного года наша Программа была внедрена в структуру психолого-педагогического сопровождения студентов ПК №1 им. К.Д. Ушинского. Повторное исследование компонентов мотивационной готовности позволило нам проверить степень её влияния на уровень мотивационной готовности студентов к профессиональной деятельности.

На основании проделанной работы мы сделали вывод о том, что разработанная нами Программа оказала положительное влияние на формирование мотивационной готовности студентов педагогического колледжа к профессиональной деятельности и эффективность организационных условий её реализации оказалась высокой.

Перспективным направлением нашего исследования может быть сравнение уровней мотивационной готовности к профессиональной деятельности выпускников ссузов и вузов, а также проверка экспериментальным путём эффективности условий реализации разработанной программы в зависимости от специфики ссуза и вуза.

Корочанская Александра Алексеевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 4 курс

Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у преподавателей и психологов-тренеров

Исследование проводилось по запросу руководства холдинга «ABC», в связи с тем, что сотрудники фирмы не только высказывают недовольство, но и жалуются на организацию работы и оплату труда в вышестоящие инстанции.

Запрос руководства состоял в выявлении причин существующей ситуации, а также в возможном составлении психологом соответствующих рекомендаций по улучшению организационной культуры и повышению лояльности сотрудников холдинга «ABC».

Следует отметить, что растущий интерес к такому явлению, как лояльность сотрудника к своей организации, обусловлен тем, что персонал сегодня рассматривается в качестве основного фактора конкурентоспособности, а верность работников компании – как конкурентное преимущество. Руководящий состав компаний видит в укреплении лояльности персонала действенный механизм повышения эффективности организации. Важность феномена лояльности в сфере организационной психологии подтверждается как западными, так и отечественными исследователями. Изучая различные представления о лояльности, мы столкнулись с тем, что, несмотря на значимость феномена лояльности, наличие научной литературы, посвященной данному вопросу, минимально. В связи с данным фактом, понятие «лояльность» понимается по-разному, каждый из авторов имеет свою точку зрения, лишь отчасти согласующуюся с общим мнением, а общепризнанного психологического определения организационной лояльности вообще не существует. Поэтому одной из задач нашей работы являлась попытка объяснения данного явления.

Основной *целью исследования* явился анализ организационной культуры холдинга, причин недовольства и жалоб сотрудников, а также составление практических рекомендаций руководству по устранению выявленных недостатков.

На основе изученной литературы, анализа документов фирмы и проведенного нами интервью с сотрудниками и руководителями подразделений холдинга, мы выдвинули следующие *гипотезы исследования:*

1. О низком уровне организационной культуры предприятия.
2. О прямой связи между уровнем организационной культуры и уровнем удовлетворенности потребностей сотрудников. Чем выше уровень организационной культуры, тем выше уровень удовлетворенности потребностей сотрудника.

Для достижения поставленной цели в нашей работе мы использовали следующие *методы*: интервью с руководством, наблюдение, анализ документов, метод внутреннего бенчмаркинга, опросные методы («Уровень организационной культуры», «Парные сравнения»).

В результате наблюдения, анализа документов и интервью были выявлены как положительные, так и отрицательные аспекты организационной культуры.

Компания «ABC» состоит из 8 подразделений (работают 83 человека), у каждого подразделения есть свой руководитель. По документации компания «ABC» является холдингом. Но, несмотря на заявленную в документации холдинговую структуру компании, по результатам интервью с сотрудниками и руководящим составом, анализу документации, *структура* организации является линейно-функциональной.

К *отрицательным аспектам* организационной культуры холдинга можно отнести: отсутствие общей и известной всем сотрудникам *цели* и *миссии* организации; *несоответствие* между декларируемой и реальной структурой; неналаженная работа *коммуникационной системы,* заработная плата чаще всего выплачивается с опозданием; отсутствует нематериальное стимулирование труда; *адаптационная работа* с новыми сотрудниками не проводится.

К *положительным явлениям* относятся: наличие организационных ценностей: основной *ценностью* организации являются «лояльные и комфортные условия и отношения» между руководством и сотрудниками, и между сотрудниками, а также существование традиций в организации.

После проведения анкетирования были получены следующие результаты, представленные в таблице:

Результаты, полученные в результате анкетирования по изучению уровня организационной культуры во всем предприятии

Подразделения	Уровень орг-ой культуры
Финансовый отдел	181
Тендерный отдел	206
Отдел производства и фасовки	176
Склад	172
Отдел продаж	137
Транспортный отдел	148
Отдел контроля и качества товара	189
Хозяйственный отдел	163
Средний уровень ОК предприятия	171,5

Как видно из полученных данных, уровень организационной культуры подразделений варьируется в диапазоне от 137 до 206 баллов, что в среднем по организации составляет 171,5 (из возможных 290).

Учитывая невысокий общий уровень организационной культуры холдинга «АВС», а также вышеперечисленные отрицательные факты организационной культуры холдинга «АВС», мы можем сделать вывод о том, что *гипотеза о низком (по крайней мере, невысоком) уровне организационной культуры подтверждается.*

Используя *метод внутреннего бенчмаркинга*, мы сравнивали между собой два отдела, противоположных относительно уровня организационной культуры (тендерный отдел – 206 баллов и отдел продаж – 137 баллов). Различия в уровне организационной культуры в данных отделах являются статистически значимыми ($p \leq 0{,}01$). Далее в тендерном отделе и отделе продаж была *проведена оценка удовлетворенности потребностей методом парных сравнений.* Полученные данные приведены на графике 1.

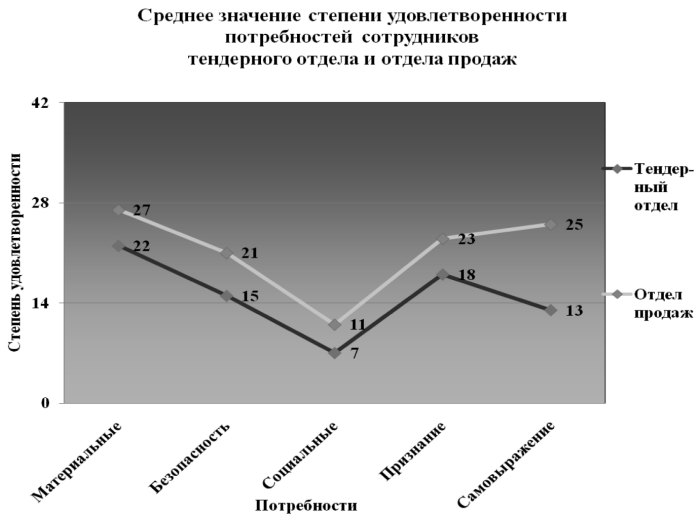


График 1
Среднее значение степени удовлетворенности
потребностей сотрудников тендерного отдела и отдела продаж

Для оценки статистической достоверности различий по уровню удовлетворенности каждой потребности в сравниваемых отделах был использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни. В результате было выявлено, что различия в удовлетворенности потребностей тендерного отдела и отдела продаж можно считать статистически значимыми по четырем из пяти потребностей. Уровень удовлетворенности таких потребностей как материальные, безопасность, признание ($p \leq 0{,}05$) и самовыражение ($p \leq 0{,}001$) выше в тендерном отделе. Что объясняется особенностями работы тендерного отдела, такими как, к примеру, условия оплаты, командный стиль работы, а также высокая ответственность перед всем холдингом – выигрывая тендер, отдел задает перспективу для всего холдинга. Статистически значимого различия в уровне удовлетворенности социальных потребностей нет, но данная потребность является абсолютно удовлетворенной в обоих отделах. Руководство и многие сотрудники холдинга отмечают, что «в организации хороший коллектив, добрые отношения и т.д.»

Для оценки статистической достоверности различий по уровню удовлетворенности потребностей в сравниваемых отделах, был использован двухфакторный дисперсионный анализ, который показал, что среднее значение уровня удовлетворенности потребностей в тендерном отделе значимо выше, чем уровень удовлетворенности потребностей в отделе продаж ($F=33$, $d.f.=1$, $p<0.001$).

Учитывая то, что в тендерном отделе уровень организационной культуры и уровень удовлетворенности потребностей выше, чем в отделе продаж, гипотеза о прямой связи между уровнем организационной культуры и уровнем удовлетворенности потребностей подтверждается на основании статистической обработки данных.

Возвращаясь к попытке определения организационной лояльности, следует сказать, что на основе опыта практической работы в холдинге, мы считаем, что организационную лояльность можно понять следующим образом. «*Организационная лояльность*» – *это динамический процесс, происходящий в организации под действием организационной культуры и внешних условий, выражающийся в балансе между удовлетворенностью потребностей фирмы и потребностей сотрудника в совокупности с эмпатичным принятием всех процессов, происходящих в организации.*

Таким образом, мы считаем, изучая такие феномены, как «организационная культура» и «удовлетворенность потребностей», можно изучить причины недовольства и нелояльности сотрудников.

Общий вывод из проведенного исследования состоит в том, что многие наши предположения оказались верными. То есть причинами недовольства и жалоб сотрудников являются: 1 – низкая культура организации; 2 – неудовлетворенность основных потребностей персонала, вследствие чего может ухудшаться организационная лояльность.

Руководству предприятия были предоставлены практические рекомендации.

Практическое значение работы заключается в возможности использования полученных данных и выработанных рекомендаций в сфере организационной психологии.

Шаманина Екатерина Анатольевна
Международный университет природы, общества и человека «Дубна», 1 курс аспирантуры

Организационная лояльность как необходимое условие успешности компании

Исследование проводилось по запросу руководства холдинга «ABC», в связи с тем, что сотрудники фирмы не только высказывают недовольство, но и жалуются на организацию работы и оплату труда в вышестоящие инстанции.

Запрос руководства состоял в выявлении причин существующей ситуации, а также в возможном составлении психологом соответствующих рекомендаций по улучшению организационной культуры и повышению лояльности сотрудников холдинга «ABC».

Следует отметить, что растущий интерес к такому явлению, как лояльность сотрудника к своей организации, обусловлен тем, что персонал сегодня рассматривается в качестве основного фактора конкурентоспособности, а верность работников компании — как конкурентное преимущество. Руководящий состав компаний видит в укреплении лояльности персонала действенный механизм повышения эффективности организации. Важность феномена лояльности в сфере организационной психологии подтверждается как западными, так и отечественными исследователями. Изучая различные представления о лояльности, мы столкнулись с тем, что, несмотря на значимость феномена лояльности, наличие научной литературы, посвященной данному вопросу, достаточно минимально. В связи с данным фактом, понятие «лояльность» понимается по-разному, каждый из авторов имеет свою точку зрения, лишь отчасти согласующуюся с общим мнением, а общепризнанного психологического определения организационной лояльности вообще не существует. Поэтому одной из задач нашей работы являлась попытка объяснения данного явления.

Основной *целью исследования* явился анализ организационной культуры холдинга, причин недовольства и жалоб сотрудников, а также составление практических рекомендаций руководству по устранению выявленных недостатков.

На основе изученной литературы, анализа документов фирмы и проведенного нами интервью с сотрудниками и руководителями подразделений холдинга, мы выдвинули следующие *гипотезы* исследования:

1. о низком уровне организационной культуры предприятия.
2. о прямой связи между уровнем организационной культуры и уровнем удовлетворенности потребностей сотрудников. Чем выше уровень организационной культуры, тем выше уровень удовлетворенности потребностей сотрудника.

Для достижения поставленной цели в нашей работе мы использовали следующие методы: интервью с руководством, наблюдение, анализ документов, метод внутреннего бенчмаркинга, опросные методы («Уровень организационной культуры», «Парные сравнения»).

В результате наблюдения, анализа документов и интервью были выявлены как положительные, так и отрицательные аспекты организационной культуры.

Компания «ABC» состоит из 8 подразделений (работают 83 человека), у каждого подразделения есть свой руководитель. По документации компания «ABC» является холдингом. Но, несмотря на заявленную в документации холдинговую структуру компании, по результатам интервью с сотрудниками и руководящим составом, анализу документации, структура организации является линейно-функциональной.

К *отрицательным аспектам* организационной культуры холдинга можно отнести: отсутствие общей и известной всем сотрудникам *цели и миссии* организации; *несоответствие* между декларируемой и реальной структурой; неналаженная работа коммуникационной системы, заработная плата чаще всего выплачивается с опозданием; отсутствует нематериальное стимулирование труда; *адаптационная работа* с новыми сотрудниками не проводится.

К *положительным явлениям* относятся: наличие организационных ценностей: основной *ценностью* организации являются «лояльные и комфортные условия и отношения» между руководством и сотрудниками, и между сотрудниками, а также существование традиций в организации.

После проведения анкетирования были получены следующие результаты, представленные в таблице:

Результаты, полученные в результате анкетирования по изучению уровня организационной культуры во всем предприятии

Подразделения	Уровень орг-ой культуры
Финансовый отдел	181
Тендерный отдел	206
Отдел производства и фасовки	176
Склад	172
Отдел продаж	137
Транспортный отдел	148
Отдел контроля и качества товара	189
Хозяйственный отдел	163
Средний уровень ОК предприятия	*171,5*

Как видно из полученных данных, уровень организационной культуры подразделений варьируется в диапазоне от 137 до 206 баллов, что в среднем, по организации составляет 171,5 (из возможных 290).

Учитывая невысокий общий уровень организационной культуры холдинга «АВС», а также вышеперечисленные отрицательные факты организационной культуры холдинга «АВС», мы можем сделать вывод о том, что гипотеза о низком *(по крайней мере, невысоком) уровне организационной культуры подтверждается.*

Используя *метод внутреннего бенчмаркинга,* мы сравнивали между собой два отдела противоположных относительно уровня организационной культуры. (тендерный отдел – 206 баллов и отдел продаж – 137 баллов). Различия в уровне организационной культуры в данных отделах являются статистически значимыми ($p \leq 0{,}01$). Далее в тендерном отделе и отделе продаж была *проведена оценка удовлетворенности потребностей методом парных сравнений.* Полученные данные приведены на графике:

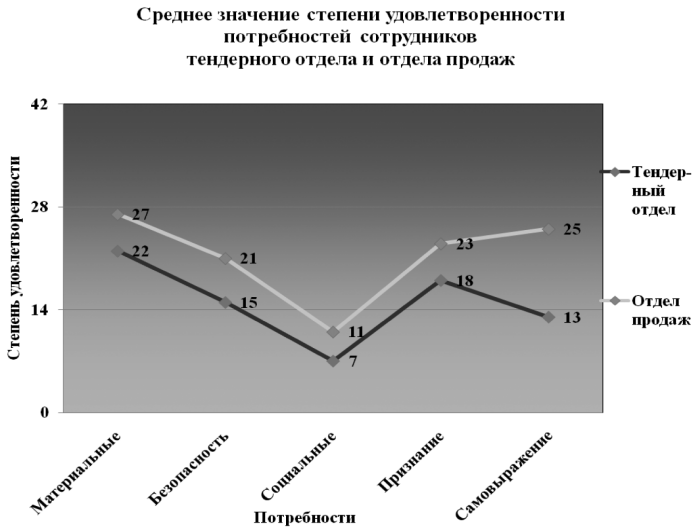


График
Среднее значение степени удовлетворенности потребностей сотрудников тендерного отдела и отдела продаж

Для оценки статистической достоверности различий по уровню удовлетворенности каждой потребности в сравниваемых отделах, был использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни. В результате было выявлено, что различия в удовлетворенности потребностей тендерного отдела и отдела продаж можно считать статистически значимыми по четырем из пяти потребностей. Уровень удовлетворенности таких потребностей как «материальные», «безопасность», «признание» ($p \leq 0{,}05$) и «самовыражение» ($p \leq 0{,}001$) выше в тендерном отделе. Что объясняется особенностями работы тендерного отдела, такими как, к примеру, условия оплаты, командный стиль работы, а также высокая ответственность перед всем холдингом – о выигрывая тендер, отдел задает перспективу для всего холдинга. Статистически значимого различия в уровне удовлетворенности «Социальных потребностей» нет, но данная потребность является абсолютно удовлетворенной в обоих отделах. Руководство и многие сотрудники холдинга отмечают, что «в организации хороший коллектив, добрые отношения и т.д.»

Для оценки статистической достоверности различий по уровню удовлетворенности потребностей в сравниваемых отделах, был использован двухфакторный дисперсионный анализ, который показал, что

среднее значение уровня удовлетворенности потребностей в тендерном отделе значимо выше, чем уровень удовлетворенности потребностей в отделе продаж ($F=33$, $d.f.=1$, $p<0.001$).

Учитывая то, что в тендерном отделе уровень организационной культуры и уровень удовлетворенности потребностей выше, чем в отделе продаж, гипотеза о прямой связи между уровнем организационной культуры и уровнем удовлетворенности потребностей подтверждается на основании статистической обработки данных.

Возвращаясь к попытке определения организационной лояльности, следует сказать, что на основе опыта практической работы в холдинге, мы считаем, что организационную лояльность можно понять следующим образом. «Организационная лояльность» – это динамический процесс, происходящий в организации под действием организационной культуры и внешних условий, выражающийся в балансе между удовлетворенностью потребностей фирмы и потребностей сотрудника в совокупности с эмпатичным принятием всех процессов, происходящих в организации.

Таким образом, мы считаем, изучая такие феномены, как «организационная культура» и «удовлетворенность потребностей», можно изучить причины недовольства и нелояльности сотрудников.

Общий вывод из проведенного исследования состоит в том, что многие наши предположения оказались верными. То есть причинами недовольства и жалоб сотрудников являются: 1 – низкая культура организации; 2 – неудовлетворенность основных потребностей персонала, вследствие чего может ухудшаться организационная лояльность.

Руководству предприятия были предоставлены практические рекомендации.

Практическое значение работы заключается в возможности использования полученных данных и выработанных рекомендаций в сфере организационной психологии.

Петрова Вера Николаевна
Институт гуманитарного образования и информационных технологий, факультет психологии, 3 курс

Особенности совладающего поведения юристов в стрессовых ситуациях профессиональной деятельности

Проблема преодолевающего поведения приобретает все большую популярность в зарубежной и отечественной психологии. Этому способствует повышение стрессогенности социальной жизни и трудовой деятельности человека. Разнообразие стрессогенных ситуаций и факторов, а также индивидуально-психологические особенности личности обусловливают различные способы (стратегии и стили) преодолевающего поведения человека в стрессовых обстоятельствах жизнедеятельности.

Существует ряд профессий, тесно связанных со стрессом, который может очень сильно влиять на качество деятельности и эмоциональное состояние работника. Одной из таких профессий является профессия юриста: в настоящее время она считается одной из самых престижных и сложных, требует тщательной подготовки и наличия определенных качеств. Но, в то же время, в соответствии с информацией, которую можно найти на различных интернет-порталах, юристы очень часто занимают первые места в рейтинге самых стрессовых профессий, и большинство представителей этой профессии по роду своей деятельности испытывают стресс практически ежедневно. И поэтому изучение совладающего поведения юристов представляет большой интерес.

Для большинства юридических профессий характерна высокая эмоциональная напряженность. Причем чаще это связано со стрессовыми рабочими ситуациями, с отрицательными эмоциями, с необходимостью их подавлять, а эмоциональную разрядку откладывать на большой период времени.

Совладание (преодолевающее поведение) в русле когнитивно-поведенческого подхода понимает под этим термином социальное поведение или комплекс осознанных адаптивных действий (когнитивных, аффективных, поведенческих), которые позволяют человеку справляться с внутренним напряжением и дискомфортом адекватны-

ми личностным особенностям и ситуации способами[1]. Понятие «совладающее поведение» («копинг» – у западных исследователей) включает в себя многообразные формы активности человека, оно охватывает все виды взаимодействия субъекта с задачами внешнего или внутреннего характера, с трудностями, которые необходимо разрешить, избежать, взять под контроль или смягчить[2].

За основу при проведении данного исследования была взята когнитивная теория стресса Р. Лазаруса и С. Фолкман, согласно которой психологическое совладание направлено на решение проблемы (проблемно-ориентированный копинг) или изменение собственного состояния и установок в отношении ситуации (эмоционально-ориентированный копинг).

Для выявления особенностей совладающего поведения юристов в нашем исследовании были использованы: опросник для определения копинг-стилей («Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» С. Нормана, Д. Эндлера, Д. Джеймса и М. Паркера) и методика «Копинг-стратегии» (опросник Р. Лазаруса)[3], а также шесть шкал-бланков (по две на каждую ситуацию), при составлении которых за основу был взят метод семантического дифференциала и использована шкала интервалов; с помощью этих бланков определялось отношение испытуемых к стрессовой ситуации и то, как себя чувствует человек в этой ситуации.

С помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» определялись возможные варианты копинг-поведения (стили): проблемно-ориентированный копинг; эмоционально-ориентированный копинг; копинг, ориентированный на избегание; отвлечение; поиск социальной поддержки. С помощью опросника «Копинг-стратегии» определялись значения по следующим субшкалам: конфронтативный копинг; дистанцирование; самоконтроль; поиск социальной поддержки; принятие ответственности; бегство-избегание; планирование решения проблемы; положительная переоценка.

В проведении исследования приняли участие 18 юристов московского адвокатского бюро (16 мужчин и 2 женщины), в возрасте от 20 до 45 лет, активно занимающихся профессиональной деятельностью и представляющих интересы своих клиентов в судах.

---

[1] *Либина А.В.* Совладающий интеллект. Успешное разрешение жизненных трудностей. – М.: Экспо, 2008.

[2] *Нартова-Бочавер С.К.* «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – № 5.

[3] *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009.

Для определения наиболее стрессовых ситуаций в работе юристов им было предложено в ходе групповой дискуссии выделить наиболее сложные, стрессовые, на их взгляд, ситуации. Таким образом, были выбраны три ситуации:

1) «работа против «дедлайна» (дедлайн – крайний срок (дата и/или время), к которому должна быть выполнена задача). Дедлайн (англ. dead-line) – это «мертвая линия»; это работа против поставленного кем-то крайнего срока);
2) «проигрыш дела» – по мнению большинства юристов это самая критическая рабочая ситуация, так как серьезен порой не сам проигрыш, а его последствия;
3) «принятие решений в условиях неопределенности», к которой относятся недостаточность правового регулирования, непредоставление информации клиентом и т.п.

После обработки данных было установлено, что среди копинг-стилей на первых местах находятся проблемно-ориентированный стиль, эмоционально-ориентированный стиль и стиль, направленный на избегание (причем два последних набрали одинаковое количество баллов). Значит, в стрессовой ситуации юристы сначала направляют усилия для решения проблемы. Выраженность эмоционально-ориентированного стиля, скорее всего, отражает профессиональную деятельность юристов: в теории Лазаруса и Фолкман эмоциональная регуляция направлена не на разрешение ситуации, а на сохранение самоконтроля в случае, когда ситуация кажется неразрешимой, а так как юристам часто приходится выступать в судах, общаться не всегда с самыми приятными людьми, работать в условиях нехватки времени и т.д., то использование такого копинг-стиля кажется очевидным. Эмоциональная направленность тесно связана с избеганием: в своей деятельности юристам приходится часто предпринимать определенные действия, чтобы не допустить развития каких-либо событий, предупредить их, а также для того, чтобы сэкономить силы и сдержать эмоции для эффективного решения проблемы.

Наиболее выраженные копинг-стратегии распределились так: сначала идут «Бегство, избегание» и «Самоконтроль», далее – «Планирование решения проблемы» и «Положительная переоценка». Таким образом, в стрессовой рабочей ситуации юристам в наибольшей степени свойственно прилагать определенные эмоциональные и поведенческие усилия, направленные, в первую очередь, на сохранение самообладания и поиск вариантов для избежания последствий этой ситуации, если она

не сможет разрешиться должным образом, и только затем уже идут действия (и предшествующие им когнитивные усилия), направленные на изменение ситуации и разрешение проблемы в совокупности с ее переосмыслением и созданием позитивного образа случившегося.

С помощью корреляционного анализа (вычислялся коэффициент корреляции Спирмена) было установлено, что некоторые копинг-стили и копинг-стратегии тесно взаимосвязаны с определенными характеристиками ситуаций. Например, в ситуации «Проигрыш дела» проблемно-ориентированный копинг используется тогда, когда ситуация является очень важной ($r_{эмп}$ = 0,87) и менее обнадеживающей ($r_{эмп}$ = – 0,86), о чем говорит отрицательный коэффициент корреляции, избегание – когда работник в наименьшей степени уступчивый ($r_{эмп}$ = – 0,89), в наибольшей – собранный ($r_{эмп}$ = 0,85), а сама ситуация не является мотивирующей к деятельности – $r_{эмп}$ = 0,93 (для более полного понимания тесноты связи приведем критические значения для выборки: $r_{0,05}$ = 0, 47 и $r_{0,01}$ = 0, 60; все описанные выше значения попадают в зону значимости и больше r=0,01). Подобные взаимосвязи можно увидеть в каждой ситуации: например, конфронтация может использоваться тогда, когда юрист является уверенным в разрешении какой-либо ситуации, а сама ситуация является понятной (причем она может быть понятной не в смысле легкости, а в плане сложности, и поэтому используется такой копинг, иногда совместно с избеганием или другой стратегией) и менее обнадеживающей, сложной и т.д. Таким образом было выявлено, что существует копинг, присутствующий в каждой ситуации, и есть отличительный копинг, который используется только в этой, конкретной ситуации. Общими для всех трех ситуаций являются проблемно-ориентированный копинг-стиль и стиль-избегание. А особенности совладающего поведения таковы: в ситуации «Проигрыш дела» наряду с проблемно-ориентированным стилем и стилем-избеганием присутствует стратегия дистанцирования, ярко выраженная только в этой ситуации. В ситуации «Принятие решений в условиях неопределенности» отличительной чертой совладающего поведения является наличие копинг-стиля «Социальное отвлечение» и копинг-стратегии «Бегство-избегание». А ситуация «Работа против дедлайна» отличается наличием эмоционально-ориентированного копинга, который отсутствует в других критических ситуациях. Конфронтативный копинг используется в двух ситуациях – «Проигрыш дела» и «Работа против дедлайна». Это объясняется тем, что обе эти ситуации очень часто совмещены и протекают одновременно.

Следовательно, гипотеза нашего исследования, заключающаяся в том, что выбор юристами определенного копинг-стиля или копинг-стратегии в стрессовой ситуации тесно связан с индивидуальной интерпретацией этой ситуации, подтвердилась. Преодоление стресса юристами обусловливается сложным взаимодействием личных и социальных факторов, типом стрессовой ситуации, различиями в стратегиях противодействия стрессу, что требует дальнейших исследований проблемы общности и специфичности преодоления.

Писаревская Наталья Сергеевна
Московский педагогический государственный университет,
факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития,
5 курс магистратуры, заочное отделение

Эмоции сотрудников в процессе профессиональной деятельности

Положительные эмоции выполняют важную функцию в мотивации эффективной деятельности, негативные же эмоции препятствуют как деятельности одного человека, так и всей рабочей группы. На сегодняшний день в России стали больше говорить о человеке не как о средстве достижения цели, а как о самоценной единице жизни организации. Из западной организационной культуры пришли понятия, раскрывающие особенности эмоций сотрудников в процессе работы, такие как «эмоциональное выгорание» (burnout), «эмоциональный интеллект» (EQ), «эмоциональная компетентность» (emotional intelligence) и т.д. Человек стал рассматриваться как индивидуальность в контексте его эмоциональных особенностей.

Цель работы – проанализировать взаимосвязь между эмоциями сотрудников и эффективностью их профессиональной деятельности.

Задачи исследования направлены на:

- создание комфортной эмоциональной атмосферы в коллективе и повышение эффективности профессиональной деятельности;
- выявление перспективных сотрудников и их карьерный рост.

Методы: тест «Удовлетворенность работой» Р. Кунина; проективная методика Артемьевой. Для получения математических данных нами использовались расчеты по формуле Спирмена.

Тест «Удовлетворенность работой» содержит в себе 10 прямых вопросов, предполагающих ответы да/нет. В зависимости от количества положительных ответов выявляется, насколько сотрудник удовлетворен своей работой. Исходя из полученных нами данных, можно сделать вывод, что все сотрудники, хоть и в разной степени, удовлетворены своей работой. При использовании прямых вопросов, мы сталкиваемся с тем, что человек сознательно или бессознательно искажает ответы, дабы выглядеть лучше, нежели он есть на самом деле. Поэтому для получения более точных результатов мы использовали проективную методику Артемьевой.

Проективная методика состоит из графических фигур, не вызывающих конкретных объективных ассоциаций. Соответственно их выбор обусловлен индивидуальными глубинными переживаниями человека, проецирующимися на графические объекты.

В контексте проводимого исследования нас интересовали эмоции, сопровождающие процессы профессиональной деятельности. Исследовались эмоции по следующим позициям профессиональной деятельности: «Моя работа»; «Мое руководство»; «Мои профессиональные способности»; «Мои коллеги».

По позиции «Моя работа» коэффициенты корреляции располагаются в промежутке от -0,36 до 0,9, что подтверждает большой размах различий эмоционального состояния сотрудников, работающих в одной сфере деятельности. У одних сотрудников отношение к работе связано с отрицательными переживаниями, у других – с положительными, а третьи – безэмоционально выполняют свою работу. Отрицательные эмоции по отношению к работе у сотрудников сглаживаются положительным отношением к руководству, что в некоторых случаях вполне может компенсировать негативное отношение к работе в силу ряда причин, например по принципу: «моя работа меня не устраивает, но из уважения к начальнику я буду стараться делать ее хорошо». Однако следует отметить, что сотрудники склонны идентифицировать себя со своим руководителем, как правило, в тех случаях, когда он соответствует их ожиданиям.

По показателю «Мое руководство» разброс коэффициентов корреляции получен также достаточно широкий, а именно от -0,33 до 0,9. У большинства опрошенных по этому параметру положительные по-

казатели, из чего можно сделать вывод, что этим сотрудникам комфортно работать с их начальством, поскольку руководители не вызывают у них эмоционального напряжения. Также эти сотрудники рассматривают свое руководство как один из факторов для достижения наиболее высоких результатов в процессе совместной профессиональной деятельности. Однако 20% испытывают дискомфорт при взаимодействии с руководящими лицами.

Если сопоставить показатели по параметрам «Мое руководство» и «Моя работа», мы видим, что сотрудники фактически не идентифицируют свою работу с руководителями. В процессе работы личность руководителя фактически не влияет на их эмоции, относящиеся к исполнению должностных обязанностей.

По показателю «Мои способности» коэффициенты корреляции варьируются от самых низких до самых высоких, а именно: от -0,9 до 0,86. При этом соотношение негативного и позитивного отношения к своим способностям у опрошенных примерно такое же, как и к их работе. Стоит отметить, что наиболее негативно относятся к своим способностям люди, занимающие руководящие посты. Можно предположить, что это происходит по тому, что перед ними лежит огромная ответственность не только за собственные действия, но и за конечный результат коллективной деятельности.

По показателю «Мой коллектив» коэффициенты корреляции варьируются от -0,19 до 0,78 т.е. точкой опоры эмоционального комфорта сотрудников является трудовой коллектив. Любопытно, что количество сотрудников, которым комфортно работать в их коллективе, такое же, как и сотрудников, у которых коллеги не вызывают никаких эмоций. Сотрудники, которые отрицательно воспринимают свои способности, негативно относятся и к своему коллективу. Вполне вероятно, что они проецируют негативное отношение к себе на окружающих, причем равных себе. Однако на отношение к работе взаимоотношения в коллективе абсолютно не влияют. Лишь 20% опрошенных заинтересованы в своей работе как в средстве общения с коллегами и не более того. Но учитывая то, что и в обычной жизни люди объединяются в группы по близким эмоциональным состояниям, вполне вероятно, что внутри своей группы каждый из них будет чувствовать себя достаточно комфортно, и вследствие этого будет эффективно выполнять свои профессиональные обязанности.

Из опрошенных нами людей 44% направлены на эффективную деятельность, достижение наилучшего результата, и готовы к продвиже-

нию по службе. 14% некомфортно ощущают себя на рабочем месте по причине негативного отношения к коллегам или руководству, вследствие чего эффективность их деятельности значительно снижается. 42% опрошенных устраивает их положение на работе, их руководители и коллеги, поэтому они соответствуют занимаемой должности.

Герасёва Татьяна Валентиновна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 4 курс

Личностные детерминанты возникновения синдрома эмоционального выгорания на разных этапах профессионального развития

В основе синдрома профессионального выгорания, которое отечественными психологами рассматривается в контексте эмоционального выгорания, лежит интенсивное межличностное взаимодействие, отличающееся высокой эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью.

Выбор темы исследования объясняется противоречием, которое заключается в дуализме интенсивного межличностного взаимодействия. С одной стороны, оно неотъемлемая составляющая и определяющая успешность деятельности сотрудников. С другой стороны, это катализатор развития синдрома эмоционального выгорания, способствующий утрате эмоционального компонента психического развития.

Проблема нашего исследования – каковы личностные свойства, детерминирующие возникновение и особенности проявления синдрома эмоционального выгорания на разных этапах профессионального развития.

Объект исследования – синдром эмоционального выгорания. Предмет исследования: личностные свойства, детерминирующие возникновение синдрома эмоционального выгорания на разных этапах профессионального развития.

Исследование основывалось на следующей гипотезе, которая представлена рядом допущений:

1. Высокий уровень эмоционального выгорания линейного персонала сферы HoReCa детерминирован:

a) несоответствием выбранной профессии личностным свойствам сотрудника;

b) преобладанием экстравертивного типа установки личности среди линейного персонала сферы HoReCa;

2. Существуют различия в личностных детерминантах синдрома эмоционального выгорания на разных этапах.

Синдром эмоционального выгорания рассматривается нами в рамках деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна и представлений В.В. Бойко о субъекте деятельности. Таким образом, синдром эмоционального выгорания – приобретенный стереотип эмоционального, чаще профессионального поведения, отчасти функциональный стереотип, позволяющий субъекту деятельности дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы.

Была выявлена дифференциация детерминант высокого уровня развития синдрома эмоционального выгорания у работников сферы ресторанного бизнеса. А именно: на первом этапе это дезадаптация и экстраверсия, на втором – мотивация и ригидность, на третьем – дезадаптация и преодолевающее поведение. Установлено преобладание экстравертной направленности личности (составляет 64% выборки) среди линейного персонала ресторанного бизнеса.

На каждой стадии профессионального развития фаза синдрома эмоционального выгорания соотносится с применяемой линейным персоналом стратегией преодолевающего поведения. Так, высокий уровень напряжения на начальном этапе профессионального развития объясняется прямой стратегией поведения, предполагающей импульсивные действия, которые обостряют фазу напряжения. Избегание и осторожные действия на втором этапе профессионального развития обусловливают экономию эмоций, избирательное эмоциональное реагирование, редукцию персональных достижений, попытки облегчить или сократить обязанности, пассивный уход от разрешения конфликтов. Непрямая стратегия (манипулятивные действия) на этапе мастерства (5-10 лет стажа) сопровождает переход от помощи к надзору и контролю, доминирование стереотипов в поведении. С другой стороны, в этот период линейный персонал использует активную стратегию поведения с применением ассертивных действий, что позволяет ему работать

в стиле «компромисс и сотрудничество» и формирует внутренний потенциал противостоять выгоранию.

Эмпирическим подтверждением наших теоретических представлений является средняя по силе корреляция (0.58) между ригидностью и эмоциональным выгоранием, 34% общей дисперсии объясняется взаимным влиянием этих переменных. На первом этапе экстравертная направленность (73.6) личности усиливает напряжение, способствует дезадаптации (71.9), которая возникает в новых условиях деятельности. На втором этапе на первый план выходит ригидность (30.2) как катализатор напряжения и резистенции. Третий – возвращает дезадаптацию (69.4) и параллельно с ней оказывает свое влияние совладающее поведение (27.9).

Мотивация на начальном этапе работы представляет собой ориентацию на результат (0.68), начинающие сотрудники имеют положительную установку на выполнение профессиональной деятельности – это объясняет ориентацию на труд (0.41), сочетающуюся с альтруизмом (0.45). В период 3-5 летнего стажа наблюдается редкое сочетание ориентаций свобода-деньги, это сочетание практически в равной степени 39% и 35% соответственно, детерминирует процесс выгорания.

Факторная структура причин выгорания распадается на 3 фактора: деструктивный альтруизм, аффективная дезадаптация, нездоровый трудоголизм. Выполнена разработка направлений профилактики на основе взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания и профессионального развития личности, с учетом профессиональных изменений, обусловленных трудовым стажем, для работы в сфере HoReCa.

Таким образом, можно констатировать, что достигнута цель исследования – выявлены и проанализированы личностные детерминанты синдрома эмоционального выгорания и особенности его протекания в профессиональном развитии линейного персонала ресторанного бизнеса.

Одаренность, интеллект, креативность, способности

Льяшева Юлия Викторовна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии образования, 5 курс

Развитие познавательной самостоятельности младших школьников в условиях учебно-исследовательской деятельности

На уроках в школе, включая начальную, чрезмерно велик удельный вес заданий, выполняемых по готовым образцам. Учителя особый упор делают на количество выполняемых заданий, что не только не решает задач сознательного и прочного усвоения школьниками основ научных знаний и формирования увлеченного отношения к учению, но и ведет к значительным перегрузкам школьников.

Психологические особенности младших школьников, их природная любознательность, восприимчивость к новому, готовность усваивать то, что даёт учитель, создают благоприятные условия для развития познавательной активности, особенно на начальном этапе обучения. При этом развитие самостоятельности в младшем школьном возрасте – одна из наиболее актуальных проблем современной школы. Значимо младшим школьникам не просто дать определенный набор знаний, а сформировать у них основные способности к самостоятельному приобретению знаний, содействующих становлению активной жизненной позиции.

В достаточной степени познавательная самостоятельность может быть реализована в условиях «активных методов обучения», к которым относится учебно-исследовательская деятельность. Под учебно-исследовательской деятельностью понимается «процесс совместной деятельности двух субъектов (учителя и ученика) по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения»[1].

---

[1] *Обухов А.С.* Развитие исследовательской деятельности учащихся. – М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 2006. – С. 35.

Под познавательной самостоятельностью понимается умение школьников самостоятельно применять новые знания, которые получены учениками в готовом виде. То есть речь идет о самостоятельном применении, использовании школьниками готовых образцов решения задач, полученных ими от учителя или из других источников. Становление познавательной самостоятельности можно рассматривать как эффективный путь ускоренного перехода ребенка в зону его ближайшего развития. Наблюдается высокий уровень прогнозирования собственной деятельности: ученик сам может поставить перед собой цель, способен видеть и сформулировать учебную проблему, планировать этапы ее решения. У школьников, обладающих высоким уровнем самостоятельности, может быть хорошо выражена оригинальность мышления.

В исследовании принимали участие школьники 3-4 классов из разных школ. Выборка была поделена на две группы: те дети, кто занимается учебно-исследовательской деятельностью и те, кто обучается по традиционной системе. На основе методов исследования (схема наблюдения, опросник для родителей, ЭОС, тест креативности П. Торренса, показатели академической успеваемости, а также математических методов обработки) были получены следующие результаты:

- учащиеся, занимающиеся учебно-исследовательской деятельностью, демонстрировали высокие показатели самостоятельного применения новых знаний, полученных в готовом виде (сами стремились ответить на уроке, предлагали несколько вариантов решения задачи, могли аргументировать свой ответ);
- наличие познавательных интересов были выявлены и у детей, занимающихся в условиях учебно-исследовательской деятельности и у тех, кто обучается по традиционной программе. Выраженных различий по показателю наличия познавательных интересов между данными учащимися не было выявлено, поскольку для младших школьников в целом свойственны любознательность и интерес к новому;
- учащиеся, занимающиеся учебно-исследовательской деятельностью, по экспертным оценкам учителей, могут самостоятельно усваивать образовательные программы. Образование превращается здесь для ученика в самостоятельную деятельность, имеющую свои цели и задачи, свое содержание и организацию. Ученик уже обращается к дополнительным источникам, сам усваивает школьный стандарт. У учащихся, обучающихся традиционно, помощь учителя в выполнении образовательных программ выражено необходима;

- учащиеся, занимающиеся учебно-исследовательской деятельностью, самостоятельно достигают цели в исследовании без посторонней помощи (могут сами выбрать тему исследования, наметить ход решения проблемы, провести исследование). При этом те дети, кто выступал со своими исследовательскими работами на городских конференциях и олимпиадах (в большей массе – это отличники и хорошисты, имеющие только одну четверку) хотят и могут сами проводить исследования, остальные с помощью учителя;
- у младших школьников, обладающих высоким уровнем самостоятельности, может быть хорошо выражена оригинальность мышления. При анализе оригинальности мышления в норме между группами не было выявлено особенно большой разницы, зато оригинальность мышления выше нормы наблюдалась у тех, кто участвует в учебно-исследовательской деятельности, также это были дети с хорошей успеваемостью и они участвовали со своими исследовательскими работами в городских конференциях. То есть учебно-исследовательская деятельность способствует развитию креативности, творческому усвоению знаний.

Таким образом, исследовательский подход в обучении способствует развитию не просто познавательной активности (которая наблюдается и у других детей, обучающихся традиционно), но и познавательной самостоятельности: умение школьников самостоятельно применять новые знания, которые получены, учениками в готовом виде, решение учащимися познавательной задачи, представляющей проблему, самостоятельное решение которой приводит учащихся к новым для них знаниям и способам решения, образование превращается здесь для ученика в самостоятельную деятельность, имеющую свои цели и задачи, свое содержание и организацию.

Главная особенность учебно-исследовательской деятельности – активизировать обучение, придав ему исследовательский, творческий характер, и таким образом передать учащемуся инициативу в организации своей познавательной деятельности.

Фактическое отсутствие целенаправленной работы по формированию познавательной самостоятельности именно в младшем школьном возрасте приводит к снижению мотивации обучения и затрудняет развитие креативных качеств личности в дальнейшем. Поэтому значимо продолжение исследований проблемы развития познавательной самостоятельности младших школьников.

Киселев Борис Анатольевич
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии образования, 5 курс

Развитие субъектной позиции учащихся в условиях учебно-исследовательской деятельности

В современном обществе по сравнению с прошлыми этапами неизмеримо возрастает роль осознанного подхода к жизни как в целом, там и к отдельным ее аспектам. Те закономерности и явления, которые раньше не попадали в область осознанного, рационального, разумного, с развитием общества становятся осознаваемы. И чем большее количество явлений попадает в область нашего сознания, тем эффективнее мы взаимодействуем с окружающей реальностью. Современному обществу нужны люди, которые могут самостоятельно принимать жизненно важные решения и нести ответственность за их реализацию и последствия, и воспитание таких людей в процессе образования – одна из ключевых задач государства.

Главный вопрос, поставленный в данной работе, звучит следующим образом: насколько современный российский старшеклассник осознает свою самостоятельность, субъектность в сфере образования?

Гипотеза исследования – ученики с высокой степенью развития субъектности активнее и ярче проявляют себя в школьной исследовательской деятельности. Возможна обратная формулировка: активное и плодотворное участие в исследовательской деятельности свидетельствует о высоком уровне развития субъектной позиции.

Отметим основные тезисы, ставшие, по результатам теоретического анализа, базисными для нашей работы:

1) Потребность в исследовательской деятельности заложена на биологическом уровне и выражается в поисковой активности, характерной как для людей, так и для животных.
2) Самостоятельная познавательная активность играет важную роль в становлении субъектной, самостоятельной позиции учеников касательно собственного образования и, в частности, на развитие собственной критической мировоззренческой системы школьников.
3) Субъектность человека выражается способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического

преобразования, способность человека управлять своими действиями в деятельности, в том числе (как частный пример) учебно-исследовательской.

4) Развитие осознанности познавательной активности ведет к осмыслению деятельности в целом.

Основными, «стержневыми» характеристиками, свойственными индивидуумам со сформированной субъектной позицией, являются высокий уровень саморегуляции, направленность и активность в деятельности и высокий уровень мотивированности. Методики, использованные в экспериментальной части исследования, были направлены на диагностику и измерение этих трех составляющих. Этими методиками стали: 1 – опросник поведенческих установок и поисковой активности BASE. Авторы: А.Л. Венгер, В.С. Ротенберг; 2 – методика выявления мотивационной структуры деятельности (МСД). Автор: В. Хенниг; 3 – методика диагностирования рефлексивности Пономаревой.

Выборка исследования составила 80 человек, учащихся 8-10 классов московской общеобразовательных школы. Выводы исследования делались по результатам сравнения общей выборки испытуемых с выборкой учащихся, принимающих, по мнению педагогов школы, самостоятельное активное участие в учебно-исследовательской деятельности.

По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

1. Существует прямая значимая взаимосвязь между рефлексивностью и уровнем мотивированности. Чем выше рефлексивность – тем выше общая мотивированность на учебу. Подобная закономерность свидетельствует о том, что подростки с высоким уровнем самосознания более четко осознают собственные цели и мотивы, их формирующие. Косвенно об этом свидетельствует выявленная значимая обратная корреляция рефлексивность-хаотическое поведение.
2. Доказано существование значимой двусторонней связи между общим уровнем мотивированности учащихся и участием в исследовательской деятельности. Чем выше уровень мотивации, тем вероятнее участие ученика в проектной деятельности, причем речь идет не о корреляции с каким-то определенным мотивом, а со средними суммарными значениями всех мотивов. Исследовательская деятельность в большей степени направлена на общую мотивацию, а не на определенный, отдельно взятый мотив.
3. Существует значимая прямая взаимосвязь между уровнем рефлексивности и тенденцией к занятиям исследовательской деятельно-

стью: чем выше уровень самопознания учащегося, чем более вероятно его эффективное участие в исследовательской деятельности.

4. Доказано наличие отрицательной корреляции между уровнем рефлексивности и выраженностью пассивного паттерна поведения. Чем выше уровень самопознания, тем менее пассивно человек проявляет себя.

В результате данной работы было доказано, что продуктивному участию в школьной исследовательской деятельности способствуют высокий уровень мотивированности учащегося вкупе со стремлением к самоутверждению, высокий уровень рефлексивности (особенно касательно будущего времени) учащихся и низко выраженная в поведении пассивность.

Таким образом, считаем доказанным, что триада «мотивация – активность – саморегуляция», определяющая выраженность субъектной позиции ученика, имеет положительное влияние и значимо связано с участием учащихся в школьной исследовательской деятельности.

Гришина Ирина Александровна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии образования, 2 курс

Особенности развития рефлексии у учащихся средней и старшей школы в условиях проектной деятельности

В последнее время наблюдаются серьёзные изменения во всех областях нашего общества, что оказывает большое влияние и на сферу образования. Проводятся новые реформы, создаются новые образовательные программы, материалы, учебники. Школа дает знания и развивает вполне определенные психические процессы и способности у учащихся, такие как память, мышление, речь, воображение, внимание и т.д. Но, к сожалению, хотя школа и ставит себе целью развитие личности учащихся, на деле этого в полной мере не достигается.

Как же менять эту ситуацию? У нас нет возможности изменить всю систему образования, но мы можем развивать в подопечных нам уча-

щихся качества, которые считаем важными и полезными для личности человека. Одно из таких качеств – способность к рефлексии.

Способность к рефлексии важна человеку во всех сферах его жизни. Умение посмотреть на себя и на ситуацию, в которой ты находишься, со стороны может быть использовано и в учебной, и в трудовой деятельности, в личных отношениях. Как же развивать ее у учащихся? Одним из вариантов, который представляется наиболее актуальным, является проектная деятельность.

Цель нашего исследования – выявление особенностей развития рефлексии у школьников в проектной деятельности.

Объект исследования – рефлексия.

Предмет исследования – особенности развития рефлексии у школьников в проектной деятельности.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что процессы, проходящие в проектной деятельности, охватывая личностно значимые стороны жизнедеятельности индивида, влияют на личностное принятие рефлексивного анализа как ценного, что способствует развитию различных способов осмысления своей учебной деятельности.

Само понятие рефлексия пришло к нам из позднелатинского и переводится как «обращение назад, отражение». Размышляли о ней еще античные философы, такие как Сократ, Платон, Аристотель. Понятие «рефлексия» ввел Р. Декарт. Далее огромный вклад в рефлексию внесли философы Дж. Локк, Г.В. Лейбниц, И. Кант, И.Г. Фихте, Г.В.Ф. Гегель и т.д.

В процессе становления психологии методические приемы рефлексии вытеснялись из общей психологической проблематики вплоть даже до самого ее понятия. Наиболее отчетливо тенденция к вытеснению рефлексии из психологии исторически восходит к бихевиоризму, который вообще отказался от такой категории, как рефлексия. Однако вместе с развитием других психологических направлений возобновился и интерес к ней. Из зарубежных психологов, изучавших рефлексию, наиболее известны А. Буземан, Д. Дернер, Ж. Пиаже. В отечественной психологии рефлексию в своих конкретно-экспериментальных работах исследовали И.М. Сеченов, Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и другие, изначально рассматривая ее с теоретической точки зрения как один из принципов организации и развития человеческой психики, в частности – самосознания.

Проследить развитие рефлексии достаточно сложно, так как процесс этот внутренний, происходящий непосредственно в голове у чело-

века. И универсального критерия для ее «измерения» нет. Каждый раз необходимо «входить» в конкретную, «живую» проблемную ситуацию конкретного человека, анализируя его деятельностную позицию и конкретные личностные качества до и после проблемной ситуации.

Нами была проделана попытка проследить развитие рефлексии у школьников, занимающихся проектной деятельностью в рамках одного из выездов, организованного Школой майевтики.

Имеющая в своей основе вопросно-ответный метод, выездная проектная школа (Школа майевтики) проводится в виде 3-7-дневной сессии. Участников – педагогов, детей и студентов – от 70 до 150 человек (представители московских и пермских школ и вузов).

Возможные виды деятельности в рамках отдельной сессии:

- организация проектной работы команды учителей, студентов и учеников школ;
- позиционная интерпретация текста;
- проведение творческих мастерских;
- организация дискуссий по актуальным проблемам;
- творческие работы по мотивам созданных детьми произведений.

Исследование проводилось в рамках 24-ой сессии, тема которой звучала как «Нормы экспертизы гуманитарного проекта». Для участия в этом выезде учащимся нужно было подготовить проект по одной из четырех предложенных тем:

1. Моя семья, родные и близкие. Мои друзья, мой учитель.
2. Мое призвание.
3. Мое хобби (книги, музыка, спорт, фильмы и т.п.).
4. Моя гражданская позиция.

Выезд проводился в течение пяти дней. На каждый день предполагалось обсуждение проектов по определенной теме (4 дня – 4 темы), пятый день – подведение итогов сессии.

Учащиеся были ознакомлены с программой выезда заранее и в начале первого дня окончательно определялись, к какой из предложенных тем относится их проект. Далее на общем пленуме проходила презентация проектов, определенных темой дня. В процессе презентации проекты активно обсуждались; учащиеся, педагоги, организаторы и студенты задавали свои вопросы, выражали критику и поддержку (когда как), высказывали свои мнения. На этом обсуждение данных проектов не заканчивалось: по окончанию пленума все учащиеся делились по группам в зависимости от заинтересованности тем или иным проектом и расходились обсуждать выбранный проект уже внутри

группы. Возглавляли группы студенты-игротехники. После работы в группе у проектировщиков была возможность выступить на общем пленуме еще раз, представив изменения и новые идеи в проекте, если таковые появились.

В основе исследования были три анкеты, первая из которых давалась учащимся по приезду на выезд до начала программы, вторая после выступления с проектом на общем пленуме и третья – после обсуждения их проекта и его презентации в проектной группе. Цель исследования заключалась в том, чтобы проследить, как меняется позиция проектировщиков в процессе выезда. Анкеты давались как тем учащимся, которые ездили на выезде не раз, так и тем, кто приехал впервые. Они содержали в себе вопросы о цели приезда, содержании проекта и отношении к нему, личной заинтересованности. В последующие дни основным вопросом был: «Что изменилось в вашем проекте?».

Вопросы, задаваемые в анкете, носили рефлексивный характера. Они заставляют проектировщика обратить внимание на самого себя, на свое мышление, отношение.

Рефлексия фиксируется в том случае, когда человек осознанно меняет свою позицию. На выездах Школы майевтики созданы такие условия, в которых проектировщику приходится не раз самоопределяться. Это касается и выступлений на общих пленумах, и работы в группах, как над своим проектом, так и над чужими. Момент самоопределения присутствует даже в вечерних творческих мероприятиях.

Для того чтобы вывести человека в рефлексивную позицию, нужно, чтобы он сформулировал ее в тезисе и выступил с ней перед аудиторией. Аудиторией в данном случае может являться и один человек (например, консультант), и группа (малая или большая). Наличие проекта, как правило, предполагает и наличие позиции, пусть не всегда очевидной. В процессе выступления выявляются признаки этой позиции, она конкретизируется. Это происходит за счет обратной реакции аудитории на представляемую позицию. Проектировщику задают уточняющие вопросы, аудитория выражает свои мнения, предъявляет свои позиции, часто не совпадающие с позицией проектировщика. В вопросах и отношениях строится поле контекстов, которые могут как расширять позицию проектировщика, так и разрушать ее. И именно в том, как он на это реагирует, можно фиксировать, обладает он рефлексивными способностями или нет. Реакция может быть разной: проектировщик может попросту не понимать заданных вопросов и замечаний или делать вид, что не понимает их; может реагировать на них, относится

серьёзно, а может и не замечать вовсе. В любом случае, если человек обладает рефлексией, то он будет как-то относится к происходящему, самоопределяться, ведь в обсуждении будут подняты важные для него самого вопросы.

Всего в исследовании приняло участие 10 человек (большее количество участников было бы сложно задействовать в связи с режимом выезда и нехваткой времени, прежде всего, у самих учащихся).

Проделав качественный анализ результатов исследования, было выявлено, что учащиеся, которые занимаются проектной деятельностью достаточно продолжительное время, в отношении рефлексии сильно отличаются от тех, кто только начал в нее входить. Это видно, уже начиная с первого вопроса о цели приезда на выезд. Те, кто приехал впервые, ставят своей основной целью либо неформальное общение, либо непосредственно защиту проекта. Те же, кто приезжал уже не раз, основной целью ставят получение новых знаний, критики, отношений, с помощью которых их проекты могли бы дальше развиваться. Да и содержание этих проектов совсем разное. «Новички» проектной деятельности чаще всего привозят имитацию проекта, где непосредственно проектной части практически нет. А так называемые «старожилы» с каждым своим приездом явно растут, и каждый их новый проект все больше и больше соответствует критериям настоящего гуманитарного проекта. Наблюдается разная реакция на критику, исходящую из аудитории в процессе выступления на общем пленуме, что видно в том числе и из ответов в анкетах. Если ребята, приехавшие впервые, чаще воспринимают ее эмоционально, обижаются, злятся, не принимая эту критику в расчет, то те, кто ездил не раз, стараются почерпнуть из нее мысли для дальнейшего развития. «Что изменилось после вашего выступления на пленуме? В группе?» – спрашивается в анкете. Обычно изменения происходят и у тех, и у других. Разница лишь в том, что у «новичков» изменения происходят в основном в эмоциональном плане, а у «старожил» – в содержательном.

Таким образом, разница, лежащая между теми, кто давно участвует в проектной деятельности, и теми, кто только попал в нее, заключается именно в развитости рефлексивных способностей. А значит, проектная деятельность, активно способствует развитию рефлексии учащихся.

Сидоркина Марина Алексеевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии высшего образования, 4 курс

Формирование познавательной активности ученика

От умения учиться во многом зависит совершенствование всего учебно-воспитательного процесса школы. Особое значение имеет то, что учение направлено не только на восприятие учебного материала, но и на формирование отношения ученика к самой познавательной деятельности. Актуальность темы обусловлена противоречием между объективной возможностью большинства учеников с максимальной активностью усваивать знания, умения, навыки и отсутствием у многих педагогов научно обоснованных технологий научения этому.

Исследование формирования познавательной активности проводилось с октября 2009 по февраль 2010 года. Базой исследования явились ГОУ: Центр образования № 825 и средняя общеобразовательная школа №944 г. Москвы, всего принимали участие 115 человек, из которых 27 учащихся и 25 педагогов ЦО № 825, 33 учащихся и 30 педагогов СОШ №944.

Данное исследование построено на понимании познавательной активности как качества учебной деятельности обучаемого, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу учения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и умениями, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательных целей, формирование умений получать эстетическое наслаждение от их достижения.

Особенности младшего подросткового возраста, с позиции нашего исследования, состоят в том, что ученик стремится стать субъектом образовательной деятельности, его поведение в образовательной ситуации имеет активное начало.

Обосновывая программу эмпирического исследования, мы использовали авторский опросник для педагогов и учащихся, качественную и количественную обработку данных, контент-анализ.

Мы установили следующее: учащиеся проявляют активность в форме пересказа, то есть это умения репродуктивной деятельности, и когда им интересен предмет. Однако из-за переживания получить плохую отметку многие ученики предпочитают отмалчиваться.

По мнению педагогов, для формирования умения учиться необходима ориентация на практическое применение знаний. Отсутствие интереса школьников к изучаемому материалу, по их мнению, мешает качественному усвоению и четкому воспроизведению учебного материала. Показателями активности ученика, по мнению педагогов, служат: индивидуальное участие в различных формах деятельности, в том числе внешкольных, групповых формах работы, хорошая успеваемость, а также общение учителей с каждым из учащихся. Следующее – это эмоциональный компонент, где, по мнению учащихся, играют роль такие показатели, как бодрость, веселость, оптимистичность. Важно отметить, что роль школы оценивается преимущественно с точки зрения обеспечения соответствующего уровня знаний и поступления в вуз. Практически отсутствуют высказывания о развивающей функции школы, о ее роли в развитии познавательных потребностей и способностей учащихся.

Педагогами был выделен и такой показатель, как самостоятельность, т.е. умение продуктивной деятельности, которые играют немаловажную роль в подготовке и усвоению материала.

Для формирования у учащихся умений учиться, педагоги предлагают организовывать коллективные взаимодействия, творческие задания, при которых учащиеся могли умело принимать групповые решения, взаимодействовать между собой и находить компромиссы.

По мнению педагогов, барьерами условия формирования познавательной активности, может служить недисциплинированность учащихся, их негативное отношение к учебному процессу. Делая общий вывод, мы можем сказать, что в двух учебных заведениях: в ЦО №825 и СОШ №944, со стороны учащихся и педагогов, акцент делается на такие условия проявления познавательной активности, как интерес, ориентация на практическое применение знаний, групповые формы работы.

Что касается этих трех условий, то нами был использован критерий Фишера[1], который предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего нас эффекта. Таким образом, мы выяснили, что такие условия, как личный интерес и использование групповых форм работы выделяются и учащими, и педагогами в равной степени, ориентация на практическое применение знаний выделяется учащимися реже, чем педагогами. Это может свидетельствовать о том, что методика преподавания многих педагогов ориентирована на

---

[1] *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. – СПб., 2004. – С.158-163.

то, чтобы полученные знания ученики могли применять на практике в своей будущей профессиональной деятельности.

Мы убедились, что условиями формирования познавательной активности являются: учет индивидуальных особенностей ребенка, организация групповой работы, использование элементов творчества. Помимо этих условий были еще выявлены и другие:

- интерес;
- ориентация на практическое применение знаний;
- выбранный учащимися тип образовательной среды;
- использование активных форм, методов и средств обучения, направленных на активизацию познавательной деятельности;
- стремление учащегося к эффективному овладению знаниями и умениями;
- стиль педагогической деятельности педагога;
- формирование умений осуществлять продуктивную познавательную деятельность.

Саликова Эвелина Мария Вячеславовна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 2 курс

Проблема самопонимания интеллектуально одарённых младших школьников

Проблема одарённости и развития детей требует особо пристального внимания со стороны психологии. Умственные, творческие способности людей не равны и отличия эти проявляются уже в детстве. Развитие способностей человека зависит от его социальной среды, от его личности. Психолого-педагогический опыт показывает, что вера в возможности ребёнка, помноженная на мастерство родителей, педагогов и психологов, способна творить чудеса. Часто в жизни оказывается наиболее важно то, что сам человек сумел сделать с тем даром, который был дан ему природой.

Специалисты говорят о наличии актуальной одарённости, замеченной педагогами, психологами, родителями, и потенциальной одарённости, не сразу заметной, не очевидной для окружающих. Из этого следует, что для того, чтобы выявить одарённость не достаточно работы психологов и педагогов, необходима и работа самой личности, а именно рефлексия. И самопонимание приобретает особое значение, ведь, чем лучше человек понимает себя, свои способности, свои взаимоотношения со средой, тем лучше он может оценить степень своего развития, тем больше перспектив и личного потенциала открывается перед ним. В этом контексте интересным становится выявление особенностей самопонимания интеллектуально одарённых младших школьников.

Самопонимание – это, прежде всего, не выявление новых знаний, а осмысление того, что человек узнал во время самопознания. Нами было проведено эмпирическое исследование самопонимания интеллектуально одарённых младших школьников.

Была выдвинута гипотеза о том, что у интеллектуально одарённых младших школьников самопонимание находится на более высоком уровне по сравнению с их ровесниками со средним или средне-низким интеллектом.

В исследовании приняли участие: участники регионального этапа VI Российского конкурса исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я – исследователь» – 10 младших школьников в возрасте от 7 до 10 лет; учащиеся ГОУ СОШ №14 города Москвы и ГОУ прогимназии №1611 города Москвы – 10 младших школьников в возрасте от 7 до 10 лет.

На первом этапе исследования был выявлен уровень интеллектуального развития младших школьников в обеих выборках при помощи методики «Стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена».

На втором этапе исследования была проведена методика «Незаконченные предложения». В основе методики «Незаконченные предложения» – хорошо известный список незаконченных предложений Дж. М. Сакса и С. Леви (1950). Методика направлена на диагностику социальной позиции ребенка и самопонимание.

На третьем этапе исследования был проведён анализ полученных результатов по методике «Незаконченные предложения».

Анализировались утверждения, в которых раскрывается отношение к себе, отношение к своему положению в семье, отношение к ровесникам, отношение к собственным способностям, отношение к учителям и школе, отношение к мечтам.

Мы проанализировали утверждения по каждому из диагностируемых отношений и распределили их в три группы по критерию модальности: 1 – положительное отношение (утверждения, имеющие положительный характер отношения испытуемых к изучаемым сферам жизни); 2 – отрицательное отношение (утверждения, имеющие отрицательный характер отношения испытуемых к изучаемым сферам жизни); 3 – нейтральное отношение (утверждения, имеющие нейтральный характер отношения испытуемых к изучаемым сферам жизни). Затем нами было выявлено процентное соотношение показателей данных групп по каждому из исследуемых отношений.

Обратимся к сравнительному анализу каждого из исследуемых отношений в группе интеллектуально одарённых младших школьников и в группе младших школьников со средними и средне-низкими показателями интеллекта.

Отношение к своему положению в семье. Данные, полученные по методике «Незаконченные предложения» свидетельствуют о положительном отношении интеллектуально одарённых детей к своему положению в семье (75,00%). Большинство испытуемых, продолжали предложение «Ребёнок в семье…» следующим образом: «Ребёнок в семье – это счастье, самый лучший».

Младшие школьники со средним и средне-низким показателем по уровню интеллекта также положительно относятся к своему положению в семье (60,00%).

Отношение к ровесникам. Противоречивые данные были получены по группе предложений, направленных на исследование оценки отношения испытуемых к ровесникам. Интеллектуально одарённые младшие школьники давали положительную характеристику своим друзьям, употреблялись высказывания о поддержке, уважении (40,00%), но также встречалось и отрицательное отношение к ровесникам (26,66%),что выражалось в следующих суждениях: «Дети, с которыми я играю, обижают меня, глупые».

В группе младших школьников со средними и средне-низкими показателями по уровню интеллекта (46,70%) утверждений имели положительную модальность. Однако встречались суждения отрицательного характера (13,30%).

Отношение к учителям и школе. При помощи исследования нами было выявлено положительное отношение к школе со стороны интеллектуально одарённых младших школьников (66,67%). Интеллектуально одарённые младшие школьники расценивали школу как место, в ко-

тором они получают знания, и уже потом как место общения и встреч с друзьями. Отрицательно окрашенные высказывания (23,33%) были связаны с переживаниями о предстоящей оценке, контроле знаний.

Анализ результатов младших школьников со средними и средне-низкими показателями по уровню интеллекта, выявил у них положительное отношение к школе и учителям (53,33%). Однако, в отличие от своих сверстников из первой группы, для них школа в первую очередь является местом встреч с друзьями. Также велик процент суждений, носящих отрицательный характер(26,67%).

Отношение к собственным способностям. Анализ данных, полученных в группе интеллектуально одарённых младших школьников по данному отношению, показал, что 55% испытуемых положительно оценивают свои способности, всего 10% показали отрицательное отношение в этой сфере.

Анализ утверждений младших школьников со средними и средне-низкими показателями по уровню интеллекта выявил положительное отношение к своим способностям в 60% случаев.

Таким образом, можно придти к выводу, что интеллектуально одарённые младшие школьники склонны оценивать свои способности ниже, чем их сверстники из другой группы.

Мечты и планы на будущее. Со стороны интеллектуально одарённых младших школьников была выявлена положительная оценка планов на будущее (65,00%). В целом можно сказать, что мечты и планы интеллектуально одарённых младших школьников практически не отличаются от их обычных сверстников. Однако положительное отношение к этой сфере у интеллектуально одарённых младших школьников выше, чем у младших школьников со средними и средне-низкими показателями по уровню интеллекта (60,00%), что может свидетельствовать о лучшем представление о своей дальнейшей жизни, о более развитом самопонимании.

Таким образом, говоря об особенностях самопонимания интеллектуально одарённых младших школьников, можно придти к выводу, что испытуемые способны к адекватной оценке собственных возможностей. Одарённый ребёнок эмоционально уязвим, сверстники не всегда понимают его, не всегда принимают в своё общество, да и ему самому не всегда интересно с ними общаться, иногда намного интереснее проводить время с взрослыми людьми. Интеллектуально одарённым младшим школьникам свойственно стремление к саморазвитию, успехам, достижениям.

Северцева Татьяна Юрьевна
Московский городской психолого-педагогический университет, факультет социальной психологии, кафедра социальной психологии развития, 4 курс

Формирование диалектического мышления у младших школьников при помощи структурно-развивающих методов работы со сказкой

На данный момент создано несколько программ в рамках диалектического обучения, направленных на развитие диалектического мышления. Главным образом, они направлены на исследование дошкольников. Мы же, как бы «продолжая» начатое, в качестве объекта исследования взяли диалектическое мышление младших школьников и создали модель развивающих занятий, которая, на наш взгляд, удачно вписывается в существующую систему диалектического обучения. Предметом исследования является способность этого мышления к развитию, вернее даже к «возрождению, восстановлению», потому как эта форма мышления естественная, но с годами исчезающая. Цель данного исследования заключается в определении возможности развития диалектического мышления при помощи методов, имеющих в себе диалектическую структуру – «структурно-развивающих» методов. Причем они не просто имеют диалектическую структуру, но и выстраивают занятие так, что учащимся для решения задачи необходимо применить то или иное диалектическое мыслительное действие, система которых была разработана Н.Е. Вераксой. В данной работе предпринята попытка продемонстрировать, каким образом можно проводить развивающие занятия с целью повышения уровня диалектического мышления младших школьников. В этом и состоит наша гипотеза: использование структурно-развивающих методов работы со сказкой способствует формированию диалектического мышления у младших школьников. Иными словами, благодаря проведению с детьми занятий, имеющих как в своей основе, так и в задаваемых упражнениях диалектическую логику, можно повысить уровень развития диалектического мышления.

В группу структурно-развивающих методов мы относим:

1. изменение конца сказки;
2. продолжение известной сказки;

3. сравнение одних и тех же сказочных персонажей из разных сказок;
4. включение в сказку персонажей из другой сказки;
5. придумывание вопросов к сказочным героям;
6. суд над персонажем;
7. сказка с конца;
8. сказка наоборот.

Таким образом, построив систему развивающих занятий, основанную на вышеперечисленных методах с применением диалектических мыслительных действий, мы провели формирующий эксперимент, направленный на повышение уровня развития диалектического мышления у младших школьников, учеников второго и третьего класса.

Мы провели диагностику диалектического мышления у детей экспериментальной и контрольной групп до проведения развивающих занятий. В нее включено три методики: «Необычное дерево», «Черное-Белое» и «Первое-Последнее». Тип полученных данных – суммарный балл по трем методикам, отражающий уровень диалектического мышления, представленный у каждого испытуемого. Далее с учениками экспериментальной группы мы проводили серию развивающих занятий, отдельно с каждым классом, предполагая, что уровень развития учеников экспериментальной группы повысится, а результаты в контрольной группе останутся без значительного изменения. Это нам показала повторная диагностика при помощи тех же методик. Затем в качестве метода статистической обработки мы использовали Т-критерий Стьюдента для зависимых и независимых выборок.

Итак, анализ результатов исследования:

1.1. Между результатами ЭГ (Экспериментальной Группы) и КГ (Контрольной Группы) до проведения занятий: t=1,33, значимости нет;

1.2. Между результатами ЭГ и КГ после проведения занятий: t=3,62, значимость есть, действительно результаты второго среза у экспериментальной группы выше, чем у контрольной;

2.1. Внутри ЭГ до и после проведения занятий: t=3,16, значимость есть, уровень развития диалектического мышления у детей экспериментальной группы повысился;

2.2. Внутри КГ при первом и втором срезах: t=0,49, значимости нет, уровень развития не повысился;

Но диагностика показала, что внутри экспериментальной группы также есть различия в результатах: при сравнении результатов в третьем классе мы получили t=3,6, что говорит нам о действительно качественном изменении. А во втором классе результаты, отличные от

результатов третьего класса: t=0,6. Во втором классе о формировании диалектического мышления мы говорить не можем. Каковы возможные причины такого результата?

1. Меньшее количество занятий во втором классе.
2. Формулировка заданий лежит вне зоны ближайшего развития второклассников.
3. Педагогический стиль классного руководителя.
4. День и время проведения занятий.

Итак, наша гипотеза подтвердилась частично. Действительно и по сравнению с результатами «до» развивающих занятий, и с результатами контрольной группы, результаты уровня развития диалектического мышления в экспериментальной группе говорят сами за себя: уровень повысился, значит, повышение уровня развития диалектического мышления произошло. Об этом свидетельствуют результаты третьего класса. Теперь от нас требуется большее внимание к тем дополнительным переменным, которые оказали влияние на итоговый результат во втором классе. И в перспективе нашего исследования изучить, какие факторы влияют на возможность формирования диалектического мышления при проведении развивающих занятий, а также усовершенствовать модель системы развивающих занятий в целом.

Мартынова Александра Дмитриевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии образования, 5 курс

Особенности взаимосвязи уровня социального интеллекта, социометрического статуса и восприятия подростком группы

В современной науке изучению факторов, оказывающих влияние на социометрическое положение индивида в группе, уделяют большое

внимание. И.С. Кон разделил их на две основные группы: психологические свойства самого индивида и особенности группы, в которой данный индивид находится. В нашей работе мы посмотрели, может ли социометрический статус зависеть ещё от каких либо показателей, помимо перечисленных исследователями, или нет. В качестве данных показателей мы взяли социальный интеллект и восприятие индивидом группы.

Социальный интеллект является одним из ведущих коммуникативных свойств личности, которое обеспечивает адекватное отражение информации и регулирования субъект-субъектного взаимодействия. Дж. Гилфорд понимал под социальным интеллектом *систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных прежде всего с познанием поведенческой информации.*

В данной работе под социометрией, вслед за Дж. Морено, мы понимаем: метод измерения индивида в группе, основанный на эмоциональных выборах индивидах.

Е.В. Залюбовская разработала вопросник, направленный на выявление типов отношения индивида к группе. Под восприятием группы она понимала особый фон, на котором протекает межличностное восприятие. Данным фоном может быть понимание группы как помехи деятельности, как средства достижения цели и как самостоятельной ценности.

В нашем исследовании мы использовали три методики: метод измерения уровня социального интеллекта, метод определения социометрического статуса, методика оценки отношения подростка с классом.

Мы решили посмотреть особенности данной взаимосвязи. В качестве особенностей мы взяли две группы: из лицея №1553 «Лицей на Донской» и из Центра образования №1424.

На основе проведенных исследований мы выяснили, что ни в одной из групп нет ни одной устойчивой взаимосвязи, что говорит о том, что образовательное учреждение не имеет значимого влияния на корреляцию между типом восприятия группы, уровнем социального интеллекта и социометрического статуса.

Причем корреляция между социальным интеллектом и социометрическим статусом отсутствует при любом из трех случаев группировки. Причиной этого может быть то, что в образовательном учреждении классный коллектив формируется на протяжении многих лет, и если следовать теории А.В. Петровского, то он может находится на третьей ступени развития, когда основным критерием оценки подростка являются

ценностные ориентации, а не эмоциональная притягательность индивида. Возможно по этой причине мы не находим корреляцию ни в группе из Лицея, ни в группе из центра образования. Возможно, в данном возрасте главную роль играют именно ценностные мотивы, а не способность к считыванию человеческого поведения и восприятие индивидом группы. Однако, данную интерпретацию можно распространить только на группы из разных типов образовательных учреждений.

Мы рассмотрели особенности взаимосвязи в группах с разными уровнями интеллекта и разным типом восприятия группы.

Результаты подсчета корреляции оказались следующими:

1. В группах с низким и среднем уровнем социального интеллекта взаимосвязь отсутствовала по всем параметрам.

Можно предположить, что в группах с низким и средним уровнем социального интеллекта не особо развита способность считывания поведенческой информации. В соответствии с этим происходит расплывчатость в определении социометрической позиции и определении типа восприятия группы. В связи с этим корреляция искомых параметров отсутствует полностью.

2. На взаимосвязь с социальным интеллектом и восприятием группы влияет только высокий уровень социального интеллекта. Причем у людей с высоким социальным интеллектом наблюдается обратная взаимосвязь. А между прагматическим и индивидуалистическим восприятием группы и уровнем социального интеллекта имеется прямая взаимосвязь.

Здесь можно предположить обратное, что для людей с высокой способностью не только считывать поведенческую информацию, но и вербальную и невербальную информацию, свойственна высокая способность к рефлексии. Для развития данной способности необходимо некое отстранение от группы, обособление. Именно обособление и свойственно тем типам восприятия, которые являются индивидуалистическим и прагматическим типом. В связи с этим в данной группе коллективистический тип восприятия имеет обратную взаимосвязь с уровнем социального интеллекта.

3. В группах с доминирующим индивидуалистическим типом восприятия индивидом группы отсутствует корреляция между переменными.

По-видимому, в целом в подростковых группах не играет особой роли тип восприятия группы в целом. Вполне возможно, что по-прежнему остается доминантой именно ценностная ориентировка, причем, скорее всего, на ценности общеморального характера.

4. В группе с доминирующим коллективистическим типом восприятия индивидом группы взаимосвязь присутствует только в одном случае – это взаимосвязь между социометрическим статусом и коллективистическим типом восприятия группы. Данная взаимосвязь носит прямой характер.

Прямая взаимосвязь коллективистического типа и социометрическим статусом очевидна, поскольку при коллективистическом типе человек эмоционально ориентирован на группу, отсюда и его высокий статус.

Шальнова Ксения
МГУ им. М.В. Ломоносова, факультет психологии, кафедра общей психологии, 4 курс

Опыт психологического анализа певческого творчества

В теории творчества Д.Б. Богояленской дана его типология, соответствующая уровням овладения и развития деятельности. Первый уровень – стимульно-продуктивный. На этом уровне деятельность может носить продуктивный характер, но она всегда стимулируется извне. По мнению автора, он соответствует уровню мастерства. На следующих двух уровнях, на которых человек открывает новые закономерности (эвристический уровень), а затем их обосновывает (креативный уровень), достигается новое видение действительности, ее глубинное осмысление. Эти уровни соответствуют уровню искусства. Проведение данной типологии базировалось на обобщении огромного массива экспериментальных данных, проведенных также на художниках и музыкантах.

В своей изобразительной деятельности художники креативного типа стремятся «выйти за пределы» своей субъективности. Так, художница М. говорит: «Я не хочу сделать так, чтобы это было убедительно только как живопись. Я хочу сделать так, что если перейти эту границу, то и зритель будет радоваться не работе, не просто живописи, а той природе, которую я делала; что в этом есть что-то таинственное, неуловимое… как будто можно войти в картину…». Это и есть высшее проявление творчества.

Данная тенденция имеет место и в пении. Исполнитель может мастерски справляться с техническими сложностями произведения, обладать сильным голосом, но в этом не будет души, а значит, не будет и искусства. Настоящее искусство и творчество там, где мы наслаждаемся не только голосом, сложностью произведения, а там, где мы сопереживаем человеку, истории, которую он нам рассказывает, драме, которая заложена в произведении. Необходимо понимание сущности того, о чем поется. Это и позволяет воспроизвести, отразить явление во всей его полноте.

Замечательно выразил мысль о певческом искусстве Ф. Шаляпин: «В искусстве есть… «чуть-чуть». Если это «чуть-чуть» не сделаешь, то нет искусства. Выходит около… В опере есть места, где нужен эффект, его ждут – возьмёт ли тенор верхнее до, а остальное так, вообще. А вот это не верно… Это надо чувствовать. Понимаешь, всё хорошо, но запаха цветка нет…Можно уважать работу, удивляться труду, а любить нельзя». Как же этого достичь? Дальше Шаляпин говорит: «Работать, говорят, нужно. Но вот бык и вол трудится, работает двадцать часов, а он не артист»[1]. Работоспособность не должна превращаться в постоянное напряжение, искусство не может быть связано с силой. Певец должен быть свободен, должен быть свободен и внешне от всевозможных зажимов, стрессов и должен быть свободен внутренне, чтобы открыться зрителям со сцены. Певец не должен стремиться к громкости звука, всё должно быть *естественно!*

Певец не должен показывать публике, что голос его звучит интенсивнее, чем позволяют его подлинные данные. Подобно драматическому артисту, на сцене певец не должен терять своего вокального «я», своего природного тембра. Он должен петь своим естественным звуком, не стараясь внушить публике: «Ей-богу, я бас, или тенор, или меццо-сопрано».

Среди публики существовало представление о голосе Ф. Шаляпина как о громоподобном. Между тем он чаще пел негромко, и некоторые музыканты с удивлением отмечали, как много он пользовался пением piano. Однажды кто-то спросил его, правда ли, что, когда он поет, дрожат в окнах стекла. Ф. Шаляпин шутливо, с наигранным пафосом ответил: «Нет, когда я пою, дрожат сердца»[2].

Важная задача исполнителя – воплотить авторский замысел в том виде, котором он его понимает. Здесь идёт непростая цепочка. Сначала

---

[1] *Шаляпин Ф.* Маска и душа. – Париж: Современные записки, 1932.
[2] *Коровин К. Шаляпин.* Встречи и совместная жизнь. – М.: Искусство, 1958.

у автора возникает чувство, которое он выражает через своё творчество, например, создаёт музыкальное произведение. А у исполнителя обратная задача. Он должен через произведение пробраться к тому чувству, ради которого оно и создавалось, он должен выразить это чувство. Поэтому очень много исполнителю уже даёт сама музыка, текст, нужно только уметь их услышать, прочувствовать. Индивидуальность всегда является важнейшим фактором в искусстве интерпретации (этим искусством блестяще владела М. Калласс)

Для правильного вокального исполнения необходимо установить связь музыки и слова. Музыка углубляет и расширяет содержание словесного текста, являясь «подтекстом» к слову. Внутренний смысл произведения в музыке и в слове проявляется по-разному. Порой смысловую нагрузку несет музыка, порой слово. Подчас смысловая нагрузка их равноценна. К.С. Станиславский говорит: «Музыка – что, слово – как, то есть музыка выражает внутреннее состояние, подлинные «хотения» героя»[3].

Вокальная и драматическая техника в пении Ф. Шаляпина сливались настолько органически, что было невозможно отделить то, что он делал на сцене, от того, как он это воплощал. Об этой слитности внутренней и внешней техники сам он говорил так: «Я не знаю, в чём дело. Просто, когда пою Варлаама, я ощущаю, что я Варлаам, когда Фарлафа, – что я Фарлаф, когда Дон-Кихота, – что я Дон-Кихот. Я просто забываю себя, вот и всё. Я владею собой на сцене. Я, конечно, волнуюсь, но слышу музыку, как она льется… Музыку надо чувствовать!.. Когда я пою, то я сам слушаю себя. Хочу, чтобы понравилось самому. И если нравлюсь – значит, пел хорошо… В опере есть музыка и голос певца, но еще есть фраза и её смысл. Для меня фраза – главное. Я её окрыляю музыкой»[4].

Хороший певец – это всегда *личность!* Певец – это не просто человек с хорошим голосом, интонацией, а это интересный человек, со своим собственным взглядом на мир, со своими принципами, со своим пониманием. Именно из этого рождается исполнение, наполненное содержанием, глубиной, эмоциональностью, своим характером. «Значительным музыкантом может быть только духовно богатая личность» (Б.М. Теплов)[5].

---

[3] *Малышева Н.М.* О пении. Методическое пособие, из опыта работы с певцами. – М.: Советский композитор, 1988.
[4] *Левик С.Ю.* Записки оперного певца. – М.: Искусство, 1962.
[5] *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей. – М., Л., 1947.

Фирсова Людмила Александровна
Московский городской психолого-педагогический университет,
кафедра педагогической психологии, аспирант

К вопросу о математических способностях

Проблема развития способностей является весьма актуальной для решения вопросов, связанных с обучением и воспитанием школьников хотя бы потому, что представления о способностях на определенном этапе развития науки во многом предопределяют организацию процесса обучения. В результате проведенного экспериментального исследования нам удалось несколько расширить представления о природе математических способностей.

В эксперименте испытуемым предъявлялась задача о «любопытной» мухе: *«Из двух городов одновременно навстречу друг другу выехали два велосипедиста. Скорость каждого из них 15 км/ч. Когда между ними оставалось 300 км, с плеча одного велосипедиста слетела любопытная муха и полетела навстречу другому велосипедисту. Так как скорость мухи была 20 км/ч, она настигла его быстрее первого велосипедиста, и затем полетела обратно. Заинтересованная полетом муха так и летала от одного велосипедиста к другому, пока велосипедисты не встретились. Какой путь проделала муха?»*. По мере сообщения испытуемому условий задачи, экспериментатор делал схематичный рисунок, обозначая дугами траекторию полета мухи.

По своей сложности задача доступна ученику 3-4 класса и решается по формуле S=V/t. Однако, поскольку испытуемым навязывается определенная организация условий задачи путем отражения их в виде сопровождающего чертежа, это направляет их на иной путь решения задачи. В процессе вычислений учащийся выдвигает ряд гипотез и строит свою схему условий, которая и служит основой для последующего анализа.

В эксперименте принимали участие 47 учащихся 7-х классов средних общеобразовательных школ Центрального Административного округа г. Москвы: 22 ученика ГОУ СОШ № 466 и 25 учеников ГОУ СОШ № 353.

Несмотря на то, что ученики обеих школ обучаются по традиционной программе, нами были выявлены существенные различия в способах решения учащимися данных школ. Это наглядно представлено в таблице:

Способы решения задачи учениками

Способы решения задачи	**школа 466**		**школа 353**	
	количество испытуемых		количество испытуемых	
		в %		в %
1. С помощью формулы:				
а) четко	0	0%	3	12%
б) нечетко	6	27%	5	20%
2. Затруднение в решении, реакция «Не знаю»	16	73%	9	36%
а) далее – решение по формуле:	12	75%	5	56%
б) далее – подсчет отрезков:	4	25%	3	44%
3. Образное представление:	8	36%	11	44%
Далее все учащиеся решали задачу путем подсчета отрезков, которые каждый раз пролетала муха				
а) решение **четко по отрезкам**	4	50%	6	53%
б) **нечетко**, сбивчиво, решение по отрезкам	2	25%	1	11%
в) обнаружение простого пути решения в процессе решения путем подсчета отрезков	2	25%	4	36%

В школе №466 у большинства учеников ее решение вызвало затруднение, доминирует образное видение ситуации, в которой происходит некое событие. Ниже зафиксированы характерные высказывания испытуемых в процессе «решения» задачи:

1. Муха какая-то странная. Летает туда-сюда.
2. А как она летала? Если по дуге, одно расстояние, если по прямой – другое.
3. Если она летала дугой, одно расстояние, если по прямой – другое.
4. Она не засиживалась ни у кого там?
5. Бедные велосипедисты! Это сколько ж им ехать надо!
6. Реактивная муха! Из Москвы-реки попила.
7. Она точно долетела до одного и обратно, до первого?

Что же касается учащихся школы №353, то они чаще выстраивают структуру условий задачи, что определяет последовательный путь их последующего решения. Приведенные в таблице данные это подтверждают.

После проведения соответствующего анализа результатов, мы пришли к выводу, что в отличие от школы №466, у учащихся школы №353 в целом их ответы более структурированы, аргументированы, решение задачи в среднем занимает меньше времени, легко проследить строгую последовательность выдвижения рабочих гипотез и их проверки, не-

смотря на то, что специальной работы по развитию математического мышления учащихся в школе не ведется. Однако, в школе №353 особое внимание уделяется внеклассной и внешкольной гуманитарной работе. Эта школа построена на месте дома, в котором родился и жил А.С. Пушкин и носит его имя. Педагогический коллектив активно развивает любовь к русскому слову в сознании своих учеников. В школе устраиваются пушкинские вечера, ребята принимают участие в тематических играх и конкурсах, пишут стихи, участвуют в театральных постановках, ездят на экскурсии по пушкинским местам, поддерживают контакты с потомками великого русского поэта и литературными объединениями. Как следствие, у них грамотная речь, насыщенная эпитетами, вводными конструкциями и другими средствами художественной выразительности, они способны последовательно излагать свои мысли и аргументировано отстаивать свою точку зрения. В противоположность им, в школе №466 учащиеся испытывают трудности в изложении собственных мыслей, строят неполные предложения, которые преимущественно состоят из глаголов, и смысл их понятен лишь из контекста ситуации.

Данные факты позволяют сделать вывод, что целенаправленная работа педагогического коллектива школы №353 по развитию речи у учащихся является прямой причиной развития их мышления как такового, которое мы по традиции относим к специфике математического мышления, фиксируя его в математической деятельности.

Мазова Наталья Александровна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра социальной педагогики и психологии, 4 курс

Формирование творческой позиции младших подростков в процессе занятий художественной гимнастикой

В настоящий момент встает задача формирования свободной, целостной, ответственной личности подростка, что предполагает у него

наличие собственной позиции по отношению к жизни, к ценностям, к себе, причем позиции активной, творческой.

Признана практическая важность творчества. Именно творческие личности внесли огромный вклад во все сферы приложения человеческого ума: и в искусство, и в науку, и в историю цивилизации вообще. В век информации все большее значение приобретает человек, способный самостоятельно, активно действовать, адекватно и эффективно реагировать на все изменения человеческого мира.

Основной *проблемой* нашего исследования стал вопрос: существует ли положительная динамика формирования творческой позиции в процессе профессиональных занятий подростков художественной гимнастикой? Его решение явилось *целью* исследования.

Гипотеза: занятия художественной гимнастикой могут формировать творческую позицию подростков, если будут соблюдаться психолого-педагогические условия: 1 – соответствие физиологических и психологических особенностей подростков во время занятий художественной гимнастикой; 2 – включение в тренировки занятий музыкой и пластикой; 3 – если подросток является субъектом создаваемых упражнений для выступлений.

Творчество мы понимаем как деятельность человека, созидающего новые духовные и материальные ценности, обладающего общественной значимостью, которое доступно каждому и является важнейшим условием развития личности. Говоря о позиции, мы имеем в виду отношение к чему-либо и поведение, обусловленное этим отношением.

Творческая позиция – это индивидуальная особенность человека, которая определяет успешность выполнения им творческой деятельности различного рода.

Главным фактором, определяющим формирование творческой позиции, является содержание взаимоотношений подростка с взрослыми, позиция, занимаемая взрослыми по отношению к нему. В художественной гимнастике, в отличие от учебного процесса, тренера, как правило, не оценивают креативов как «выскочек», демонстративных, упрямых и т.д., что позволяет подростку формировать в себе творческую позицию.

Художественная гимнастика – вид спорта, соревнования женщин в выполнении под музыку комбинаций из различных пластичных и динамичных гимнастических и танцевальных упражнений с предметом и без него.

Упражнения художественной гимнастики представляют собой свободное передвижение по площадке, включающее в себя элементы танца, пластики, мимики, пантомимики, ритмически согласованных с музыкой движений без предмета и с предметами, а также некоторые элементы упрощенной стилизованной акробатики, тем самым развивая у девочек способность к творческому самовыражению и формированию у занимающихся творческой позиции.

В марте 2009 года и в апреле 2010 года мы провели тестирование, используя тест дивергентного мышления Ф.Вильямса, который направлен на диагностику комбинации невербальных показателей.

В качестве испытуемых были выбраны 50 девочек в возрасте 10-13 лет, занимающиеся художественной гимнастикой в СДЮШОР-№74.

Проведя сравнительный анализ по показателям общего балла, мы получили следующие результаты:

- 60% испытуемых показали положительную динамику;
- 30% – отрицательную динамику;
- 10% испытуемых не показали динамики

Полученные данные свидетельствуют, о том, что естественные условия занятий художественной гимнастикой по-разному влияют на личность подростка, но в своем большинстве они способствуют развитию дивергентного мышления, а значит и формированию творческой позиции. Ведь дивергентное мышление – залог формирования творческой позиции.

Отметим, что 30% испытуемых показали отрицательную динамику, но у половины из них уровень дивергентного мышления выше нормы. Также следует учесть тот факт, что время, в которое проводилось исследование, совпало с подготовкой гимнасток к Чемпионату Европы, что отвлекало их внимание.

Естественные условия занятий художественной гимнастикой являются важным условием формированием творческой позиции. Главным из которых является вовлечение подростка в активный тренировочный процесс. То есть гимнастка не просто выполняет показанное задание, а сама является субъектом создаваемых упражнений. Доказательством этого факта служат элементы, носящие названия известнейших гимнасток: Алины Кабаевой, Ирины Чащиной, Ляйсан Утяшевой и многих других.

Таким образом, наше исследование показало, что профессиональные занятия художественной гимнастикой могут являться фактором формирования творческой позиции у подростков.

Лепехина Надежда Александровна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, 5 курс

Подготовка специалиста к развитию творческого мышления детей

Творчество – понятие, закрепленное в нормативной документации, регламентирующей педагогический процесс. Анализ государственного стандарта общего образования показал, что в обществе существует потребность в гражданах с развитыми творческими способностями, в специалистах, умеющих выявлять и поддерживать творческие способности детей, но нет единой концепции подготовки педагогических кадров с положительной установкой на развитие творческого мышления. Поэтому встает вопрос о необходимости более глубокого изучения данной проблемы.

Это определяет цель исследования: выявить условия формирования положительной установки специалиста на развитие творческого мышления в процессе профессиональной подготовки.

Мы провели эмпирическое исследование на базе факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета. Выборка – 28 студентов первого курса, специальности педагогика и психология (031000) – 28 человек, из них 19 девушек и 9 юношей; и группа студентов пятого курса, специальностей педагогика и психология (031000), социальная педагогика (031300) и педагогика (033400) – 20 человек, из них 18 девушек и 2 юноши.

Организация исследования:

- контент-анализ учебно-методических комплексов дисциплин, преподаваемых студентам педагогических специальностей по трем направлениям: цели и задачи, содержание образования; формы работы со студентами;
- диагностика знаний о творческом мышлении; выявление динамики этих знаний;
- диагностика отношения к творческому мышлению на первом и пятом курсах; выявление динамики изменений;
- диагностика творческого мышления на первом и пятом курсах; выявление динамики этой характеристики студентов.

Контент-анализ формулировки целей и задач показал, что творчество выступает в УМК в двух ипостасях: как характеристика профессиональной деятельности и как инструмент такой деятельности.

В содержании высшего профессионального образования творчество раскрывается как понятие, как результат деятельности человека, как характеристика профессиональной педагогической деятельности, как ее задача, как специфические методы работы с учащимися.

Формы творческой организации работы со студентами оказались наиболее содержательными. В процессе преподавания дисциплин используются методы, требующие активизации творческого мышления студентов:

- индивидуальные продуктивные методы;
- индивидуальные, направленные на работу с первоисточниками;
- групповые формы работы;
- игровые формы работы;
- комплексные методы, включающие элементы индивидуальной и групповой работы, занятие с первоисточниками и вербальные методы: подготовка и защита исследовательских проектов.

В то же время задания для самостоятельного изучения студентов в подавляющем большинстве учебно-методических комплексов носят исключительно репродуктивный характер.

Диагностика знаний, установки на развитие и владения студентами первого и пятого курса творческим мышлением показала следующее.

Если говорить о знаниях, о творческом мышлении, то средний балл для первокурсников оказался невысоким. Студенты затруднялись давать определение творчеству, называть конкретные методики диагностики и развития творческого мышления детей.

Напротив, средний балл по шкале установки на развитие творчества детей близок к максимальному. Большинство респондентов сказали, что развитие творческого мышления – это важнейшая задача, стоящая перед педагогом, и только пять человек отметили, что для выполнения ее нужно владеть специальными педагогическими средствами.

Можно сделать вывод о несоответствии уровня знаний о творческом мышлении и положительной установки на его развитие у студентов-первокурсников.

Диагностика уровня творческого мышления первокурсников, для которой мы использовали методику Н.Е. Вераксы «Что может быть одновременно?», также выявила невысокие результаты. А коэффици-

ент корреляции между уровнем творческого мышления и установкой на его развитие свидетельствует о недостоверной связи.

Получается, что для студентов-первокурсников ни знания о творческом мышлении, ни уровень его развития не являются определяющими факторами для формирования установки на работу с детьми. Полученные результаты говорят о том, что студенты на первом году обучения хотели бы развивать творческое мышление детей в своей работе, но не владеют необходимыми инструментами.

Теперь обратимся к результатам, полученным при работе со студентами пятого курса, находящимися в одном шаге от реальной педагогической деятельности.

Средний балл по показателю знаний о творческом мышлении равен двум из возможных трех баллов (у первого курса – 1,3). Только четверть испытуемых не смогли дать никакого определения творчества.

Если говорить о методиках диагностики творческого мышления, студенты пятого курса дают названия конкретных методик («Несуществующее дерево», методика Гилфорда, «Что может быть одновременно?», «Дорисуй фигуру»).

Похожая картина наблюдается и в ответах на вопрос о способах развития творческого мышления. Двое испытуемых написали, что его невозможно развивать. Треть испытуемых решила, что такое развитие происходит стихийно. Половина опрошенных вспомнили, что для этого существуют специальные методики, семь человек из них смогли назвать их.

Средний балл по шкале установки на развитие творческого мышления уменьшается по сравнению с показателями первого курса. Возрастает доля ответов о том, что работа педагога над развитием творческого мышления ребенка возможна только при владении им специальными инструментами. Можно предположить, что это связано с появлением реального опыта педагогической деятельности у выпускников (учебная практика, работа в образовательных учреждениях), а также с процессом профессионального самоопределения – часть пятикурсников не планируют после окончания вуза заниматься педагогической деятельностью, а, следовательно, интерес к педагогическим технологиям падает.

Коэффициент корреляции между знаниями о творческом мышлении и направленностью на его развитие говорит об отсутствии взаимосвязи между этими двумя показателями.

Что касается уровня творческого мышления, средний балл возрастает.

С помощью подсчета t-критерия Стьюдента мы проанализировали различия между первым и пятым курсом по проведенным методикам: выявлена положительная динамика в развитии знаний о творческом мышлении в процессе обучения в вузе; для шкалы установки на развитие творческого изменений в начале и в конце не обнаружено; для уровня развития творческого мышления значение критерия попадает в зону неопределенности, а соответственно не позволяет нам сделать вывод о наличии значимых изменений по данной шкале.

В завершении нашей работы мы провели развивающее занятие «Подход Н.Е. Вераксы к творческому мышлению» с группой пятикурсников, обучающихся по специальности педагогика и психология. По итогам занятия студентам было предложено ответить на вопрос «Каковы перспективы использования подхода Н.Е. Вераксы к творчеству в педагогической деятельности?» При этом оговаривалась возможность отрицательного ответа на этот вопрос, если студент не видел возможных перспектив.

Мы получили 10 минисочинений, ни в одном из которых не прозвучало отрицание возможности использования подхода Н.Е. Вераксы в педагогической деятельности. Семь человек писали об общих перспективах применения данного подхода в работе педагога; в трех работах произошло переосмысление материала и переложение на свою личную деятельность в работе с детьми:

Анализ этих работ показывает, что дополнительная информация стимулирует размышления студентов о том или ином методе работы, вызывает критические замечания, экстрапаляцию на собственный опыт, поэтому такие занятия могут использоваться в работе с будущими педагогами для развития у них установки на работу с творческим мышлением детей.

Образование: история и современность

Староверова Татьяна Ильинична
Московский городской педагогический университет,
соискатель кафедры теории
и истории педагогики

Историко-педагогический анализ развития домашнего образования в России

Приблизительно до 70-х годов XVIII века в России и русской культуре домашнее образование было практически единственным способом получения знаний для подавляющего большинства дворян. Российские клиенты чаще всего нанимали гувернеров-иностранцев, немцев или французов. Выбор иностранных гувернеров в основном был связан с тем, что если со времен правления Петра I основным иностранным языком был немецкий, то затем, в царствование Елизаветы Петровны, наиболее распространенным стал французский, превратившийся, по сути, в официальный язык при дворе Александра I.

Важную роль играло и то, что иностранные гувернеры и учителя, как правило, представляли национальные культуры, считавшиеся модельными, базовыми для европейской культуры как таковой. Это были три национально-культурные традиции: Британия, Германия и Франция.

С конца XVIII века французская культура (язык, образование, литература и т. д.) становится приоритетной для русского «общества». Немецкие гувернеры и гувернантки чаще привлекались в семьи военных и купцов. Они были известны своей аккуратностью, педантизмом, редкостной организованностью, что импонировало дисциплинированным военным. Английские воспитатели и гувернеры появлялись в семьях российских дворян когда семья долго жила в Англии, что зачатую соединялось с англофильством.

Так, в XVIII-XIX столетиях и даже в начале двадцатого века домашнее (гувернёрское) образование в России существовало в качестве вполне естественной, хорошо знакомой и привычной формой обучения для подавляющего большинства дворян. Однако социальные и политические трансформации XX века привели к существенным изменениям. Государственная власть активно вмешивалось в данную сферу, причем это вмешательство имело единственную цель – ограничить или вообще запретить домашнее образование. После 1917 года домашнее образование стало своеобразным

способом компенсации недостатков основной образовательной системы. В СССР полный запрет домашнего образования определялся политическими причинами. В результате этих реформ были не только закреплены права детей на получение начального, а позднее и среднего образования, но само среднее (школьное) образование получило статус «обязательного». Однако правительственные органы, законодатели и юристы, готовившие и разрабатывавшие законы об образовании, невольно смешали и, по сути, отождествили два понятия: обязательное образование (включающее запрещение любых препятствий для получения образования) и обязательное посещение школы или другого соответствующего учреждения.

В восьмидесятые годы прошлого столетия домашнее образование в России снова оказалось в центре общественного внимания. Ещё больший интерес к нему пришёл в 1997 г. в связи с принятием Закона «Об Образовании», где пункт 1-ый 10-ой статьи гласит: «С учётом потребностей и возможностей личности образовательные программы осваиваются в следующих формах: в образовательном учреждении – в форме очной, очно-заочной (вечерней), заочной; в форме семейного образования, самообразования, экстерната. Допускается сочетание различных форм получения образования».

Современное общество характеризуется значительным расслоением по экономическим, социальным, образовательным возможностям. В результате профессия домашнего педагога вновь стала востребованной, поэтому сегодня значительно растет спрос на гувернёров. Согласно опросам, состоятельные родители, обратившиеся за помощью к гувернёрам, выделяют следующие причины их приглашения. В качестве основной причины выделяется нежелание отправлять детей в детский сад (30 %); стремятся обеспечить детям хорошую дошкольную подготовку (27%); занятость родителей, невозможность полноценно заниматься с детьми (22 %); хотят, чтобы их дети приобретали специальные навыки в таких областях, как иностранные языки, музыка, хореография и пр., отметили 21 % респондентов.

Итак, деятельность современного гувернёра представляет собой образовательно-воспитательную систему, отвечающую следующим требованиям: единство обучения и воспитания, личностно-ориентированное эмоционально комфортное взаимодействие педагога с ребёнком, использование передовых педагогических технологий; содержание и результаты деятельности гувернёра должны соответствовать запросам и требованиям общества, образовательных учреждений, родителей, самого ребенка.

Немаловажное значение для педагогической автономизации семьи имеют и другие факторы, связанные с социальным контекстом: ухуд-

шающаяся криминальная обстановка, межэтнические конфликты, политическая и религиозная напряженность, правовой беспредел. Родители хотят не только уберечь детей от негативного влияния социума, но и привить им своеобразный «социо-психологический иммунитет», способный защитить его в будущей жизни. И именно образование, по их представлениям, способно помочь им в этом. Иными словами, сегодня в российском образовании сложилась такая ситуация, когда семья имеет не только право выбора того или иного способа обучения своих детей, но и реальные ресурсы для его осуществления.

Необходимо готовить консультантов в области образования для семьи. Это очень широкое понятие, включающее и помощь в проектировании образовательного маршрута ребенка, и реализацию этого маршрута уже в роли гувернера или домашнего воспитателя. Мы сейчас смотрим на роль домашнего педагога шире: он должен не только научить ребенка элементарным общеучебным навыкам, но и помочь родителям выстроить его образовательный маршрут, найти в окружающей среде те социокультурные и психологические ресурсы, которые помогут самим родителям выступить в роли компетентных социализаторов своих детей. Необходимо придерживаться принципиально иной позиции: педагог входит в семью, чтобы увидеть психологические и иные проблемы и помочь их разрешению. Такая подготовка гувернёров поможет сориентироваться во внутренней ситуации семьи, увидеть там сильные и слабые стороны и выстроить программу развития ребенка.

Таратынова Мария Олеговна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии развития, 5 курс

Развитие техники чтения в условиях анималотерапии

Взаимодействию животного и человека посвящено огромное количество литературных, музыкальных произведений. Отличным приме-

ром является картина Ф.П. Решетникова «Опять двойка». Вот что о ней пишут критики: «Казалось бы, довольно неглубокое, где-то лубочно-трогательное произведение в духе соцреализма: возвращение нерадивого ученика из школы домой, с «двойкой», т. е. совершенно бытовая ситуация. Однако картина, как в капле воды отражает не только деформацию отношений в типичной советской семье, но и общую культурную тенденцию, которая и привела к тому, что самым конструктивным участником семейных отношений стала собака».

Анималотерапия (от латинского «*animal*» – животное) – вид терапии, использующий животных и их образы для оказания психотерапевтической помощи. Это цивилизованный научный метод лечения и профилактики серьезных заболеваний. В анималотерапии используются символы животных: образы, рисунки, сказочные герои, игрушки, а также настоящие животные, общение с которыми безопасно. Положительное действие животных на больного человека подтверждено экспериментами. Люди, у которых есть домашние любимцы, живут дольше и болеют меньше – это научный факт. При этом их нервная система находится в куда лучшем состоянии, чем у тех людей, у кого нет питомцев. Анималотерапия как самостоятельный метод начинает приобретать популярность со второй половины 20 века. Пионером этого метода является Борис Левинсон, американский детский психиатр, который начал использовать свою собаку в терапевтических сессиях в 1962 году.

Анималотерапия в наше время признана во всех развитых странах, повсеместно созданы институты, занимающиеся исследованием влияния животных на людей, проводятся международные конференции и семинары, посвященные методикам лечения с помощью животных. В США, Великобритании, Канаде, Франции появились организации, которые занимаются оказанием помощи людям с физическими или психическими проблемами посредством анималотерапии. Их все объединяет то, что они используют одомашненных животных – чаще всего собак, кошек, кроликов и птиц – как терапевтическое средство. В программах анималотерапии принимают участие медики, социальные работники, психологи.

Intermountain Therapy Animals (ITA) В 1999 году начала инновационную программу R.E.A.D.® (Reading Education Assistance Dogs). Программа очень проста. В течение приблизительно 30 минут каждую неделю, дети от пяти до девяти лет читают вслух собакам всех форм и размеров, от крошечных йоркширских терьеров до мастиффов.

Дрессировщик сидит рядом, чтобы облегчить взаимодействие. Санди Мартин предполагает, что дети более склонны читать собакам, чем их одноклассникам, отчасти потому, что дети, которые спотыкаются на новых словах, знают, что их пушистые друзья не будут смеяться над ним. В результате, навыки чтения детей улучшаются и их самооценка растет. Первоначально программа READ ® была проведена в главном отделении библиотеки Солт-Лейк-Сити, но она стала настолько популярной, что все шесть филиалов теперь проводят еженедельные заседания. В прошлом году в программе приняли участие более 500 детей. Это больше игра, чем работа. «Дети действительно убеждены, что собаки слушают их», – сказал исполнительный директор ITA Кэти Клоц. Мальчик сказал недавно дрессировщику, что он испугал одну из собак. «Как ты это сделал?» – спросила она. – «Я прочитал ей “Призрачную историю”», – ответил он. Обучение в игре – вот что делает программу успешной.

Мы осуществили выбор животного для эксперимента по следующим критериям: общедоступность, не агрессивность, не заразность с медицинской точки зрения, простота в обращении, нравится детям. Животное, подходившее под все критерии – это кролик.

Гипотеза: метод анималотерапии развивает навык чтения эффективнее, чем традиционные методы. Для проверки гипотезы мы предприняли формирующий эксперимент. Участниками его стали дети первого класса государственной общеобразовательной школы. Детей разделили на три группы: первая группа читала кроликам, вторая читала сверстникам, а третья – взрослому. В начале эксперимента группы значимо не разнились друг от друга. Характеристики чтения оценивались по материалам, полученным от анкетирования педагога.

С помощью обработки полученных результатов мы подтвердили нашу гипотезу. Показатели таких характеристик чтения как «характер», «понимание» и «звучание» в группе, читающей кролику, значительно улучшилось. Они превзошли результаты других групп. Такая характеристика чтения как «ошибки» значимо не изменилась ни в одной из групп. Помимо этого было еще обнаружено, что качество чтения коррелирует с эмоциональной, образной, логической и механической памятью, а ошибки с кратковременной зрительной памятью. В силу чего требуется пересмотреть концепцию современного образования. Это необходимо по той причине, что традиционное образование использующие вышеперечисленные виды памяти ребенка для усвоения материала ни коем образом не влияет на такую характеристику как «ошибки».

Чекмарёва Анастасия Павловна,
ГОУ Педагогический колледж №5, отделение «Технология», 5 курс
Комаров Алексей Анатольевич
ГОУ СОШ №1973, учитель технологии, аспирант ГОУ ВПО «МГПУ»

Разработка и внедрение в практику работы школы средств обучения для направления «Технология. Обслуживающий труд»

В своём послании Федеральному собранию (12 ноября 2009 года) Президент Дмитрий Анатольевич Медведев определил перспективы и задачи современной школы. Ведущими, по нашему мнению, являются следующие: создание условий по раскрытию способностей каждого ученика, личностный и профессиональный рост обучающихся, создание школы как центра творчества и интеллектуальной жизни. Образовательная область «Технология» – основная практикоориентированная область в школе, объединяющая знания как естественнонаучных, так и гуманитарных дисциплин по решению задач эстетико-технологического развития школьников. А именно технологическое образование определяет уровень развития отраслей экономики страны. Выделяя объект исследования как процесс обучения школьников 5-8 классов направлению «Технология. Обслуживающий труд», мы поставили цель – разработать и внедрить в практику работы школы средства обучения для уроков по направлению «Технология. Обслуживающий труд».

«Великий дидакт» Я.А. Каменский определил золотое правило обучения – наглядность, которая при широком рассмотрении вопроса определяет не только реальность представляемых предметов, но и доступность, рационализацию, эффективность педагогического труда и его интенсификацию в условиях высокой информатизации XXI века. Таким образом, определяется сущность и необходимость средств обучения в целостном педагогическом процессе.

Ведущее место в обучении направлению «Технология. Обслуживающий труд» отводится лабораторно-практическим работам и творческо-проектной деятельности. Необходимость изучения материалов, разработки и изготовления изделий по индивидуальным моделям, а также кулинарных блюд, определяет высокие требования к оснащению кабинетов-мастерских различными средствами обучения. Средства обучения можно разделить на группы, в основе которых лежит способ реализации дидактической задачи: 1 – учебные пособия; 2 – наглядные средства обучения; 3 – обо-

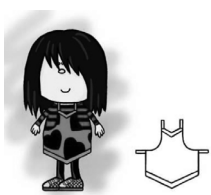
рудование для лабораторно-практических работ; 4 – технические средства обучения; 5 – вспомогательные средства обучения.

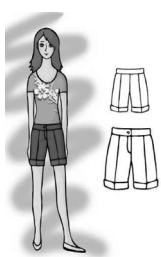
Разработка и апробация наглядных средств обучения проводилась на базе окружной экспериментальной площадки по технологии ГОУ Средняя общеобразовательная школа №1973 в 5-8 классах. В образовательный процесс внедрены следующие наглядные средства обучения:

1. Комплект портретов формата А3, 25 штук «Изобретатели и промышленники. Модельеры и дизайнеры. Кулинары и повара».
2. Комплект плакатов моделей швейных изделий формата А3, 19 штук, фартуки, юбки, шорты и брюки.

Жорж Огюст Эскофье
28.10.1846 - 12.02.1935

Исаак Меррит Зингер
26.10.1811 - 23.07.1875





Анализ результатов показал эффективность разработанных средств обучения:

- портреты и плакаты внедрены в практику работы некоторых школ Москвы (ГОУ СОШ №1973, ГОУ СОШ №916);

- результаты работы отражены в публикациях научных журналов «Успехи современного естествознания», №1 – 2010; «В мире научных открытий», №1 – 2010; «Начальная школа», №5 – 2010; готовится научная публикация в журнале «Школа и производство» (2-ое полугодие 2010 года);
- анализ продуктов труда учащихся свидетельствует о высокой заинтересованности и мотивации к эстетико-технологической и профессиональной деятельности.

1. *Атаулова О.В.* Непрерывное образование учителя технологии: информатизация учебного процесса: материалы 4 международной научно-практической конференции. – Ульяновск, 2009.
2. *Белозерцев Е.П., Гонеев А.Д., Пашков А.Г.* Педагогика профессионального образования. – М.: Академия, 2004.
3. *Подласый И.П.* Педагогика. – М.: Владос, 2000.
4. *Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г.* Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: Учеб. пособие для препод. учрежд. сред. проф. образования. – М.: Мастерство, 2001.
5. *Ситаров В.А.* Дидактика. – М.: Академия, 2008.

Галимуллин Виталий Фаргатович
Московский педагогический государственный университет,
факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики
и психологии профессионального образования,
2 курс аспирантуры

Актуальные аспекты проблемы педагогического оценивания

Что именно учителя оценивают в школе? Общий уровень достижения всех учащихся и тогда это подобно измерению средней температуры по больнице, или личное достижение каждого ребенка? Давно известно (благодаря исследованиям Ш.А. Амонашвили, прежде всего): данное обстоятельство вместе с проблемой неясности, непрозрачности для учащихся критериев педагогической оценки и ее перевода в отметку

порождает у детей тревожность, неуверенность в себе, вызывает фрустрацию. Но это лишь следствие триединой цепочки, растянутых во времени отношений: педагог колледжа – будущий учитель начальных классов – младший школьник. Средним звеном является нынешний студент, которому еще в процессе обучения следует осознать, что предложенной «линейкой» в виде пятибалльной системы оценивания невозможно и нельзя «мерить» всех учащихся общеобразовательных школ. Более того, сам контингент студентов педагогических колледжей свидетельствует о том, что педагогам колледжа прежде всего самим необходимо осознавать это несоответствие. Реализация в процессе педагогического взаимодействия и трансляция этого противоречия студентам, будущим учителям позволит последним подойти к процессу педагогического оценивания более дифференцированно. На наш взгляд можно говорить о проблеме соотношения горизонтального и вертикального континуумов достижений ученика и оценочной деятельности учителя, с одной стороны, педагога колледжа и студента, с другой.

Под горизонтальным континуумом достижений мы подразумеваем осознание конкретным учащимся своих реальных достижений через сравнение с достижениями других детей, например, одноклассников. Педагогическая оценка и ее условно-формальное отражение в баллах, например, в традиционной школе имеет дело именно с горизонтальным континуумом достижений. Многие учителя в учебном процессе сознательно создают ситуации соперничества, эксплуатируют стремление детей получить похвалу, одобрение от авторитетного, значимого взрослого. При этом возникают морально-этические вопросы: например, правомерно ли отражать достижения одного учащегося в сравнении с другими отметочной системой, если у каждого человека есть психофизиологические особенности восприятия, переработки, систематизации и отражения информации? Если у ребенка есть неврологическо-поведенческие (например, синдром дефицита внимания и гиперактивности) или иные расстройства, при этом позволяющие ему учиться в обычной школе? Очевидно, что в данном случае важно, чтобы учитель двигался в понимании данного аспекта навстречу учащимся. В противном же случае, сравнение достижений одного ребенка с другими, одного учащегося с одноклассниками может приобрести иное направление.

Само по себе осознание цели создания ситуации соперничества для учащихся начальной школы является сложным рефлексивным процессом, а значит, не вполне ясным, понятным для детей, вызывающим у последних фрустрацию, тревожность и неуверенность в себе.

Опора на горизонтальный континуум достижений студентов в педагогических колледжах приобретает иное, профессионально-прикладное значение. Студентам колледжа важно осознавать, что в отличие от них, младшие школьники в силу своих возрастных особенностей нуждаются во внимании и положительных подкреплениях со стороны взрослого, особенно такого значимого, как учителя. И высказывая оценочные суждения относительно достижений одного учащегося, они невольно могут задеть его одноклассников.

Учебная мотивация студентов колледжа в процессе обучения может изменяться в силу прозрачности или непрозрачности, справедливой или несправедливой контрольно-оценочной деятельности преподавателя для студента. Для младшего же школьника более важным аспектом в поддержании учебной мотивации является проявление или непроявление, поощрение или непоощрение, выраженное учителем скорее в отношении к самой личности ребенка, чем к его учебным достижениям.

Под вертикальным континуумом достижений мы понимаем осознание конкретным учащимся своих реальных достижений через сравнение себя в прошлом, настоящем и будущем. В русле данного континуума педагогическая оценка и школьная отметка, выраженная каждый раз учителем, откладывается на мысленно представляемой вертикальной шкале индивидуальных достижений того или иного учащегося. Следовательно, сравнение каждого ребенка производится не с другими детьми, а с самим собой вчера, сегодня и завтра, что позволяет несколько снизить тревожность и неуверенность в себе, но в результате стойкой, продолжительной, постоянной неудачи может проявиться злость и обида на самого себя. Все это убеждает в том, что в оценочной деятельности учителям необходимо использовать оба континуума. Трудность заключается в определении степени сочетания и возможности применения учителем данных континуумов по отношению к каждому учащемуся в зависимости от индивидуальных особенностей детей, их достигнутого уровня уверенности и способности соперничать.

Реализация вертикального континуума достижений в педагогическом колледже будет проявляться в том, что выражаемая преподавателем педагогическая оценка уровня освоенности учебного материала студентом преломляется через фиксацию на качественных изменениях в подготовленности студента в прошлом и настоящем. Подобные реперные точки учебных достижений студентов способствуют изменению мотивации последних, их активизации в плане самостоятельности,

инициативности. Педагоги колледжа, опираясь на данный континуум достижений, «поворачивают» внимание студентов на себя как будущего специалиста

Следовательно, студентам педагогического колледжа необходимо не просто иметь представления о горизонтальном и вертикальном континуумах достижений, но и владеть ими.

Воробьева Мария Сергеевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии и педагогики профессионального образования,4 курс

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) – одна из современных форм оценивания результатов обучения

Современное российское образование на протяжении десяти лет претерпевает изменения, которые в некотором отношении носят радикальный характер, создавая новую реальность в образовательном пространстве – единый государственный экзамен (ЕГЭ). Дискуссии по поводу единого госэкзамена длительный период времени напоминали предвыборную агитацию, а не поиск истины.

Изначально ЕГЭ задумывалось как общий универсальный экзамен, который должен уравнивать возможности учащихся и абитуриентов для поступления в высшие учебные заведения. Но на практике получилось нечто иное. Этой проблемной ситуацией занимается большое количество педагогов и психологов, ученых самых разнообразных специальностей: написано огромное количество статей, которые отражают диаметрально противоположные взгляды на сложившуюся «реальность образования».

В современном состоянии вопроса о едином экзамене сложились неразрешенные *противоречия* между теоретически предполагаемой надежностью и адекватностью применения ЕГЭ и деструктивными тенденциями на практике.

Соответственно, *проблема исследования* обозначена нами следующим образом: при каких условиях можно объективно оценить результаты обучения?

Цель исследовательской работы – решение поставленной выше проблемы.

Объект исследования – оценивание качества образования. *Предмет* – практика применения ЕГЭ.

Гипотеза: единый государственный экзамен является адекватной формой контроля и оценивания результатов обучения в современной системе российского образования, если соблюдаются организационные моменты; задания ориентированы на выяснение не только фонда действенных знаний, но и потенциальных возможностей ученика к обучению.

С 1 января 2009 года единый государственный экзамен был введен на территории всех субъектов Российской Федерации.

В Федеральном законе единый государственный экзамен определяется следующим образом: «Единый государственный экзамен представляет собой форму объективной оценки качества подготовки лиц, освоивших образовательные программы среднего (полного) общего образования, с использованием заданий стандартизированной формы (контрольных измерительных материалов), выполнение которых позволяет установить уровень освоения ими федерального компонента государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования».

ЕГЭ – один из способов точного оценивания в виде тестирования. Тест – это стандартизированные задания по пройденному материалу, требующие короткого ответа, либо выбора правильного ответа, таким образом, проверяется степень овладения материалом. Сильной стороной тестирования является возможность сэкономить время для проверки большого по объему материала, а также его объективность, то есть независимость от субъективной оценки преподавателя. Но, несмотря на все положительные моменты, тест имеет и отрицательные стороны. В частности то, что не все тесты являются валидными, то есть измеряющими именно те показатели, на которые рассчитаны. Тест не позволяет выявить причины ошибок или неудач, характер мышления и творческий потенциал.

Выявляя сущность процесса обучения, мы установили, что одним из основных элементов дидактической системы является элемент контроля и оценки уровня знаний учащихся с применением разнообразных форм этого контроля (экзамены, зачеты, творческие работы, тестирование и другое). В научной литературе отмечается, что главным моментом правильно организованного процесса обучения является взаимосвязь

субъектов учебно-образовательного процесса, которые непосредственно оказывают влияние друг на друга, образуя канал обратной связи. Используемые педагогом формы контроля и проверки уровня знаний обучаемого должны быть нацелены на всестороннюю проверку знаний в когнитивной, психологической и социальной сферах, а также реализовывать не только образовательную функцию и контрольную, но и стимулирующую и аналитико-корректирующую, таким образом, диагностировать уровень обучаемости, а не фиксировать уровень обученности. Обосновывая программу эмпирического исследования, мы подразумевали анализ эмпирических данных, полученных из письменного опроса студентов и учащихся школ относительно потенциальных возможностей государственного экзамена.

Выборка составила 130 человек. Экспериментальной базой исследования выступали ГОУ ЦО № 825 г. Москвы, Московский педагогический государственный университет (МПГУ) факультет педагогики и психологии (ФПП), СОШ №10 г. Канаша и Канашский финансово-экономический колледж – филиал Московской академии бюджета и казначейства Республики Чувашия.

Тема исследования предполагает особые условия проведения эмпирической части исследовательской работы. С целью проверить поставленную ранее гипотезу и реализовать обозначенные задачи нами был использован в качестве ведущего метода исследования – письменный опрос по опроснику, состоящим из 12 развернутых вопросов:

№	Тип вопроса	Номер
1	вопросы, целью которых является выяснение уровня понимания ЕГЭ как формы оценки знаний	1 и 4
2	вопросы, ориентированные на выяснение педагогического потенциала ЕГЭ	3 и 5, 8
3	вопросы, ориентированные на выяснение представлений об объективности и адекватности оценивания уровня знаний	2, 6, 7, 10, 11
4	вопросы, направленные на выяснение психического состояния ученика, которому предстоит сдавать ЕГЭ	9
5	сопоставительные вопросы	12

Именно подобное распределение вопросов помогло нам сформировать целостное представление о едином государственном экзамене, провести качественный и количественный анализ данных.

Современная основная форма итогового контроля – ЕГЭ по уровню организации, содержания и нацеленности вступает в противоречие

с естественным ходом учебно-образовательного процесса, где форма оценки и контроля уровня знаний обучаемого должна исходить из процесса обучения так, чтобы сохранялся канал обратной связи между учителем и учеником. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза не подтвердилась: единый государственный экзамен не является адекватной формой контроля и оценивания результатов обучения в современной системе российского образования.

В соответствии с теоретическими и эмпирическими результатами исследования можно предположить, что объективно и адекватно оценить результаты обучения возможно при следующих условиях, если:

- диагностика результатов обучения будет сориентирована на всестороннюю проверку знаний в когнитивной, психологической и социальной сферах;
- образовательная, стимулирующая, аналитико-корректирующая, воспитывающая и развивающая, контрольная функции будут находиться во взаимном единстве, отражаясь в выбранной форме проверки и контроля уровня знаний;
- будут соблюдаться дидактические требования, среди которых центральное место занимают объективность и субъективность, систематичность, открытость, действенность;
- форма контроля будет учитывать уровень обучаемости, а не только обученности, таким образом диагностируя не только фонд действенных знаний (тезаурус), но и потенциальные возможности обучаемого и его темп продвижения в освоении нового материала;
- форма контроля ориентирована на поисковую деятельность учащихся.

Единый государственный экзамен как современная форма оценивания результатов обучения не соответствует вышеперечисленным показателям, что говорит о неэффективности его применения.

1. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: Современная интерпретация. – М., 2004. – 192 с.
2. *Смолин О.* Единый государственный экзамен: панацея или гибель? // Народное образование. – 2004. – № 1. – С. 13 – 16.
3. *Журавлев Д.* Единый государственный экзамен: уравнивание возможностей выпускников или уравниловка школ? // Народное образование. – 2004. – № 1. – С. 124 -127.
4. http:// www.ege.edu.ru/

Широкова Елена Валерьевна
Московский государственный областной университет,
заведующая клубом, соискатель кафедры педагогики

Творческие объединения в культуропорождающей среде вуза

В процессе практической деятельности в качестве заведующей клубом испытывается настоятельная необходимость в осознании целей и задач, стоящих перед творческими объединениями, а также разработке программ и проектов, способствующим долгосрочному развитию университета и становлению творческого отношения будущих учителей к своей профессии.

Понятие «творческие объединения» в структуре высшего образования прочно ассоциированы с самодеятельными, полупрофессиональными и профессиональными объединениями в области искусства, хотя, конечно, далеко не исчерпываются этой областью. Практика современного образования включает в состав творческих научные, спортивные и многие другие объединения. Поэтому в определении понятия «творческие объединения» нужно исходить из совместного понятийного эффекта «творчество» и «объединение».

В понимании «творчества» мы опираемся на семиотический подход к изучению культуры, развитый в статьях по семиотике культуры Ю.М. Лотмана[1]. В результате применения такого подхода выделяются области, создающие условия для активного порождения нового смысла, условия для творчества. Это области, включающие в себя границы семиотических областей.

Не менее важное значение имеют работы по развитию творческого воображения (Г.С. Альтшуллер, М. Гафитулин и др.), в которых определяются уровни порождения нового, разрабатываются методы и технологии, позволяющие целенаправленно развивать творческие возможности человека.

В соответствии с личностно-ориентированным подходом в педагогике под «объединением» мы будем понимать группу, имеющую возможность определять свои собственные цели и пути развития. При этом группа может иметь и формальный статус, но иметь возможности саморазвития.

---

[1] *Лотман Ю.М.* Статьи по семиотике и топологии культуры // Лотман Ю.М. Избранные статьи. Т.1. – Таллинн, 1992. – С. 129–132.

Таким образом, творческие объединения – саморазвивающиеся группы, основной целью которых, является порождение нового в условиях пограничного обмена между смысловыми (языковыми) областями (например: танца и слова; музыки и слова; научного и обыденного слова; иностранного и родного слова; действия и слова и т.п.). Естественно, что уровень новизны у этих объединений может быть самым различным: от репродуктивного (новизна для новичка) до собственно творческого (новизна для мира)[2]. При этом значимость репродуктивного уровня не может быть умалена, так как способствует расширению личностного горизонта и становлению новых возможностей студента.

Какова же роль творческих объединений в культуропорождающей среде вуза и в становлении готовности к творческой педагогической деятельности у будущих учителей? С одной стороны, ответ кажется очевидным, с другой – не имеет достаточной проработки по критериям и основаниям для экспериментальной проверки.

Из вышесказанного следует, что творческие объединения в совокупности с организацией учебного процесса являются базовыми основаниями для процессов культуропорождения в вузе[3]. С другой стороны, вводя идеальную модель – культуропорождающую среду вуза, определяемую как образовательную среду, создающуюся на основе целенаправленной программы, характеризующуюся преобладанием субъектно-субъектного взаимодействия, наличием форм самоорганизации студентов и преподавателей (неформальные объединения разной направленности), развитым общественным мнением и развитыми формами взаимодействия с внешними организациями, мы можем выделить несколько аспектов, ускользающих от внимания исследователей или не получивших развития в практике.

Прежде всего, это субъектно-субъектные отношения констатируемые, но тяжело реализуемые в учебном процессе вуза, не говоря уже о школьной практике. Роль творческих объединений тут очевидна, не очевидна вовлеченность студентов в этот процесс. Практика показывает, что количество участвующих и количество интересующихся далеко не всегда бывает удовлетворительным. Итак, первый критерий не результативность работы творческих объединений, что чаще всего является предметом отчета, а *вовлеченность студентов в творческий процесс.*

---

[2] *Альтшуллер Г.С.* Краски для фантазии // Шанс на приключение / Сост. А.Б.Селюцкий. – Петрозаводск: Карелия, 1991. – С.301; Гафитулин М. Уровни творчества или рождение новизны // http://www.trizminsk.org

[3] *Крылова Н.Б.* Культурология образования // Новые ценности образования. – 2000. – №10.

Вторым критерием является *рост неформальных* творческих объединений, рост формальных часто ограничен финансовыми возможностями учебного заведения.

Следующим критерием является *влияние творческих объединений на общественное мнение в вузе.* И тут вопрос ставится о существовании такого позитивного мнения вообще. Знают ли студенты о том, что у них происходит, интересует ли, влияет ли на отношение к учебному заведению, к будущей профессии, к себе.

Наличие дискуссионных объединений также может быть выделено в связи с общественным мнением и его становлением. Появление дискуссионных объединений знаменует серьезный этап в становления культуропорождающей среды вуза, т.к. нуждается в огромной подготовительной работе по развитию субъектности всех участников учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении, в том числе творческих его объединений.

Целенаправленная работа творческих объединений *по самоопределению* вуза (его традиции и инновации, программы развития).

Мы очертили круг внешних по отношению к личности студента критериев, позволяющих говорить о благоприятности или неблагоприятности для его творческого развития.

При переходе на уровень изучения личностных процессов становления готовности к творческой педагогической деятельности идет изменение экспериментальной методики от статистики к описательности и включенному наблюдению.

Для стимулирования работы творческих объединений нами выдвигается ряд программ, способствующих самоопределению первокурсников, среди них школа творчества и проблемные семинары.

Поддерживая понимание, что высшее образование возможно только при наличии этического идеала – российского интеллигента, высокое профессиональное мастерство и интеллектуальный потенциал которого прочно сцепленным с нравственным[4], мы видим реализацию его через культуропорождающую среду вуза как информационную и ценностную среду.

Творческие объединения мы рассматриваем в процессе становления культуропорождающей среды как периферийные структуры, генерирующие новые культурные проекты, ситуации самоорганизации в сфере культуры, организующие информационный поток и подготовку лидеров проектов.

---

[4] Образование и культура Северо-Запада России: Гуманитарные науки. Гуманитарное образование. Гуманитарное мышление // Вестник СЗО РАО. Вып. 6. – СПб.: СПбГУП, 2001. – С. 8.

Баронина Ксения Анатольевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра социальной педагогики и психологии, соискатель

Высшее профессиональное образование: реформы, тенденции, инновации

Переход на новую систему образования (2003 год, подписание Болонской декларации) в России является переходом на новую ступень в сфере высшего образования, цель которого заключается в объединении образовательных систем в связи с видением нового образа российского высшего образования как особой современной социальной практики, взаимозависимой и взаимовлияющей на культурно-историческое развитие нашего общества в контексте мирового сообщества. За счет повышения мобильности студентов, преподавателей, управленческого персонала, укрепления связей и сотрудничества между вузами Европы, единое образовательное пространство должно позволить национальным системам образования европейских стран получить все лучшее, что есть у партнеров. В рамках мероприятий по реализации «болонских соглашений» предполагается перевод национальных образовательных систем на многоуровневую модель подготовки кадров на основе компетентностного подхода и кредитно-модульной системы.

Для обеспечения «гармонизации», в свою очередь, системы высшего образования должны стать «бесцветными», максимально уравненными, что может быть достигнуто за счет широкого распространения однотипных образовательных циклов (бакалавриат – магистратура). Введения одинаковых форм получаемых квалификаций, взаимной признаваемости академических квалификаций, развитых структур обеспечения качества подготовки специалистов единых или легко поддающихся пересчету систем образовательных кредитов (зачетных единиц) и т.д.

В последнее время одной из основных тем для обсуждения является долгожданный Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО).

Высшая школа является одним из главных звеньев для системной коррекции в решении опережающих задач социума, связанных с кон-

структивным развитием личности. По мнению В.С. Мухиной: «Личность – это социальное в нас (бытие общественных отношений), формирующееся через присвоение человеком материальной и духовной культуры, общественно значимых ценностей, через усвоение социальных нормативов и установок. При этом и потребности, и мотивы каждой личности отражают общественно-исторические ориентации той культуры, в которой развивается и действует конкретный человек»[1]. Как следствие такого определения личности, какие бы изменения не вносила образовательная политика в систему всех уровней образования, необходимо соотносить их с общими тенденциями как мирового развития, так и непосредственно самой страны.

В XXI веке – веке инновационных технологий, при стремлении использовать в системе образования новые формы и методы обучения, самой главной, пожалуй, проблемой является правильность использования «этих технологий», для достижения положительного результата.

В настоящее время продолжает возрастать значение образования как одного из важнейших факторов формирования нового качества не только экономики, но и общества в целом. Ещё в 2001 году заявлялось, что «роль образования на современном этапе развития страны определяется задачами перехода России к демократическому обществу, к правовому государству, рыночной экономике, задачами преодоления опасности накапливающегося отставания России от мировых тенденций экономического и общественного развития. Образование должно войти в состав основных приоритетов российского общества и государства»[2].

Образование должно служить прогрессивному развитию человека, общества и страны в целом, – во всех отношениях, т.к. мы говорим о том, что образование не должно быть трансляцией культуры, а скорее научить (объяснить) человека быть более коммуникабельным, всесторонне развитой личностью, с многообразием его культурной практики.

Из всех социальных институтов именно образование является основой социально-экономического и духовного развития любого обще-

---

[1] *Мухина В.С.* Возрастная психология: Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Учебник для студентов вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 56.

[2] Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года. Доклад В.М. Филиппова на заседании Правительства РФ 25.10.2001 (с официального сервера Правительства РФ).

ства. Образование определяет положение государства в современном мире и человека в обществе.

Проводя анализ тенденций современного мирового и российского образования, аналитики выделяют два глобальных процесса, имеющих амбивалентный характер: диверсификация и интернационализация образования. Первый процесс – диверсификация – связан с созданием новых образовательных учреждений (в том числе, инновационных), с приданием образовательных функций общественным учреждениям и социальным институтам, с внедрением новых программ обучения, новых курсов и дисциплин, разработкой междисциплинарных программ. Данные реформы приводят к изменению процедуры набора обучающихся, методы, приемы и средства обучения; способствуют реорганизации системы управления образованием, структуры учебных заведений и порядка их финансирования. Второй процесс – интернационализация образования, – напротив, направлен на сближение национальных систем, поиск и развитие в них общих универсальных детерминант и компонентов, тех общих оснований, которые составляют основу разнообразия национальных культур, способствуя как их взаимообогащению, так и формированию толерантного отношения друг к другу.

Киберсоциализация: человек в информационном пространстве

Дмитриев Кирилл Геннадьевич
Московский педагогический государственный университет,
кафедра психологии, 1 курс аспирантуры

Интернет-зависимость в России и за рубежом: прогнозы, ожидания, основные проблемы исследования

На сегодняшний день проблема Интернет-зависимости не входит в число наиболее подробно исследуемых психологических проблем в нашей стране. Однако во многих зарубежных странах психологи, медики, социологи и некоторые другие учёные занимаются ей очень подробно ещё с начала 90х годов XX века. На первый взгляд это удивительно, ведь сам по себе Интернет был изобретён только лишь в 1989 году, а широко распространился значительно позже. Но американский психолог, профессор Питтсбургского университета, Кимберли Янг оказалась весьма прозорлива, организовав в 1994 году центр помощи страдающим Интернет-зависимостью. Совершенно естественно, что если в то время, когда в России большинство людей даже не слышали об Интернете и русскоязычных сайтов просто не было так как домен «.ru» был делегирован России только в этом самом 1994 году, а в США проблема чрезмерного пользования Интернетом уже была поставлена на научный уровень и государственный контроль, то на сегодняшний день мы всё ещё отстаём от западных и восточных коллег по разработанности этой проблемы. Первые научные заметки, посвящённые Интернет-зависимости стали появляться только в начале нового века, более-менее единый тезаурус был сформирован в 2004 на съезде психиатров. Почти 10 лет разницы – немалый срок для продвижения научных исследований зарубежных коллег далеко вперёд. Но и сейчас, несмотря на постепенную актуализацию проблемы Интернет-зависимости в России, исследования в этой сфере идут не очень быстрыми темпами. И пока нам приходится довольствоваться, в большинстве, результатами западных коллег, давайте взглянем на социологическую, медицинскую и психологическую ситуацию вокруг описываемой проблемы.

По данным Карбонелл и Гвардиола, опубликованным в международном Журнале Ассоциации Медицинской Литературы только в период с 1996 по 2005 годы на тему зависимостей от Интернета в различных интернациональных медицинских и психологических журналах было

опубликовано 179 научных статей. Однако, странами-лидерами, в которых были проведены исследования по данной тематике, оказались США, Китай, Великобритания, Тайвань и Южная Корея. Анализ отечественной литературы показывает, что и в России на сегодняшний день есть исследования, проливающие свет на проблему Интернет-зависимости, однако по сравнению с зарубежными их число ничтожно мало. Возникает вопрос – почему? Обратим внимание на количество пользователей Интернет в разных странах. По данным информационных источников «РИА-новости» и «Rambler-Media» в России число жителей, имеющих доступ к Глобальной сети в 2000 году составляло 2,5 млн. человек, в то время как в США эта цифра уже подходила к 104 млн., а в Китае – к 20 млн. человек. На конец 2009 года число пользователей в России составило 39,9 млн. человек, в США – порядка 250 млн., а в Китае – 338 млн. Таким образом, становится понятно, что проблема Интернет-зависимости в Китае и США на сегодняшний день стоит необычайно остро в силу огромного количества граждан, постоянно проводящих время в Глобальной сети. Однако и в России число пользователей за десять лет увеличилось почти в 16 раз, что с точки зрения развития информационного общества и является положительным показателем, но чревато неблагоприятными последствиями, в частности – увеличением Интернет-зависимых граждан.

По данным Российской государственной библиотеки в период с начала 2004 года по конец 2008 в России в различной форме проблемам взаимодействия с Глобальной сетью Интернет в сфере психологии было посвящено всего семь научных работ. Причём большинство из них приходятся на конец этого периода, так как на ранних этапах происходило лишь формирование тезауруса данной сферы. Конечно же, тенденция к увеличению таких исследований оценивается нами как благоприятная, так как в условиях постоянного роста числа пользователей Интернета велика вероятность проявления общемировых проблем, связанных с этой сферой и в России, причём в первую очередь в подростковой и юношеской среде, в силу возрастных особенностей данного периода. Следовательно, необходимо с разных сторон изучить данную область с психологической и педагогической точки зрения, чтобы обеспечить научное обоснование программам профилактики и, в случае необходимости, коррекции последствий чрезмерного использования Интернета. Однако, количество исследований этой проблемы в России кажется нам крайне недостаточным.

Так чему же посвящены зарубежные исследования по проблемам Интернет-зависимости? С чем сталкиваются различные специалисты,

изучающие человека и какова угроза, таящаяся в злоупотреблении Интернетом? Опираясь на статистические данные роста числа пользователей глобальной сети можно даже спросить: чего же ждать российскому обществу в будущем, когда Интернет станет повсеместным и общедоступным? Для ответа на эти вопросы обратимся к публикациям в международных медицинских и психологических журналах.

Анализируя результаты зарубежных исследований по проблемам, связанным с Интернет-зависимостью, мы можем увидеть множество психологических, педагогических и медицинских проблем, вызванных ею. Австралийские исследователи заявляют, что, по данным их исследований, люди из групп сверх-пользователей и Интернет-зависимых (по классификации К. Янг), а их число в выборке составило 48% (40% – сверх-пользователи и 8% – Интернет-зависимые), демонстрируют более высокий по сравнению с умеренными пользователями уровень нейротизма, а также повышенную социальную тревожность и эмоциональное одиночество. Многие зарубежные психологи в своих статьях постоянно взывают к педагогам и поставщикам Интернет-услуг с просьбами своевременно информировать подростков и юношей о возможных опасностях, связанных с чрезмерным использованием Интернета, т.к. социальные и личностные последствия зачастую оказываются печальными и необратимыми. Например, зависимый от Глобальной сети человек зачастую в той или иной мере уравнивает ценности семьи, работы или учёбы, пропитания и сна со времяпрепровождением в Интернете, а то и просто отказывается от первых в пользу последнего.

В исследовании китайских учёных Ко и Йена рассматривается связь между Интернет-зависимостью и фрустрационной неустойчивостью в гендерном аспекте. Проанализировав более двух тысяч студентов при помощи теста на Интернет-зависимость Чена и шкалы фрустрационной неустойчивости они пришли к выводам, что существует прямая взаимосвязь между уровнем фрустрационной неустойчивости и уровнем использования Интернета. Т.е. чем больше человек проводит времени в сети, тем менее он устойчив к состоянию фрустрации. Примечательно, что мальчики-подростки демонстрируют данную взаимосвязь более ярко, это было выявлено при помощи регрессионного анализа. Авторы исследования предлагают использование рациональной эмоциональной поведенческой психотерапии для коррекции подобных состояний.

Элизабет Харди, доктор медицины из Австралии, в своей статье констатирует, что личность, чрезмерно использующая Интернет или патологически от него зависимая, имеет некоторые отличия в личностных характе-

ристиках относительно личности, использующей Интернет умеренно или не взаимодействующей с ним вовсе. Итак, в своём исследовании Харди установила, что люди, проводящие больше времени в онлайн-активности, чем не зависимые от Интернета люди, демонстрируют большую невротизацию личности, пониженную общительность и экстраверсивность, большую общественную тревожность, повышенный уровень эмоционального одиночества, а также нуждаются в большей поддержке социальных сетей в Интернете, чем средние пользователи Интернета.

Корейский психиатр Яо-чунг Чуанг опубликовал результаты длительного наблюдения за десятью пациентами, у которых случились эпилептические приступы в процессе игры в Массовые многопользовательские ролевые онлайн игры (MMORPG). Автор подробно описывает эпилептические приступы различного генеза. Серьёзность проблемы, как он считает, заключается в том, что у 8 из 10 исследуемых пациентов эпилепсия до попадания в его клинику не была диагностирована, т.е. впервые в жизни у людей случались приступы именно при игре в онлайн игру. Также очень серьёзным является тот факт, что двоих из десяти пациентов так и не смогли привести в стабильное состояние несмотря на многомесячное лечение различными медицинскими препаратами и формами психотерапии. Чуанг активно призывает в своей статье международное сообщество обратить внимание на проблему, с которой ему пришлось столкнуться в его практике. Он обращается к педагогам и производителям программного обеспечения, необходимого для подобных игр, доносить до пользователей информацию о возможной угрозе здоровью, а медиков и психологов просит внимательно отнестись к результатам его работы с подобными пациентами и перенимать знания, полученные в процессе лечения.

Наше предварительное исследование показывает схожие с зарубежными аналогами результаты. Результаты методики исследования ригидности и теста коммуникативной толерантности В.В. Бойко в соответствии с тестом на Интернет-зависимость К. Янг показывают нам, что люди, злоупотребляющие Интернетом, демонстрируют повышенную ригидность и низкий уровень коммуникативной толерантности. Из 35 испытуемых 40% оказались в группе сверх-пользователей. Среди этой группы 33% от общего числа испытуемых имеют проблемы с коммуникативной толерантностью, а 18% демонстрируют повышенный уровень ригидности. Из 60% испытуемых, не злоупотребляющих Интернетом, лишь 15% имеют повышенную ригидность и 15% – пониженную коммуникативную толерантность.

С увеличением числа пользователей Интернета в России возрастает риск столкнуться с проблемами, аналогичными зарубежным, а именно с проблемами в сферах физического, психического и социального здоровья.

Малицкая Анна Здиславовна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, 5 курс

Влияние средств массовой информации на гендерную идентичность в юношеском возрасте

Гендерная идентичность как категоризация себя как представителя мужской или представительницы женской группы, усвоение и воспроизведение гендерно-обусловленных ролей, позиций, репрезентаций, формируется не только на основе биологического пола, но и на основе сложившихся социокультурных традиций восприятия гендерных образов и моделей поведения, особенностей семейных взаимоотношений и ближайшего социального окружения, образов, используемых в СМИ и во всей культуре.

В современном обществе СМИ стали частью системы социализации подрастающего поколения и взрослых; они играют важнейшую роль в формировании общественного мнения, оценок людей и событий и задают массам некие стандарты жизни и сознания. Юношеский возраст весьма сензитивен к влиянию общественного мнения, к оценкам окружающих. На сегодняшний день российские СМИ создают стереотипные образы, стандарты, которым многие юноши и девушки подражают. Вследствие этого возможно изменение самооценки, представлений и характеристики себя как представителя пола.

Экспериментальное исследование проходило на факультете педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, в Московском педагогическом колледже №1 им. К.Д. Ушинского и Московском педагогическом колледже № 12. Всего в исследовании приняли участие 80 студентов в возрасте от 17 до 23 лет.

Для выявления влияния средств массовой информации на гендерную идентичность в юности, мы использовали следующие методики:

1. Анкета «Телевизионные передачи» направлена на выявление: тех телепередач, которые смотрят студенты и которые их интересуют и, напротив, тех передач, которые менее остальных привлекают внимание; на выявление причин просмотра тех или иных телепередач.
2. Анкеты «Печатные издания (Журналы)», направленная на выявление: журналов, которые читают студенты; разделов этих журналов, которые больше всего заинтересовывают студентов и опросник «Использование сети Интернет», направленный на получение данных о количестве часов, проведённых в сети и целях использования Интернет.
3. Опросник С. Бэм, цель которого определение гендерной идентичности (маскулинная/ фемининная/ андрогинная).
4. Опросник «Традиционные утверждения», направленный на определение согласия или не согласия студентов с традиционными утверждениями, относящимися к поведению мужчин и женщин или регламентирующими его.
5. Опрос «3 качества» направлен на выяснение стереотипных характеристик мужчин и женщин, которые уже существуют у студентов.

По результатам исследования было выявлено, что наиболее преобладающий тип идентичности среди исследуемой группы юношей и девушек – это андрогинность (это может объясняется тем, что и девушки, и юноши обладают характеристиками, которые традиционно приписываются противоположному полу), но демонстрируют согласие с определёнными традиционными установками относительно мужского и женского поведения, образов, черт личности и характеристик, соответствующих представителям мужского и женского полов. Но личностные качества, традиционно приписываемые противоположному полу привлекательны для них.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о некотором изменении традиционных гендерных стереотипов – они становятся менее ригидными. И изменяются они именно под влиянием СМИ – печатные издания (в основном, «глянцевые журналы», телепередачи), демонстрируя отличные от традиционных образцы и формы поведения, ценности, установки, другие стили и образы жизни, влияют на поведение, мысли юношей и девушек. Значит, если изменяются поведенческие характеристики личности, изменяются и базовые характеристики, в том числе и гендерная идентичность.

Обыденкова Валерия Кирилловна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра социальной педагогики и психологии, 2 курс

Социально-педагогический потенциал киберсоциализации в социальных сетях Интернета (на примере старшего подросткового возраста)

Социализация – один из важнейших аспектов жизни и социокультурного развития человека. Это процесс, основанный на активном взаимодействии человека и общества, результатом которого является выработка собственной позиции в отношении самого себя и окружающего мира, позиции, не вступающей в противоречие с общественными нормами. Социализация происходит за счет многочисленных факторов, к которым можно отнести и Интернет.

В современном мире наблюдается динамичное развитие Интернета и увеличение числа его пользователей. В Интернет-пространстве существует большое количество сообществ людей, наиболее прогрессивными из которых являются социальные сети – программное Интернет-обеспечение, позволяющее пользователям создавать свои профили и осуществлять коммуникацию с другими участниками в виртуальном пространстве. Социальные сети являются фактором киберсоциализации, то есть, по определению В.А. Плешакова, локального процесса качественных изменений структуры самосознания личности, происходящего в контексте социализации человека в киберпространстве Интернет-среды, то есть в процессе использования его ресурсов и коммуникации с «виртуальными агентами социализации», встречающимися человеку в глобальной сети Интернет[1]. Киберсоциализация является дополнительным звеном в общем процессе становления личности и зависит от уже существующего мировоззрения, модели поведения и принятых норм, данных стихийным или целенаправленным воспитанием; а также врожденных задатков. В старшем подростковом возрасте она расширяет общий процесс

---

[1] *Плешаков В.А.* Киберсоциализация как инновационный социально-педагогический феномен // Преподаватель XXI век. – 2009. – № 3. – С. 32.

социализации в том случае, если человек не обладает кибер-аддикцией и имеет достаточно устойчивую жизненную позицию, чтобы осознанно и критически подходить к влияниям извне, принимая или отвергая их.

Старший подростковый возраст – период значительного подъема рефлексии у человека, в норме ведущий к развитию способности самостоятельно влиять на процесс собственной социализации. Существенное воздействие на развитие рефлексии оказывает необходимость осмысливать и решать свойственные данному возрасту противоречия между стремлением к проявлению индивидуальности и конформностью. Это выражается в образе мышления старшего подростка, его поведении, внешнем виде. К примеру, согласие с точкой зрения референтной группы может носить исключительно внешний характер, на внутреннем плане может происходить активное построение собственной позиции касательно того или иного вопроса.

Люди старшего подросткового возраста составляют значительную часть пользователей социальных сетей, влияющих на процесс их социализации и, в частности, киберсоциализации. Данные Интернет-сервисы обладают рядом характерных черт: возможностью указывать информацию о себе (дату рождения, место жительства, любимые занятия и др.) и вести личную или открытую для всех переписку; системой «друзей» и групп по интересам, а также мультимедийной базой. Социальные сети, как еще одно пространство существования людей, изменяют некоторые сферы их жизни, характерные реальности. Расширяется география коммуникации людей за счет доступности сети в разных частях планеты. Это позволяет приобретать опыт общения с представителями различных культур и получать соответствующие знания. Временные рамки перестают быть значимыми – возможность общения обусловливается в основном тем, находится ли тот или иной пользователь онлайн или есть ли доступ к просмотру его профиля. Сохранение в киберпространстве информации, которую передают друг другу люди, позволяет начать, прервать, продолжить тот или иной акт коммуникации в любой момент. С одной стороны, это обеспечивает временную свободу общения, а с другой – может привести к стиранию этических норм, касающихся времени, во взаимодействии в реальной жизни.

Еще более существенными аспектами общения старших подростков посредством социальных сетей Интернета нам представляются собственно коммуникационный и информационный аспекты.

Несмотря на ярко выраженную свойственную данному возрасту потребность в непосредственном доверительном и эмоциональном общении, социальные сети становятся еще одним важным средством коммуникации.

Все больше старших подростков стремится взаимодействовать со знакомыми людьми как непосредственно, так и посредством социальных сетей. Это объясняется как желанием более частых контактов, так и возможностью увидеть того или иного человека в новой ситуации, новом пространстве, что дает информацию для анализа и выводов о других людях. Знакомство с «виртуальными людьми» не является для старших подростков основной целью пребывания в социальной сети, хотя оно имеет большую психологическую безопасность, чем личное. Это можно объяснить высокой вероятностью расхождения самопрезентации незнакомого или малознакомого человека в процессе общения в социальной сети и реальной жизни. Как мы уже отмечали, старшим подросткам необходимы доверительные отношения, которые невозможны без правдивой информации о собеседнике. Следовательно, значимость знакомства посредством социальных сетей снижается. Тем не менее, старшие подростки общаются в социальных сетях и с реальными знакомыми, и с виртуальными в практически равном соотношении. Последних они способны воспринимать как реально существующих полноценных личностей, однако в некоторых случаях относятся к ним настороженно, что может быть связано с потенциально недостоверной информацией или распространенным и отчасти необходимым базовым недоверием к незнакомым людям. Физическая непредставленность собеседников и бедность или искажение эмоционального общения играют значительную роль во взаимном понимании. Многие старшеклассники отмечают, что только за счет непосредственного общения можно составить правильное представление о человеке. Некоторые придают значение и личному, и опосредованному социальной сетью общению как возможности ближе узнать собеседника. Немаловажным аспектом такого обширного элемента человеческого взаимодействия, как понимание, является собственно эмоциональное понимание в процессе акта киберкоммуникации. У большинства старшеклассников не возникает трудностей в понимании собеседников. Эмоции, настроения, намерения знакомых в реальности хорошо понятны им, поскольку они уже имеют представление об этих людях в разном контексте. Общающиеся и с реальными, и с виртуальными знакомыми онлайн испытывают некоторые сложности, но в целом способны оценить, как настроен тот или иной человек. Это вызвано спутыванием реального опыта со знакомыми людьми и опыта, полученного исключительно в виде текстовой или графической информации. Подобное спутывание опыта свойственно преимущественно девушкам, поскольку юноши придают большее значение вербальной фактической, а не невербальной эмоциональной информации, воспринимая преимущественно первую.

Эффективность онлайн-коммуникации во многом зависит от самопрезентации старших подростков в социальной сети. Она может почти полностью или в основных моментах соответствовать реальной, а может существенно отличаться, что связано со стремлением опробовать новые стили поведения и социальные роли, скрыть или компенсировать физические или личностные недостатки, а также проявить или откорректировать реакции, не принимаемые в реальном сообществе. Различия в реальной и виртуальной самопрезентации имеют место, но встречаются нечасто, поскольку старшим подросткам свойственна потребность в самоидентичности. Такие различия в большинстве случаев несущественны и связаны с тенденцией демонстрировать в процессе киберкоммуникации или на личной странице в социальной сети наиболее яркие и привлекательные события из жизни, а также размещать информацию, повышающую популярность среди сверстников (свои удачные фотографии, заметки, данные в разделах «О себе» и т.д.) и улучшающую самоотношение и самооценку.

С коммуникационной функцией социальных сетей тесно связана информационная. Она заключается в получении сведений о знакомых людях и предоставлении своих даже без необходимости вступления в процесс коммуникации. Более того, социальные сети имеют большое количество групп по интересам, которые удовлетворяют потребность старшего подростка в их углублении и нахождении единомышленников. Фото-, видео– и аудиофайлы, а также различного года текстовая информация – элементы социальной сети, способствующие развитию или возникновению новых интересов, а также получению необходимых сведений и данных. Восприятие информации в социальных сетях крайне эффективно, поскольку она является преимущественно визуальной. Следовательно, она может оказывать влияние на личность старшего подростка и его предпочтения в разных сферах жизни.

Итак, в случае отсутствия у старшего подростка кибер-аддикции и наличия устойчивой жизненной позиции, социальные сети выступают как дополнительный положительный фактор социализации в общем процессе становления его личности. Социальные сети Интернета позволяют старшему подростку приобретать новый жизненный опыт (коммуникационный и информационный), совершенствуя навыки взаимодействия с людьми; расширять его кругозор; осознавать собственный образ; реализовывать его противоречивую природу, касающуюся потребности в самоидентичности, наличии определенной самостоятельной личной позиции и стремлении к новым способам взаимодей-

ствия с другими. Социальные сети удовлетворяют его потребности в общении, признании, принадлежности какому-либо коллективу или группе, безопасности взаимодействия с людьми, самовыражении, самоидентичности и новизне, фантазировании.

Таким образом, социальные сети Интернета при соответствующем подходе имеют значительный социально-педагогический потенциал для развития личности старшего подростка.

Опарина Яна Сергеевна
Институт гуманитарного образования и информационных технологий, факультет психологии, кафедра социальной психологии, 4 курс

Психологический анализ иррациональных убеждений у интернет-аддиктов

В последнее время проблема интернет-аддикции очень актуальна, так как последние два десятилетия ознаменовались повсеместным распространением Интернета, как в профессиональной, так и обыденной жизни десятков миллионов людей. Основные разновидности деятельности, осуществляемой посредством Интернета: общение, познание и игра (развлечение) – обладают свойством захватывать человека целиком, не оставляя ему иной раз ни времени, ни сил на другие виды деятельности. Это едва ли не единственная область во всем спектре гуманитарных исследований в Интернете, на разработку которой не претендует никто, кроме клинических психологов. Исследователи исходят из возможности развития зависимости (аддикции) не только от вводимых в организм материальных сущностей, но и от производимых субъектом действий и сопровождающих их эмоций. Наиболее актуальным материалом для работы с личностями, имеющими поведенческую аддикцию, являются иррациональные убеждения, которые мы и попытаемся рассмотреть в данной работе.

Предмет исследования – феномены интернет-аддикция и иррациональные убеждения.

Выборка: мужчины и женщины от 18 до 35 лет, имеющие интернет-аддикцию.

Цель работы – дать психологический анализ иррациональных убеждений у интернет-аддиктов.

Гипотеза: интернет-аддикты имеют специфические для своей группы иррациональные установки в отношении себя, в отношении других и мира в целом и, что данные установки взаимосвязаны.

Методы исследования: методика К. Янг на выявление интернет-аддикции; методика А. Эллиса на выявление иррациональных убеждений.

Изучением феномена интернет-аддикции занимались такие учёные как: М. Гриффитс, И. Гольдберг, А.Е. Жичкина, В.А. Корзунин, М. Орзак, Г.В. Старшенбаум, И.В. Чудова, М. Шоттон, В.В. Юсупов, К. Янг и другие.

Первыми с интернет-зависимостью столкнулись врачи-психотерапевты, а также компании, использующие в своей деятельности Интернет и несущие убытки в случае, если у сотрудников появляется патологическое влечение к пребыванию в сети онлайн. Родоначальниками психологического изучения феноменов зависимости от Интернета могут считаться два американца: клинический психолог К. Янг и психиатр И. Гольдберг. В 1994 году К. Янг (Young, 2000) разработала и поместила на веб-сайте специальный опросник. В результате были получены почти 500 заполненных анкет, около 400 из которых были отправлены, согласно выбранному ею критерию, аддиктами. В середине 1990-х гг. для обозначения этого явления I. Goldberg (1996) предложил термин «интернет-аддикция», а также набор диагностических критериев для определения зависимости от Интернета, построенный на основе признаков патологического пристрастия к азартным играм (гемблинга)[1].

Изучением феномена иррациональные убеждения занимались такие учёные как: А. Бек, Дж. Бек, Р. ДиГусепп, А. Раш, С. Уолен, Р. Уэсслер, Б. Шо, А. Эллис, Г. Эмери и другие.

В нашей работе мы будем основываться на концепции, предложенной А. Эллисом о том, что такое иррациональные установки. С точки зрения А. Эллиса, иррациональные установки – это жёсткие эмоционально-когнитивные связи. Они имеют характер предписания, требования, приказа, носят, как говорил Эллис, абсолютистский характер. Поэтому обычно иррациональные установки не соответствуют

---

[1] Руководство по аддиктологии / Под ред. Менделевича В.Д. – СПб.: Речь, 2007. – С. 510-512.

реальности. Отсутствие реализации иррациональных установок приводит к длительным, неадекватным ситуации эмоциям[2].

В ходе проведения методики К. Янг на выявление интернет-аддикции[3] были протестированы более 50 человек в возрасте от 18 до 35 лет, разного пола и социального положения. Из них интернет-зависимыми оказались 13 человек: при подсчёте результатов, полученная сумма баллов превышала допустимую норму. Можно предположить, что у них есть наличие некоторых проблем, связанных с чрезмерным увлечением интернетом. У остальных же испытуемых выявлен уровень обычного пользователя, который умеет держать себя в руках. Высокий уровень интернет-аддикции, при котором есть наличие значительных проблем, связанных с пользованием интернета, разрешение которых возможно у специалистов, у испытуемых выявлен не был.

В ходе проведения методики на А. Эллиса на выявление иррациональных убеждений[4] были получены следующие результаты. Шкала «Катастрафизация» является самой выраженной – 93% испытуемых (12 чел.) имеют выраженную иррациональную установку – это показывают, что им свойственно оценивать каждое неблагоприятное событие как ужасное и невыносимое, а 7% (1 чел.) – о наличии иррациональной установки по данной шкале и что им также свойственно драматизировать события, но в меньшей степени. Также наиболее выраженной шкалой является – «Долженствование в отношении себя»: 61% (8 чел.) испытуемых показали результаты, которые говорят о наличии чрезмерно завышенных требований к себе (выраженная иррациональная установка) и 39% (5 чел.) – о том, что наличие иррациональной установки у данных испытуемых имеет место быть, а значит также завышенных требований к себе, но не так выражено. Менее выражены такие шкалы как: «Долженствование в отношении других» и «Фрустрационная толерантность» – в результате обработки данных по шкалам было выявлено наличие иррациональных установок у испытуемых. Это говорит о том, что испытуемым свойственно завышать требования по отношению к другим и они не всегда совладают с тем, что всё идёт не так, как им хочется. Наименее выражена шкала «Самооценка» – 69% испытуемых (9 чел.) имеют иррациональную установку, что говорит о том, что чувство их «собственной ценности» занижено, что им важно у испытуемых выявлен не был как они будут «выглядеть в глазах» окружающих, что они довольно категоричны при

---

[2] *Малкина-Пых И.Г.* Справочник практического психолога. – М.: Эксмо, 2008. – С. 499-503.
[3] Тест на интернет-зависимость Кимберли Янг. http://pers.narod.ru/jscript/test/inet.html
[4] *Каменюкин А. Г., Ковпак Д. В.* Антистресс-тренинг. – СПб.: Питер, 2008. – С. 201-206.

оценке других людей, а 31% (4 чел.), что иррациональная установка у них сильно выражена, что может свидетельствовать о том, что им свойственно оценивать не отдельные черты личности, а личность в целом.

В ходе корреляционного анализа по методу Спирмана между полученными ранее данными по интернет-аддикции и иррациональным убеждениям были выявлены две прямые взаимосвязи между шкалами «Катастрафизация» – «Долженствование в отношении себя» на уровне значимости $p<0,01$ и «Долженствование в отношении других» – «Самооценка» на уровне значимости $p<0,05$. Это означает, что чем больше требований они будут выдвигать в отношении себя, тем больше они будут воспринимать любое событие как ужасное и невыносимое, если не справятся с поставленными задачами, а также, чем больше они требуют от других, тем более важно для них как они будут выглядеть в глазах окружающих, так как уровень их «собственной ценности» будет ниже.

Подводя итоги можно сказать, что зависимость от Интернета, или Интернет-аддикция – реально существующий феномен. Сейчас эта проблема очень актуальна и ведущиеся в настоящее время работы способствуют развитию методологии психологического исследования. А наиболее актуальным материалом для работы с личностями, имеющими поведенческую аддикцию, являются иррациональные убеждения, роль которых мы и рассмотрели в данной работе.

Итак, Интернет-аддикция понимается как патологическое влечение к пользованию Интернетом. Иррациональные установки (убеждения) понимаются как расстройства в эмоциональной сфере, являющиеся результатом нарушений в когнитивной сфере, чаще всего неосознаваемые, деструктивно влияющие на представление человека о себе, других людей и мире в целом.

Было установлено, что у интернет-аддиктов преобладают иррациональные установки: «Катастрафизация» и «Долженствование в отношении себя». Существуют прямые взаимосвязи между иррациональными установками «Катастрафизация» – «Долженствование в отношении себя» и «Долженствование в отношении других» – «Самооценка».

Завышенные требования к себе, к окружающим, заниженная самооценка, то, что интернет-аддикты воспринимают каждое неблагоприятное событие как ужасное и невыносимое, а также наличие взаимосвязей между этими характеристиками, дают нам право говорить о том, что наша гипотеза о том, что интернет-аддикты имеют специфические для своей группы иррациональные установки в отношении себя, в отношении других и мира и что данные установки взаимосвязаны – подтвердилась.

Угольков Николай Владимирович
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра социальной педагогики и психологии, 1 курс аспирантуры

Социально-психологические стороны киберсоциализации школьников

В последние десятилетия наблюдается интенсивное развитие компьютерных технологий. Компьютер внедряется практически во все сферы нашей жизни, а во многих из них становится просто незаменимым.

Развитие информационных технологий позволило создать технические и психологические феномены, которые в популярной и научной литературе получили название «виртуальная реальность» и «киберпространство». Развитие техники программирования, быстрый рост производительности, разработка специальных средств передачи информации человеку, а также обратной связи – всё это создало новое качество восприятия и переживаний, осознанные как виртуальные реальности.

Наиболее распространенной и массовой глобальной информационной компьютерной сетью является Интернет, в которой основные процессы сходны с эволюцией в других системах. Именно поэтому выявление закономерностей развития киберпространства представляет собой одну из актуальных проблем философии науки.

В.А. Плешаков дает следующее определение киберпространству – «созданное и постоянное дополняющееся человечеством сетевое информационное воплощение ноосферы»[1]. Это пространство имеет четкую иерархию, для него свойственно наличие особого языка общения, своеобразной письменности, искусства. Все это позволяет говорить о существования своеобразной культуры – «киберкультуры», которая формирует у «жителей» киберпространства характерные идеи, составляющие мировоззренческую позицию членов этого пространства, определяет этические нормы поведения. Под влиянием этой киберкультуры происходит изменение мировоззрения человека и в реальной жизни, могут измениться его духовно-нравственные позиции и поведение в реальном обществе.

---

[1] *Плешаков В.А.* Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'а до «Homo Cyberus'а»? // Вопросы воспитания. – 2010. – № 1 (2) – С. 94.

Человек проник во многие области познания реальности, ему известны физические законы, он осваивает полёты в космос, куда можно двигаться человеческой мысли – познавать и осваивать информационное пространство, которое не ограничено территориями и не изведано. Киберпространство – иллюзия, всюду проникающая и изменяющая отношение человека к реальности. При этом ценность реальной жизни для очень многих постоянных пользователей снижается до пограничной отметки, когда возвращаться к обыденной жизни становится все труднее и труднее с каждым днем. Искусственные миры могут быть свободны от смерти, боли, раздражителей. Отказ от ограничений сделает реальность ущербной по сравнению с киберпространством. Это вопросы будущей трансформации социума.

Виртуальное киберпространство, по мнению Л.А. Мясниковой, предлагает мировому обществу слишком много новшеств за короткий срок, необоснованно короткий для их адаптации в рамках существующей в реальном пространстве инфраструктуры.

Таким образом, возникшая социальная виртуальная реальность Интернет-среды это своеобразный ответ на распад старых социальных связей между людьми, удовлетворяет потребность человека в общении, обмене информацией, в знаниях, в творческой реализации. Социальная виртуальная реальность отражает индивидуализм, нежелание подчиняться заведомым правилам, стремление уйти от системы массового потребления.

Компьютер в жизни и социализации современного подростка XXI века занимает большее место, нежели его ближайшее социальное окружение во дворе. Данный процесс достаточно хорошо виден уже сейчас. Виртуальный мир создает искусственные условия киберсоциализации, лишающие индивида страха перед возможностью неадекватной оценки его поведения. Человек, находящийся в условиях депривации или по каким-либо иным причинам неспособный самореализоваться и самоактуализироваться в реальном мире, имеет большой шанс на успех в мире виртуальном. Здесь он может, не уделяя времени реальному саморазвитию, создать образ желаемого Я, наделить его всеми недостигнутыми или недостижимыми качествами.

С психологической точки зрения, подростковая активность в Интернете подчинена удовлетворению трех основных видов потребностей: 1 –коммуникативной; 2 – познавательной; 3 – игровой.

К этим видам активности сводятся в конечном счете другие виды деятельности посредством Интернета: к примеру, часто обсуждаемый

в популярных и научных изданиях «электронный флирт» или распространенные в Интернете попытки изменения идентичности – это общение, причем с несомненными элементами игры.

Особенно остро проблема негативного влияния компьютерных технологий проявляется в подростковом возрасте, когда происходит активное формирование познавательных процессов и личностных качеств человека.

Компьютеризация общества не обошла стороной и современное образование. Создание компьютерных классов, школьные творческие задания, которые требуют от ученика наличие навыков работы с компьютером – всё это является одной из причин вовлечения подростка в виртуальность. Однако компьютер, несмотря на свою полезность, может являться не только инструментом получения знаний, но и средством ухода от реальности, что может оказаться достаточно привлекательным для человека на данном этапе его развития. Толкая современных школьников в виртуальность, и следуя тем самым тенденциям технического развития в мире, мы забываем о негативных последствиях, которые несет в себе новое орудие труда.

Дидаскология: учитель и педагогический труд

Симоненко Екатерина Вячеславовна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии образования, 4 курс

Сравнительная характеристика ценностных ориентаций педагогов-профессионалов и студентов, будущих педагогов

Непостоянство современного мира, с его кризисами и катаклизмами, не проходит бесследно для человеческого общества. С каждым годом все менее устойчива и конкретна мировоззренческая картина современного человека, его ценностно-смысловая сфера модифицируется под влиянием множества факторов. Динамичность социально-экономических процессов предъявляет требования к профессионализму специалистов в области педагогики.

В этой связи особое значение приобретает процесс ценностного самоопределения в образовательном учреждении, формирование системы ценностных ориентаций, имеющей гуманистическую направленность, которая особенно необходима для успешной реализации будущей профессиональной деятельности в системе «человек-человек». Необходимость обращения к аксиологическим аспектам подготовки будущих специалистов психолого-педагогического профиля, формирования у них направленности на ценности профессиональной и личной самореализации, особенно актуальные в кризисном обществе, определяет значимость изучения закономерностей развития системы ценностных ориентаций.

Однако по-прежнему остается актуальным изучение ценностной сферы студентов в процессе их обучения в колледже, обретения специальности, изменений в ценностной сфере профессионала, согласования личностных и профессиональных ценностей.

Проведенный нами комплекс методик позволил выявить особенности ценностных ориентаций будущих педагогов и педагогов-профессионалов.

Сравнительный анализ позволяет выделить некоторые общие тенденции у двух групп:

1. Для I и II группы значимыми являются ценности здоровья, наличия хороших и верных друзей, уверенности в себе, счастливой семейной жизни и любви.

2. Наименее значимыми у I и II группы оказалась ценность «счастье других», что может быть объяснено с позиций особенностей возраста (у молодого человека его внутренний мир еще является загадкой и поэтому для него актуальны ценности, связанные с ним, с его жизнью) и специфики творческой деятельности, где человек ориентирован на самовыражение. Также это может говорить о неразвитости альтруистических тенденций. Причем последнее отмечается во многих исследованиях ценностных ориентаций юношей. Также незначимыми ценностными ориентациями являются красота, природа и искусство, общественное признание, творчество, развлечения и активная жизнь.
3. Одинаковое положение у всех групп занимают такие ценности как счастливая семейная жизнь, развитие и интересная работа

Отметим значимые различия между группами:

1. между I и II группами имеется тенденция к различию по ценностям «здоровье» и «развлечения». Больше значимых различий между I и II группами не оказалось. Для студентов в связи с их возрастом здоровье не является гипертрофированной ценностью, тогда как развлечения для педагогов приобретают негативную окраску.
2. ценность жизненной мудрости представляет большую значимость для педагогов; для студентов же приоритет остается за свободой.

Перейдем к сравнению полученных результатов по инструментальным ценностям.

Выделим общие тенденции у всех групп:

1. Из всех ценностей наименее значимой всеми группами была выбрана «непримиримость к недостаткам в себе и других». Эту особенность трудно связать с возрастом, как раз наоборот, для юношей свойственен максимализм, который может проявляться как в критике других, так и в критике себя. Эта особенность скорее свойственна для российского менталитета. Однако данный вопрос можно вынести на отдельное изучение, так как он требует более глубокого рассмотрения.

В качестве следующей ценности, которая не является определяющей и направляющей для всех испытуемых, была выделена «высокие запросы». Эту особенность нам сложно объяснить. Само понятие «высокие запросы» расплывчато. У человека, занимающегося творческой деятельностью, могут быть высокие требования к себе и низкие притязания к другим, возможно, поэтому испытуемые из I и II групп ставили незначимый ранг этой ценности.

С другой стороны, нестабильная социально-экономическая обстановка в нашей стране привела к тому, что ожидание людей, а зачастую

молодежи не оправдываются. В целях защиты себя от «ударов судьбы» легче снизить свои запросы.

2. Высокий показатель у всех групп имеет ценность «жизнерадостность». В молодом возрасте человек строит жизненные планы, перед ним открываются новые перспективы. Он верит, что сможет в жизни многое успеть и сделать. Поэтому объяснимым является определение этой возрастной группой как наиболее важной для них ценность «жизнерадостность».

Вслед за жизнерадостностью, ниже рангом, для всех групп ценным является «образованность», и это неудивительно. Для педагогов высокая общая культура, широта знаний необходимы. Для творчества необходима основа, так как на пустом месте ничего нового создано быть не может.

3. Ценности «твердая воля» был присвоен высокий ранг обеими группами испытуемых. Это можно объяснить её практической значимостью в педагогической профессии, например, в целях установления дисциплины, а также в принципиальности и последовательности действий учителя.

4. Независимость, самоконтроль и терпимость занимают одинаковое положение. Возможно, эти ценности являются составляющими личности педагога.

Рассмотрев общие тенденции, перейдем к выделению значимых различий между группами испытуемых.

1. Педагоги в большей степени, чем студенты, будущие педагоги, отдают приоритет таким ценностям как «воспитанность» и «смелость в отстаивании своего мнения и взглядов», понимая их значимость как инструментов в достижении профессиональных и личностных целей.

2. Студенты педколледжа, в свою очередь, считают аккуратность, самоконтроль и исполнительность лучшими средствами в достижении поставленных задач.

Таким образом, при изучении особенностей ценностных ориентаций настоящих и будущих представителей педагогической деятельности нами был зафиксирован следующий момент.

В процессе анализа результатов мы выделили три позиции, ориентируясь на которые можно объяснить особенности испытуемых: с позиции личности (специфика отдельного человека); с позиции специфики возраста; с позиции специфики деятельности или профессии.

Таким образом, для ценностных ориентаций студентов педколледжа характерен приоритет личной жизни над профессиональной самореа-

лизацией, конкретных ценностей над абстрактными, а также ценностей самоутверждения над ценностями принятия других. Многие студенты ставят удовлетворение своих духовных потребностей выше материальных. Для студентов характерна высокая потребность в достижениях (качественная жизнь). Эта потребность объясняется самим характером учебной деятельности студентов. Большое количество студентов имеет высокую потребность в сохранении собственной индивидуальности, что свидетельствует об их стремлении к независимости от других и желании сохранить неповторимость, своеобразие собственной личности, своих взглядов и убеждений. Средства достижения, такие как трудолюбие и эффективность в делах, рационализм и терпимость не акцентируются у студентов и поэтому, как было продемонстрировано выше, они не знают что и как делать для осуществления поставленной цели и получения результатов. Образ будущего студенты педколледжа видят в обязательном наличии семьи и карьеры, а также в реализованности целей.

Самыми значимыми терминальными ценностями педагогов являются здоровье, любовь и жизненная мудрость. Преобладание экзистенциальных ценностей в иерархической структуре ценностей объясняется возрастными особенностями и профессиональной деятельностью. Наряду с развитием собственной личности педагоги стремятся к стабильной и спокойной жизни. В списке инструментальных ценностей первостепенное значение получили следующие ценности-средства: жизнерадостность, образованность, твердая воля, аккуратность и честность, которые в совокупности являются значимыми для профессиональной деятельности (ценность общения и ценность дела).

Как мы видим, сходство ценностных ориентаций определяется, прежде всего, личностными особенностями испытуемых, их направленностью на собственное развитие и реализацию целей, а также гуманистической направленностью мировоззрения, которая проявляется в значимости отношений с другими и общечеловеческой заботе.

Различия между ценностными ориентациями педагогов и студентов педколледжа прослеживаются в нравственной сфере и ценностях-средствах. Педагоги-профессионалы имеют жизненный опыт и мудрость, которые помогают им выбирать наиболее подходящие и рациональные средства достижения своих целей, т.е. это обусловлено разницей в принадлежности к разным возрастным категориям и социальным группам.

Луева Мария Викторовна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, 3 курс

Проблема работы учителя начальных классов с ребенком, пребывающем в состояние одиночества

Всегда считалось, что ребенок младшего школьного возраста, находясь в школе, неосознанно ставит перед собой две задачи: получение знаний об окружающем мире посредством элементарного включения в учебный процесс и непосредственное общение со сверстниками. Ряд ученых, среди которых можно выделить А.К. Маркову, А.В. Мудрика, В.А. Сластенина. Л.С. Выготского, В.С. Мухина и др. утверждали необходимость такого общения и постоянного включения ребенка в подобный вид деятельности. Тем не менее российские исследователи не исключают факта возможности пребывания ребенка в состоянии одиночества, пусть и носящей кратковременный характер.

Так В.Г Корнилова в книге «Психология одиночества» рассматривала проблему одиночества, утверждая о существовании двух видов одиночества: 1 – одиночество в форме изоляции; 2 – уединение как положительная форма одиночества.

Представители зарубежной психологии (К. Мустакас, В. Франкл, Э. Фромм) утверждали о существовании такой формы поведения, подразумевающей в себе сосредоточение, обращение взгляда внутрь, исследование не столько внешнего, сколько внутреннего мира.

Так уединение – это не отдельное понятие, не имеющее с одиночеством каких-либо оснований, а элемент входящий в его состав.

На наш взгляд понятие одиночества относится не только ко взрослому человеку, но и к ребенку. В первые годы своей жизни младенец существует на уровне эмоций, переживая, все то, что ощущает органами слуха и зрения, тактильными рецепторами. Радость и горе отражаются не только внешне в виде плача, но и во внутреннем мире. И тем не менее младенец один, он уникум, такого как он в мире больше нет. Со своим набором генотипа и фенотипическими признаками, каждый ребенок уникален и поэтому он один. К. Мустакас и Ж.-П. Сартр не раз подчеркивали тот факт, что человек, а особенно ребенок как био-

психо-социо-космическое существо – один. Он всегда будет один, даже если и будет стремиться к окружающим.

В первые месяцы жизни, где ребенок напоминает скорее маленькие животное, чем разумного человека, нет и намека на то, что у него есть мышление и выражение собственного «Я». Л.С. Выготский и В.С. Мухина отмечали существование в этот период «Мы личности», где ребенок как живое существо соединен воедино с другими такими же как он и нет особого различия между ними, окружающие не видят особых различий, хотя они есть. На других этапах личностного развития ребенок приобретает собственное «Я», проходя кризисы каждого периода он не устает совершенствовать его. Именно здесь проявляется одиночество как врожденного состояние и только от того, в какой среде будет воспитываться будущая личность, как его воспримут окружающие люди, будет зависеть какую форму одиночества примет развивающийся человек и как в дальнейшем будет сосуществовать с ней и вступать во взаимодействие с окружающим миром. Самыми опасными периодами становятся переходные этапы из одного возрастного периода в другой. Подобные кризисы изменяют личность, ломают ранее устоявшийся фундамент и формируют, новые нормы и ценности, приемлемые данным человеком.

Понятие нормы и ценности на наш взгляд довольно зыбкие, и определить, поставить некие рамки этих терминов нельзя. В данной статье мы ограничимся только общей характеристикой, приближенным определением, содержащим в себе основные моменты на которые мы опирались в написании данной работы.

Ценность – понятие, определяющее человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности.

Понятие ценности неопределенно, нет таких ценностей, которые были важны для каждого одинаково. Каждый индивид, понимая это, принимает те ценности, которые считаются общепризнанными. Таким образом, ценности делятся на две категории: общие и специальные.

Общие ценности так или иначе поддерживает каждый на разном уровне, но с общим желанием их признание.

Со специальными ценностями дело обстоит сложнее: у каждого человека они свои и другие могут с ними не согласиться, и другие либо принимают их, либо проявляют терпимость и благоразумие. Каждая профессия также имеет свой набор ценностей, применимых к ней и имеющих отдаленное отношение к другим видам деятельности.

Подобная теория имеет прямую связь с темой, которую мы рассматриваем. Нами не раз упоминалось о том, что одиночество состояние

заложенное организмом, может проявиться на любом из этапов жизненного пути. Данный факт требует от человека не просто понимания происходящего, а способности примириться с одиночеством, найти в нем положительные и отрицательные аспекты. И в этом должны помочь люди, которые его окружают. В каждом возрасте это свой круг значимых лиц социализации. В младшем подростковом возрасте такими становятся учителя, родителя, группа сверстников. При этом лидирующею позицию занимает педагог. К этому его обязывает особенности возрастной характеристики младшего школьника. Давая краткую характеристику этого возраста, обратим особое внимание на учение как ведущую деятельность, доминирующую над другими на данном этапе развития. Исходя из этого положения, становится ясно, что личность учителя станет важной в развитии ребенка на данный момент. И именно педагог будит определять нормы и ценности, усваиваемые ребенком, его отношение к миру, а также успешности или не успешность процесса социализации.

Опираясь на работы А.К. Марковой, мы определили ценности или качества, присущие только деятельности учителя: педагогическая эрудиция, педагогическое целепологание, педагогическое мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость.

Основываясь на ранее сделанных выводах, представленных в данной статье, мы применили ряд методик, где главной целью было выявить присутствие уединения как вида одиночества и показать несоответствие качеств учителя требованиям, предъявляемым педагогам средой в условиях современного общества.

Нами были использованы такие методики как: «Я на острове», «Три желания», «Социометрия», методика ценностных ориентаций Рокича.

Так применение методики «Я на острове» в 3-х классах показало, что 5% детей из общей массы желают остаться в уединении и свести контакт с внешним миром к минимуму, при этом не испытывая состояния повышенной тревожности или состояний апатии и тревоги.

Подобные показатели были получены методикой «Три желания», направленной на выявление мотивов и целей в дальнейшем. В результате проведения выявлено около 75 учащихся всех трех классов свою дальнейшею жизнь связывают с поиском настоящего друга и улучшением материального положения. Так желания типа «хочу, чтобы все ко мне хорошо относились», «хочу сто друзей», «хочу 1000000 долларов» по-

зволили сделать вывод о присутствии в группе детей, имеющих скрытое чувство одиночества. Такой вид одиночества скорее можно отнести к уединению, поскольку ребенок ищет не просто возможности общения с окружающими, а желает найти верного и преданного друга, которому можно было бы не опасаясь рассказать все свои секреты.

Таким образом, исследуя проблему одиночества как положительного фактора, мы выявили у ребенка младшего школьного возраста была главную особенность, заключающуюся в том, что индивид, пребывая в одиночестве, не обязательно должен стремиться к общению, а в случае отказа ощущать себя забитым неврастеником. Уединение как одно из проявлений одиночества не позволяет образованию подобных реакции, приводящих к разложению личностной структуры индивида.

Нравственные ценности или качества учителя как ведущего фактора в младшем школьном возрасте приобретают особую значимость. Методика ценностных ориентаций Рокича помогла определить значимость той или иной ценности для педагога и приемлемость для работы с ребенком, пребывающим в состоянии одиночества.

Так было выявлено, что 60% опрошенных считают одиночество негативным фактором и не понимают, как ребенок может стремиться остаться один на один с собой. А решение этой проблемы считают необходимость включения в общественную деятельность, даже идя против желания ребенка.

По ответам педагогов, одна из самых значимых ценностей – счастливая семейная жизнь и активная жизненная позиция. Такие ценности не соответствуют заявленным требованиям относительно ребят желающих принять свое одиночество и не стремящихся к его отторжению.

Таким образом, проблема взаимодействия современного учителя и ребенка, чье одиночество носит положительный характер, заключается в несоответствии норм и ценностей, принятых каждым из субъектов социализации, результатом чего становится неуспешность в обучении, депрессия, возможность нервного срыва. И как следствие появление психической травмы, способной привести к непоправимым последствиям.

Рожкова Екатерина Андреевна
Московский педагогический государственный университет,
факультет начальных классов, кафедра психологии
младшего школьника, 5 курс

Модель взаимодействия учителя начальных классов с родителями первоклассников

Сегодня нередко в средствах массовой информации, на педагогических конференциях, круглых столах, педсоветах, родительских собраниях обсуждается вопрос: кто в ответе за воспитание ребенка – школа или семья? Кто ответственен за то, чтобы социализация ребенка осуществлялась успешно, чтобы он мог нормально учиться, общаться, развиваться?

В мае 2009 года был проведен социальный опрос среди родителей будущих первоклассников. Результаты таковы: школа – 18%, родители – 24%, совместная работа педагогов и родителей – 58%. Как выяснилось, достаточно много родителей будущих первоклассников считают, что без взаимодействия двух важнейших социальных институтов, семья и школа, воспитание будет не результативным. Взаимодействие учителя и родителей необходимо. Вопрос состоит в том, как организовать это взаимодействие? Как сделать, так чтобы «два голоса» пели в унисон?

Форма и содержание сотрудничества школы с семьей зависит от целей взаимодействия. Цель взаимодействия учителя с родителями первоклассников заключается в помощи ребенку по возможности безболезненно войти в жизнь школы, то есть оказать помощь в адаптационный период.

Начало обучения в школе для первоклассника – это, прежде всего, большие нагрузки. Необходимость следовать новым правилам поведения, сосредоточенно заниматься в течение урока – все это создает значительное напряжение для нервной системы ребенка. Родителям первоклассников тоже не просто, не хватает терпения, выдержки, может быть и знания, опыта, а иногда и желания включаться в учебный процесс. Главной задачей учителя уже на первом родительском собрании становится привлечь внимание родителей к важности успешного прохождения адаптации к школе, убедить их в необходимости совместной

работы. Взаимодействовать с родителями необходимо индивидуально, в группах, коллективно. Но прежде чем моделировать взаимодействие с родителями, необходимо провести диагностику уровня адаптации первоклассников.

В сентябре-октябре 2009 года, проведя ориентационный тест школьной зрелости Керна-Йирасека, тестовую беседу С.А. Банкова, в которой была выявлена степень психосоциальной зрелости, графический тест Эльконина, также проведя анкетный опрос родителей, было выявлено, что у 54% из 22 учащихся уровень адаптации к концу первой четверти ниже среднего. Исходя из этого, учитывая пожелания родителей, была создана модель взаимодействия учителя и родителей, используя индивидуальную и групповую работу. Примерами индивидуальной работы являются беседы, консультирования, в ходе которых выяснялись причины возникновения сложностей и пути их решения с семьей конкретного ученика, обсуждалась линия поведения родителей и учителя, методы воздействия на ребенка. К групповой работе в первую очередь относится работа с активом класса, группой родителей, чьи дети имеют похожие проблемы с успеваемостью, с поведением. Также в группе родители работают при организации и проведении внеклассных занятий, викторин и других мероприятий. Коллективная работа подразумевает взаимодействие родителями всего класса, примером такого взаимодействия являются классные собрания, лекции, консультации, вечера вопросов и ответов, родительские конференции по обмену опытом воспитания, круглые столы.

Письменные информационные сообщения дают родителям возможность не только получить полезные знания, но и осознать собственную родительскую позицию. Тексты размещены на общей электронной почте класса. Пополняют копилку сообщений, посвященных воспитанию, как учитель, так и родители. В классе отведен информационный уголок родителя, на котором учитель вывешивает различные памятки, такие как, например, «Чем заменить наказания?», «Как поддержать самоценность ребенка?», «Режим дня. Зачем он нужен?» и т.д. Устные информационные сообщения представляют собой короткие выступления учителя, психолога или родителя, лекции же содержат в себе более подробную информацию. Если выступление готовил родитель, то учитель обговаривал тезисы выступления, оказывал активную помощь докладчику. И сообщения и информационные лекции не только расширяют информационное

поле родителей, но активно побуждает их к рефлексии собственной родительской позиции. Рефлексия – важнейший этап любой совместной деятельности учителя и родителей. Практически на ней строятся проблемные методы. Мы проводили проблемные лекции в форме сообщения определенного предметного содержания, которое по ходу изложения сопровождается вопросами с целью организации дискуссии среди родителей.

Главная задача этих методов – это побуждение родителей к размышлению о закономерностях развития ребенка, к поиску других, новых, непривычных способов взаимоотношения с ребенком.

За год тесного взаимодействия с родителями мы провели следующие мероприятия: информационные лекции и сообщения о возрастных особенностях первоклассников, о биологическом ритме ребенка и расписании уроков, о том, как развивать способности ребенка, не перенагружая его, как привить любовь к чтению, развить память, внимание. Был опыт проведения круглого стола на тему: «О чем мы говорим с детьми…». Вначале прозвучало маленькое сообщение о потребности детей в общения с родителями. Родители делились опытом, рассказывали о том, как принято в их семье проводить свободное время. Много внимания со стороны родителей и учителя уделялось экскурсионной деятельности, внеклассным мероприятиям.

Благодаря постоянному контакту с каждой семьей в режиме реального времени и с помощью Интернет-переписки, благодаря проведенным мероприятиям, каждый ребенок чувствовал, что учитель и его родители «идут» в одном направлении. Ребенку четко представляли какие правила ему надо соблюдать, знал, что если у него что-то не получается, он может обратиться к любому из взрослых, и помогут все. Все это способствовало тому, что адаптация прошла успешно. И только лишь у 10% (то есть у двух учеников) уровень адаптации на конец года низкий. Но этот факт можно оправдать тем, что у этих детей есть некоторые отклонения от нормы здоровья.

Маслова Елена Александровна
ГОУ Педагогический колледж № 4, преподаватель педагогики;
Московский городской педагогический университет, институт педагогики и психологии образования, аспирант 3 курс

Фасилитативная направленность учителя: сущность, структура и пути формирования

Личность учителя – ключевая фигура в организации педагогического процесса[1]. В психолого-педагогических исследованиях, определяющих сущность педагогической направленности, можно выделить следующие подходы: эмоционально-ценностное отношение к профессии, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии (С.А. Зимичева, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, Я.Л. Коломинский и др.); профессионально-значимые качества учителя или компонент педагогических способностей (А.А. Бодалев, Ф.Н. Гогоболин, А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.); рефлексивное управление развитием способностей учащихся (С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулютин, А.Б. Орлов, Г.С. Сухобская, И.В. Фастовец и др.). Направленность личности в гуманистической психологии (Э. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс) рассматривается как неистребимое стремление личности к самоактуализации. К. Роджерс в 1950-х гг. совместно с другими представителями гуманистической психологии начал разработку концепции педагогической фасилитации. В отечественной психологии проблемой фасилитации занимались Э.Ф. Зеер, И.В. Жижина, Р.В. Овчарова и др. Изучая этот феномен, авторы устанавливают его особенности и психотехнологии развития. Педагогическому аспекту проблемы фасилитации посвящены работы Е.Ю. Борисенко,Е.Г. Врублевской, О.И. Димовой ,Р.С. Димухаметов, Л.Н. Куликовой, А.М. Рябкова, Л.И. Тимонина и др. Э.Ф. Зеер педагогическую фасилитацию понимает как усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога[2]. О.Н. Шахматова считает, что фасилитация – это процесс и профессиональное новообразование личности педагога, интегрирующее индивидуально-психологические особенности когнитивной, эмоциональной и поведенче-

---

[1] *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.

[2] *Рябков А.М.* Фасилитация в профессиональном образовании // Педагогика. – 2008. – №1. – С. 78–82. – С. 79.

ских сфер и включающее аттрактивность, толенрантность и ассертивность, которые взаимообусловлены развитием всех подструктур личности[3]. На наш взгляд, педагогическая фасилитация является результатом сформированной фасилитативной направленности учителя.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что исследования по проблеме фасилитативной направленности педагога практически отсутствуют. Мы считаем, что фасилитативная направленность личности учителя – это положительное отношение к ребенку, к себе и деятельности, выражающееся в создании условий для продуктивного образования и безопасного развития всех субъектов профессионально-педагогического процесса за счет особого стиля общения и деятельности. Таким образом, структура фасилитативной направленности может быть представлена следующим образом: направленность на ребенка – безусловное принятие ребенка и направленность на развитие личности; направленность на себя – самосовершенствование себя как личности и профессионала; (эмпатийность, толерантность; конгруэнтность; рефлексивность, креативность); направленность на деятельность – направленность на сотрудничество, творчество, на безопасное взаимодействие с детьми. На наш взгляд, педагогическая фасилитация направлена не только на ребенка, но и на самого педагога. Учитель не может способствовать развитию субъекта общения и деятельности в полной мере, если к себе относится без толерантности, эмпатии, если не принимает себя таким, какой он есть.

С целью изучения ориентированности педагога на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия, был использован опросник, разработанный И.М. Гончаренко и В.Г. Мараловым[4]. Всего было опрошено 102 студента выпускных групп колледжа: 15 человек показали ориентированность на учебно-дисциплинарную модель, 45 – умеренную ориентированность на учебно-дисциплинированную модель, 28 – умеренная ориентированность на личностную модель взаимодействия и лишь 14 человек – выраженную ориентированность на личностную модель взаимодействия с детьми. С целью изучения уровня фасилитативной направленности были опрошены 102 студента выпускных групп колледжа. Высокий уровень показали 20 человек, средний – 49, низкий – 31 человек. Полученные данные свидетельствуют о необхо-

---

[3] *Шахматова О.Н.* Психологические особенности педагогической фасилитации // Ежегодник российского психологического общества. Т.8 Ф-Я. – СПБ.: Издательство С.-Петербургского университета, 2003. – С.373-376. – С. 374.

[4] *Ситаров В.А., Маралов В.Г.* Педагогика ненасилия. – М.: МИП «NB Магистр», 1994. – С. 74–78.

димости формирования фасилитативной направленности студентов в процессе профессиональной подготовки. Подготовка педагога с фасилитативной направленностью предполагает проведение психолого-педагогического практикума. Содержание психолого-педагогического практикума включает три блока. Цель изучения 1 блока – оптимизация отношений педагога к собственной личности и к другим людям; 2 блока – овладение технологией организации безопасной образовательной среды; 3 блока – оптимизация отношения будущего педагога к ребенку.

Современная трактовка понятия фасилитация отличается от традиционного понятия и рассматривается как качественная характеристика педагога. Педагогическая фасилитация является результатом сформированной фасилитативной направленности учителя. Для успешного ее формирования у студентов необходимо, чтобы объективные условия (профессиональная подготовка) оказались интериоризированными в специфическую интегративную сторону личности.

Вьюнова Дарья Сергеевна
Московский государственный областной университет, кафедра педагогики, 2 курс аспирантуры

Воспитательное пространство как условие формирования лидерских качеств будущего учителя

В условиях происходящих изменений все более высокие требования предъявляются к педагогу как главной фигуре инновационного процесса. Интерес проявляется к лидерству в педагогической профессии. Роль лидера заключается в умении повести за собой людей, обеспечить существование таких связей между учащимися, которые способствовали бы решению конкретных задач в рамках единой цели. Лидером должен быть учитель и в работе с классным коллективом, и с коллективом родителей, и с коллективом коллег. Очень важно, чтобы рождение учителя начиналось не в процессе его деятельности, а еще в процессе педагогического образования. Таким образом, формирование лидерских качеств буду-

щего педагога – обязательное условие для его профессионального становления. Мы видим необходимость формирования уверенности в себе и своей компетентности, коммуникативных и организаторских умений.

Нами был проведен опрос молодых специалистов, выпускников педагогических вузов. Респондентам предлагалось ответить на несколько вопросов. Наиболее интересными нам показались ответы на два вопроса.

1. «В чем заключаются трудности педагогической деятельности для вас, как для молодого специалиста?». 76,9% (133 человека) респондентов ответили, что возникают трудности в построении общения, в различных организационных ситуациях, а также есть чувство неуверенности в себе и своей компетентности; 16,8% (29 человек) ответили, что всему можно обучиться самому, в процессе работы; 6,3% (11 человек) сказали, что им не хватает практических знаний и умений, т.е. базовые академические знания существуют, а на практике реализовать их довольно трудно.

2. «Что бы вы добавили в учебно-воспитательный процесс в вузе?». Всего 9,8% (17 человек) респондентов оставили бы все в том же виде, ссылаясь на то, что у них была довольно активная жизнь в вузе; 22% (38 человек) опрошенных выступили за введение активных и интенсивных методов обучения на семинарах для большего взаимодействия с педагогом и друг с другом; 68,2% (118 человек) ответили, что с удовольствием бы активно принимали участие в учебной и внеучебной деятельности.

Эти данные позволяют нам сделать следующие выводы:

- есть трудности у педагогов в первые годы их деятельности, в особенности, в самом начале, при вхождении в коллектив;
- существует проблема информатизации и вовлечения студентов в учебную и внеучебную деятельность в вузе, а также их взаимодействия;
- существуют проблемы несформированности организаторских и коммуникативных умений у педагога, а также неуверенности в своей компетентности.

Исходя из выводов, мы видим, что существует необходимость:

- организации воспитательного пространства вуза для информатизации и обеспечения активного взаимодействия между студентами и педагогами;
- введение в учебно-воспитательный процесс активных и интенсивных методов обучения;
- введение в вузовские учреждения образовательных программ по постановке речи, дикции, голоса, развития и формирования у них коммуникативных и организаторских умений;

- внесение изменений в политику мотивирования молодых специалистов для повышения престижности педагогической профессии.

Основными ценностями профессионального образования, выделенными И.И. Зарецкой, сменяющими традиционную информационно-профессиональную подготовку специалиста, становятся культурологическая, ценностно-ориентирующая и социализирующая ценности. Наиболее продуктивным методом формирования лидерских качеств учителя становится педагогически целесообразная организация его жизненной среды, т.е. создание вокруг него воспитательного пространства, созданного на основе совместной деятельности субъектов данного пространства (студентов, преподавателей, администраторов), способствующего личностному росту студентов, их самореализации.

В модели условно выделяется три компонента – внутренний, учебный и внеучебный. Внутренний подразумевает процесс формирования личностью воспитательного пространства в процессе осуществления самовоспитания, самоанализа и самоконтроля. Учебный – компонент связан с формированием воспитательного пространства в учебной деятельности. Внеучебный – отображает процесс формирования воспитательного пространства во внеучебной совместной и индивидуальной деятельности его субъектов.

Как реализацию данных компонентов мы предлагаем программу формирования лидерских качеств будущих учителей «Три ступени лидерства», в которой студент выступает в различных ролях (студент на первой ступени программы – участник, на второй – куратор, на третьей – организатор), согласно которым он проявляет свои способности, на основе которых и формируются коммуникативные и организаторские умения, уверенность в себе и своей компетентности. Программа позволяет концентрированно решить большое количество задач. Далее, после освоения каждой ступени программы, студент включается в деятельность внутри воспитательного пространства вуза и продолжает его создавать и поддерживать вокруг себя, тем самым каждый субъект подобно частице, заряженной энергией (потенциалом) при соединении с другими такими же частицами создают поле, которое также влияет на каждую частицу. В дисциплине «Педагогика», мы предлагаем ввести активные и интенсивные методы обучения, дидактические игры и пересекать курсы и группы для их взаимодействия на семинарских занятиях. Более того, обе программы основаны на единых принципах положительного поощрения, сознательности и активности, личностного подхода, связи теории с практикой.

Феофанов Василий Николаевич
Российский государственный социальный университет,
кафедра специальной и клинической психологии, старший преподаватель,
кандидат психологических наук

Синдром выгорания у специальных педагогов: степень выраженности, внутрипрофессиональные различия, факторы риска возникновения и развития, специфика влияния на психологическое благополучие учащихся с отклонениями в развитии

В целях привлечения внимания общественности к вопросам образования вообще и личности российского учителя в частности, развития творческого и профессионального потенциала педагогов, укрепления их авторитета в глазах школьников, повышения статуса и социального престижа учительской профессии Президент Российской Федерации объявил 2010 год Годом учителя. При реализации этой важной задачи особое место необходимо отвести специальным педагогам.

Рассматривая их личность, специфику деятельности, важно отметить, что в последние годы некоторые ученые и практики сосредоточили свое внимание на осмыслении состояния и особенностей психологического здоровья учителей-дефектологов в аспекте возникновения и развития у них синдрома выгорания (О.В. Башмакова, А.И. Блюм, Ю.А. Бондарева, Н.В. Козина, В.В. Лукьянов, В.Н. Феофанов и др.). Следует указать, что рассматриваемый феномен снижает эффективность их профессионального труда и отрицательно сказывается на психологическом здоровье самих специалистов.

Можно отметить, что степень распространенности синдрома выгорания у специальных педагогов может быть связана с целой совокупностью разнообразных стресс-факторов, присущих их труду, а именно с особенностями двух структурных компонентов труда учителя – педагогической деятельности и его личности. В качестве стрессогенных выступают следующие особенности специальной педагогической деятельности:

- специфика педагогического общения, предполагающая многочисленные и интенсивные контакты с «психологически трудным контингентом»;

- решение наряду с общими учебно-воспитательными задачами и специфических вопросов, связанных с коррекцией и компенсацией нарушений психофизического развития детей;
- ограничение профессиональных ожиданий по отношению к личностным достижениям детей с проблемами развития;
- необходимость методически, дидактически и лексически доступно подать учебный материал с учетом «минуса» нарушения и «плюса» компенсаторного механизма детей;
- постоянная тревога за уровень усвоения и подачи информации;
- сложность и непредвиденность возникающих педагогических ситуаций;
- ухудшение качественных характеристик коллективов школьных классов;
- высокая степень ответственности за детей, понимание непредсказуемости их судьбы в реалиях современной российской жизни;
- условия труда и состояние материально-технической базы (в частности, несоответствие рабочих мест санитарным нормам) и т.д.

К факторам стресса относятся и некоторые особенности личности специальных педагогов:

- осознание социальной незащищенности самих учителей;
- недостаточная подготовка в области специальной психологии и педагогики;
- отсутствие на индивидуальном уровне сформированных приемов профилактики и преодоления синдрома выгорания и т.д.

Остановимся на результатах собственных исследований некоторых характеристик психологического здоровья применительно к интересующей нас профессиональной группе, продемонстрированные с помощью «Опросника для выявления выгорания» – Maslach Burn-Out Inventory (MBI), адаптация Н.Е.Водопьяновой. Эмпирическое исследование проводилось на базе четырех специальных (коррекционных) образовательных учреждений II и VIII видов (г. Оренбург) и двух – I и II видов (г.г. Орск и Бузулук Оренбургской области) (n=148, возраст от 22 до 71 года).

Изучение *степени выраженности* симптомов выгорания среди специальных педагогов указывает на достаточно высокий уровень развития синдрома (от 33,1% и до 41,9% в зависимости от симптома), а также подтверждает гипотезу о предрасположенности данных специалистов к выгоранию (Р.О. Агавелян) и расширяет представления об изучаемом феномене, полученные эмпирическим путем (А.И. Блюм, Ю.А.Бондаревой, В.В.Лукьянов и др.).

В рамках *внутрипрофессиональных различий* у специальных педагогов было обнаружено, что хотя синдром выгорания и имеет тождественную структуру, но степень выраженности и своеобразие его проявлений внутри одной профессии тесно связаны с контекстом организационных взаимодействий, в которых осуществляется их профессиональная деятельность. При этом, наиболее уязвимы к формированию симптома «Деперсонализация» *(p<0,01)* олигофренопедагоги, по сравнению с сурдопедагогами.

Обобщая полученные данные по *факторам риска возникновения и развития синдрома* выгорания у специальных педагогов, можно обозначить две группы детерминант: внутренние (индивидуальных характеристик человека) и внешние (организационных или факторов рабочей среды). Среди первой группы источников феномена доказано влияние отдельных социально-демографических характеристик:

а) некоторые возрастные диапазоны имеют различную сензитивность к отдельным симптомам выгорания: так у 21-30-летних более выражена «редукция личных достижений» *(не ниже p<0,05)*, в 41-50 лет чаще развивается «деперсонализация» *(p<0,001)*, 51-60-летние имеют большую склонность к «эмоциональному истощению» *(p<0,05)*;

б) отсутствие специальной дефектологической подготовки ведет к появлению признаков «эмоционального истощения» *(p<0,001)*;

в) стаж работы в системе образования от 10 до 20 лет вызывает мотивационно-установочное редуцирование *(p<0,05)*;

Из всевозможных причин второй группы, являющихся, по-видимому, более традиционными для этиологии синдрома выгорания, приводятся доказательства воздействия отдельных условий и содержания специальной профессионально-педагогической деятельности:

г) территориальная (социокультурная) принадлежность к мегаполису сопряжена с «деперсонализацией» *(p<0,001)*, в то время как реализация специальной педагогической деятельности в малом городе приводит к мотивационно-установочному редуцированию (p<0,001);

д) характер диагностируемого нарушения у учащихся, а именно: умственная отсталость, обусловливает преимущественное развитие симптома «деперсонализации» *(p<0,01)*.

По поводу *исследования специфики влияния «выгорающих» специальных педагогов на психологическое благополучие учащихся с отклонениями в развитии,* можно сказать, что применительно к специальному образовательному пространству вопрос личного влияния педагогов на учащихся не ставился в связи с объективно высоким уровнем методи-

ческой и технической обеспеченности учебно-воспитательного процесса внутри системы. Наряду с этим единичные работы, выполненные в данном направлении, указывают на актуальность проработки заявленной проблемы (Н.В. Масленникова, А.С. Сагидова, О.В. Улыбина, У.В. Хахалкина, Т.И. Янданова и др.).

Проведенное нами в данном направлении экспериментальное исследование на примере оценки системы отношений олигофренопедагога с младшими подростками с легкой степенью умственной отсталости, когда между собой сравнивались две группы учащихся: «выгорающих» и «невыгоревших» педагогов (по 30 детей в каждой) показало, что измененные под воздействием синдрома выгорания специалисты оказывают неблагоприятное влияние на три показателя:

- эмоциональное состояние учащихся с отклонениями в развитии;
- эмоциональное отношение учащихся к педагогам и школьной ситуации в целом;
- степень привлекательности педагогов в восприятии учащихся.

Одновременно с этим они в существенной мере запускают дезадаптационные механизмы и могут провоцировать не только снижение школьной мотивации, но и уменьшение интеллектуальных возможностей детей.

Причем можно выделить механизмы воздействия каждого из трех компонентов изучаемого синдрома. В частности, о влиянии эмоционального истощения можно судить по уровню школьной тревожности («Проективная методика для диагностики школьной тревожности» А.М. Прихожан), который достоверно выше в группе учащихся с отклонениями в развитии педагогов с высоким уровнем выгорания по сравнению со сверстниками «невыгоревших» учителей *($p<0,05$)*.

Влияние деперсонализации учителей-дефектологов проявляется в критерии сформированности представлений об эмоционально значимых сторонах жизни школы («Весёлый – грустный» Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера), эмоциональном отношении младших подростков к различным сторонам школьной жизни («Выбери лицо»), системе личностных отношений (Тест-фильм Р. Жиля), структуре отношения (Опросник «ТС – 1» Ю.Л. Ханина, А.В. Стамбулова) и индексе сотрудничества с педагогами («Наш учитель» О.И. Моткова).

Согласно полученным данным у младших подростков «выгорающих» учителей-дефектологов эмоциональное отношение к различным сторонам школьной жизни на протяжении учебной недели значимо менее благоприятное и более изменчивое *($p<0,05$)*; оценка по всем ком-

понентам структуры отношения к педагогам достоверно ниже *(не ниже p<0,01)*; а уровень таких характеристик индекса сотрудничества с учителями как недоверие, холодность, авторитарность, жесткость, игнорирование индивидуальных стремлений и интересов детей значимо выше (p<0,01). Следовательно, отношения специальных педагогов и учащихся с отклонениями в развитии между собой также тесно взаимосвязаны.

Влияние редукции личных достижений как одного из компонентов синдрома выгорания показано на основании данных, полученных в ходе применения двух авторских методик «Реальный и идеальный педагог», «Образ идеального олигофренопедагога».

Портреты реальных учителей, созданные младшими подростками с нарушениями интеллектуального развития, имеют следующие специфические признаки: в рисунках респондентов «выгорающих» в сравнении с «невыгоревшими» педагогами в два раза реже наблюдается улыбка; в два раза чаще проявляются грубость, черствость, агрессивность; сила и власть учителей; чаще встречается чувство унижения и малоценности. Установлено, что у подростков, обучающихся у педагогов с высоким уровнем выгорания, тревожность, эмоциональная зависимость, неуверенность в себе встречаются в более половины; агрессивность, плохая адаптация в менее половины изображений.

В портретах «идеальных» учителей в сравнении с изображениями реальных педагогов независимо от уровня выгорания последних произошло снижение показателя неприятных визуальных воздействий (на 10%) и уровня тревоги (более чем на 30%); отсутствуют признаки высокой тревожности, эмоциональной зависимости, неуверенности подростков в себе; такие учителя не унижают и не создают чувство малоценности у своих воспитанников с общим стойким недоразвитием. Специфические признаки образов идеальных педагогов, созданных младшими подростками, в зависимости от условий, в которых они обучаются: учащиеся «невыгоревших» учителей в сравнении с детьми «выгорающих» педагогов используют более обширную гамму цветов, относящихся к положительным, теплым оттенкам; несколько чаще изображают учителей с улыбкой; в три раза чаще придают значение мышлению, интеллекту и профессионально-педагогическим знаниям специальных педагогов; менее выделяют силу и авторитет; почти в три раза реже рисуют напряженность в ситуациях взаимодействия с ними.

В результате ранжирования профессионально-педагогических качеств, входящих в образ «идеального» олигофренопедагога, установлено, что содержание эталонных представлений об учителе у младших подростков

с легкой степенью умственной отсталости опосредуется диагностированным у них уровнем выгорания. Так, учащиеся с нарушениями интеллекта педагогов «зараженных» синдромом выгорания достоверно чаще отдают предпочтение таким характеристикам педагогического труда, которые в совокупности образуют блок межличностной привлекательности (аттракции) ($p<0,01$). Следовательно, самовосприятие специальных педагогов в профессиональном плане и их восприятие учащимися с отклонениями в развитии также между собой взаимосвязаны.

Анализ экспериментальных данных позволяет заключить, что с одной стороны характер и степень диагностируемого нарушения у учащихся существенно влияют на психологическое здоровье педагогов, а с другой – измененный под воздействием патологии у детского контингента педагог оказывает воздействие на психологическое благополучие учащихся. Другими словами, полученные данные о «чувствительности» школьников с умственной отсталостью к симптомам выгорания педагогов активизируют вопросы, связанные с необходимостью дальнейшей разработки специальных программ, повышающих резистентность к стрессовым воздействиям учащихся специальных (коррекционных) школ и учетом выявленных особенностей в коррекционно-образовательном пространстве.

Шевкун Анна Алексеевна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, 5 курс магистратуры

Особенности подготовки педагогов профессионального обучения в условиях реализации стандартов 3-го поколения

В непрерывно изменяющемся современном обществе большое значение приобрел высокий профессионализм, профессиональная компетентность специалистов разных сфер и уровней производственной и общественной жизни, поскольку на сегодняшний день актуальным

является вопрос о конкурентноспособности выпускаемых специалистов в условиях рыночной экономики. Это напрямую касается и работников образовательной сферы, поскольку профессиональное образование всегда было и продолжает оставаться направленным на всестороннее развитие личности с целью подготовки ее к активному и эффективному участию в общественном производстве с наибольшей пользой для себя и для общества в целом.

Важно отметить, что Россия имеет свою историю развития компетентностного подхода. Исследования компетентности как научной категории в России применительно к образованию, характеризуется появлением работ А.К. Марковой, где профессиональная компетентность становится предметом всестороннего рассмотрения. В работах Н.В. Кузьминой, касающихся рассмотрения личности преподавателя и мастера производственного обучения, на материале педагогической деятельности компетентности впервые рассматриваются как интегративное свойство личности. Модель профессиограммы, разработанная В.А. Сластениным, рассматривает различные аспекты деятельности педагога и представляет собой качественно-описательную модель специалиста системы образования.

Рассматривая особенности реализации ФГОС ВПО, необходимо остановиться на квалификационной характеристике педагога профессионального обучения. Педагог профессионального обучения осуществляет функции преподавателя теоретического обучения, мастера производственного обучения, организатора-методиста, психолога профессионального образования и менеджера образовательной деятельности. В рамках своей специализации он обеспечивает подготовку кадров по группам специальностей и профессий в учебных заведениях среднего профессионального образования, в системе дополнительной профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников (рабочих, служащих).

Будущий педагог профессионального обучения проходит обучение по двум направлениям: психолого-педагогическому и отраслевому. В структуре его подготовки неотъемлемая часть принадлежит практическому обучению через систему практик: учебная, технологическая и педагогическая, а также получение рабочей профессии.

Современная ситуация общественного развития актуализировала и директивно зафиксировала, внедрение компетенции и компетентностного подхода. Это повлекло за собой разработку проектов ФГОС ВПО, согласующиеся с современными квалификационными требованиями.

Рассмотрим изменения на примере ФГОС ВПО по направлению подготовки 051000 «Профессиональное обучение (по отраслям)» квалификация «бакалавр», утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009г.

1. В основе ФГОС ВПО основополагающим понятием является КОМПЕТЕНЦИЯ, которую рассматривают как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

2. Характеризуя профессиональную деятельность, можно отметить, что бакалавр должен быть готов к следующим видам профессиональной деятельности: учебно-профессиональная, организационно-технологическая, научно-исследовательская, образовательно-проекти-ровочная и обучение по рабочей профессии.

3. Результатами освоения образовательной программы должно стать обладание выпускниками общекультурными и профессиональными компетенциями.

4. Определено использование активных и интерактивных форм обучения не менее 30% от доли аудиторных занятий, доля лекций не более 50%.

В связи с этим, при реализации данного стандарта необходимо обратить внимание на следующие моменты:

1. Определение содержания учебных дисциплин, в рамках которых планируется формирование заданных компетенций.
2. Разработка рабочих программ с учетом новых требований к результатам обучения.
3. Совершенствование программы практик, составляющей 13 зачетных единиц от общей трудоемкости образовательной программы.
4. Необходимость совершенствования форм и тщательной организации самостоятельной работы студентов с целью усвоения содержания образования.
5. Разработка критериев сформированности профессиональных компетенций, а также диагностических процедур, позволяющих проводить аттестацию.

При внесении этих изменений необходимо обратить пристальное внимание на имеющийся опыт отечественных педагогов в данной области, тогда существующая ориентация на повышение профессиональной компетентности выпускников приведет к повышению качества образования и позволит решить поставленные задачи.

Смирнова Анастасия Александровна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра психологии образования, 5 курс

Особенности проявления субъектности учителя в профессиональной деятельности в условиях исследовательского обучения

Для нашего времени характерны процессы изменения всех сфер жизнедеятельности человека. Особенно актуально изучение субъектности учителя, от профессионализма которого во многом зависят возможности развития ребенка. Изучение особенностей педагога как субъекта собственной профессиональной деятельности предполагает взаимосвязь и взаимообусловленность качественных изменений в личности самого учителя и в личности его воспитанников (Р. Бернс, У. Глассер, И.В. Дубровина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.Б. Орлов, К. Роджерс).

Объект исследования – субъектность как личностно-профессиональное свойство учителя.

Предмет исследования – психологические особенности проявления субъектности учителя в профессиональной деятельности в условиях исследовательского обучения.

Цель исследования – выявить критерии развития субъектности учителя в профессиональной деятельности в условиях исследовательского обучения.

Гипотеза исследования: в структуру субъектности педагога в условиях исследовательского обучения входят и являются важными следующие критерии: активность, способность к рефлексии, свобода выбора и ответственность за него, осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого, саморазвитие.

Методологической основой исследования стала идея о субъектно-деятельностной природе развития личности (С.Л. Рубинштейн и др.).

Теоретической основой стала концепция субъектности учителя, разрабатываемая Е.Н.Волковой, в которой субъектность понимается через категорию отношения человека к себе как к деятелю и в которой описаны характеристики субъектности. А также концепция развития субъектности учителя и учащихся в условиях исследовательского обучения (А.С. Обухов, А.В. Леонтович, В.И. Слободчиков и др.).

Методы исследования:

- методика оценки работы учителя (МОРУ) Л.М. Митиной;
- самоактуализационный тест (САТ) адаптированный Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз.
- методика выявления включенности и субъективного отношения к исследовательской деятельности учителей А.С. Обухова, М.В. Пискуновой

В отечественной психологии накоплен богатый материал, связанный с рассмотрением человека как субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская[1], А.В. Брушлинский[2], Е.Н. Волкова[3], А.Н. Леонтьев[4], С.Л. Рубинштейн[5], В.И. Слободчиков[6], В.Э. Чудновский[7] и др.)

Понятие «субъект» является особой категорией, описывающей человека как источник познания, активного отношения и преобразования окружающего мира и самого себя. Психологически значимым является то, что субъект – это прежде всего свободный человек с проявленным чувством собственного достоинства.

С.Л. Рубинштейн в своем фундаментальном труде «Бытие и сознание» (1957), анализируя психическое как субъективное, отмечал наличие двух значений этого слова: в первом оно выражает принадлежность психического субъекту; во втором – связано с более или менее адекватным отношением психического к бытию как объекту. Но ведь субъективность во втором значении есть лишь одно из проявлений субъекта, одно из его свойств, причем не самое главное.

История педагогики и образования свидетельствуют о том, что на протяжении XX столетия проблематика исследовательского обучения обсуждалась с различной степенью интенсивности, интерес к ней то усиливался, то угасал. Этой теме посвящались многие специальные научные работы в области общей психологии (Д. Берлайн, Дж. Брунер, А.В. Запорожец, С.Л. Новосёлова, А.Н. Поддьяков, Х. Таба, Э. Торндайк,

---

[1] *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
[2] *Брушлинский А.В.* Психология субъекта. – М: Алетейя, 2003. – 272 с.
[3] *Волкова Е.Н.* Субъектность: философско-психологический анализ. – Н. Новгород: НГЦ, 1997.–128 с.
[4] *Леонтьев А.Н.* Деятельность и личность // Вопросы философии, 1974, № 4, С. 87 – 97; № 5, С. 65 – 78.
[5] *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
[6] *Слободчиков В.И.* Новое образование – путь к новому обществу // Школьные технологии. – М., 1997. – № 3. – С. 3 – 6.
[7] *Чудновский В.Э.* Становление личности и проблема смысла жизни. – М.: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2006. – 768 с.

С. Хатт и др.), психофизиологии (С.М. Бондаренко, В.С. Ротенберг и др.). Данную проблематику в настоящее время активно разрабатывают многие современные российские учёные.

Опираясь на идею о том, что субъектность связана с активностью, инициативностью, преобразующими возможностями человека и качественно уровневой организацией, а также отталкиваясь от вышеизложенного анализа теоретического материала, мы провели эмпирическое исследование.

Настоящее исследование проводилось с декабря 2009 по март 2010 в школах г. Москвы № 1373, №1452 и г. Зеленограда: школы №1702, № 1810 Предмет нашего исследования – психологические особенности проявления субъектности учителя в профессиональной деятельности в условиях исследовательского обучения.

В исследовании приняли участие 40 учителей с различным стажем работы: от 1-3 лет, от 10-15 лет и свыше 20 лет.

Психологический анализ результатов имеет цель выяснить особенности проявления субъектности в профессиональной деятельности в условиях исследовательского обучения на примере учителей. Обработав и проанализировав Самоактуализационный тест (САТ) адаптированный Ю.Е. Алешиной, Л.Я.Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз, мы пришли к следующим результатам: в первый фактор «Самоактуализация» вошли пять шкал самоактуализационного теста: «Поддержка», «Гибкость поведения», «Контактность», «Самопринятие», «Принятие агрессии».

Среднее значение двух групп учителей по шкале «Поддержка» составило 44,32% – это самая большая шкала теста – измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне («внутренняя-внешняя поддержка»).

Человек по этой шкале относительно независим в своих поступках, стремится руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами. Он свободен в выборе, не подвержен внешнему влиянию.

Проанализировав полученные нами данные в ходе проведения второй методики по количеству испытуемых, мы сделали следующие выводы:

- начинающие педагоги и молодые специалисты имеют наиболее низкие показатели – педагогические способности, связанные с общением учителя с учащимися и созданием рабочей атмосферы на уроке; самый высокий показатель – знание предмета.
- педагоги с 10-летним-15-летним стажем работы показывают самые высокие показатели в использовании педагогических технологий.

- педагоги со стажем более 20 лет самые высокие результаты показывают в методике преподавания, но значительно теряют во взаимоотношениях с учениками.
- профессиональное становление наиболее выражено у педагогов с 10-15 летним стажем работы.

Из семи выделенных способностей (компетентностей) у всех обследованных групп учителей наименее развита способность вести диалог с учениками и особенно создавать на уроке творческую атмосферу.

Для подтверждения результатов проведения метода оценки работы учителя (МОРУ) Л.М. Митиной, мы используем еще одну методику на *выявление включенности и субъективного отношения к исследовательской деятельности учителей (А.С. Обухов, М.В. Пискунова).*

Для получения достоверных результатов и возможности выявить наиболее конкретные представления об исследовании, исследовательском обучении, нами использовался метод контент-анализа.

Мы определили категории анализа, то есть ключевые понятия (смысловые единицы), относительно которых будут распределяться единицы анализа (слова, характеризующие и относящиеся к выделенным категориям). Они были выделены во время анализа работ испытуемых. В нашем случае мы оперируем не одной, а сразу несколькими единицами анализа для одной категории. Чтобы четко зафиксировать то, в каких единицах выражается каждая категория, используемая в исследовании, нами использовался классификатор контент-анализа – состоящий из одиннадцати таблиц, в каждой таблице сведены все категории (и подкатегории) анализа и единицы анализа. У испытуемых частота встречаемости единиц анализа каждой категории в процентном соотношении выглядит следующим образом (см. таблицу):

Результаты ответов на вопрос «Исследовательское обучение – это...»

Категории	**Кол-во учителей выбравших данную категорию**	**%**
Познавательная сторона (процесс поиска новых знаний с заранее неизвестным решением)	15	37,5
Развивающая сторона (развитие памяти, личности)	10	25
Фундамент на будущее, проще решать проблемы (гарантированный положительный результат)	5	12,5
Проблемное обучение, процесс самостоятельного поиска	10	25

По результатам данной методики, не было выявлено значимых различий у учителей по отношению к понятиям исследование, исследовательскому обучению, к качествам исследователя. Соответственно мы можем сделать вывод, что наша гипотеза о том, что структура личностного свойства субъектности имеет свою специфику в зависимости от профессиональной деятельности человека в исследовательском обучении подтвердилась.

Быкова Наталья Александровна
Московский педагогический государственный университет, факультет педагогики и психологии, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, соискатель

Особенности профессиональной адаптации молодых педагогов в системе дополнительного образования

Делая первые шаги в своей профессии, большинство молодых учителей сталкиваются и с первыми ошибками, неудачами, затруднениями. Каждый педагог знает пословицу «На ошибках учатся», но не у каждого это получается.

Изучение профессиональных затруднений педагогов и поиски их решения помогут вскрыть закономерности формирования высококвалифицированных педагогических кадров, обучения их профессиональному мастерству, а также оптимальные условия ускоренной и полноценной адаптации молодых специалистов к педагогической профессии.

Для выявления основных затруднений в работе молодых специалистов и для оказания помощи им нами была организованна и проведена опытно-экспериментальная работа с молодыми преподавателями в системе дополнительного образования детей. В настоящее время профессиональной адаптации и проф.затруднениям специалистов доп.образования не уделяется должного внимания. Однако, как показывает практика, именно в этом звене образования необходима помощь начинающим педагогам.

В системе дополнительного образования зачастую работают специалисты без педагогического образования. Это могут быть специалисты в области хореографии, театрального искусства, прикладного творчества и другие. В нашей работе нам важно было учесть наличие профессионального педагогического образования у начинающих преподавателей.

Опытно-экспериментальная работа проходила в четырех центрах дополнительного образования детей города Москвы. Общее число респондентов составило 53 человека. В выборку вошли молодые специалисты, проработавшие в образовательном учреждении не более трех лет. Следует отметить, что 51% педагогов первого года работы, 27% – второго и 22% – третьего года.

По данным анкетирования почти половина опрошенных (47%) не имеют педагогического образования. Среди педагогов с педагогическим образованием лишь 27% с оконченным высшим, 20% со средним профессиональным и 20% с неоконченным высшим педагогическим образованием. Тем не менее, 80% респондентов считают себя профессионалами в работе. 20% ответили, что не относят себя к профессионалам своего дела.

По данным анкетирования 53% педагогов считают, что не сталкиваются с проблемами на своих занятиях. 33% опрошенных лишь иногда сталкиваются с дисциплинарными сложностями. А 14% отметили регулярные проблемы в работе с детьми. Среди основных причин были отмечены: непонимание детей, сложности в организации урока, семейные обстоятельства, плохое самочувствие и неподготовленность к занятию.

Таким образом, по данным нашего исследования, большая часть молодых преподавателей сталкивается с затруднениями психологического и организационного характера. Наблюдаются сложности в реализации профессионального потенциала. Выявлена высокая степень обособленности от общественной жизни образовательного учреждения.

При сопоставлении результатов наблюдения и анкетирования мы выявили, что около 50% респондентов не осознают ряд существенных проблем, с которыми сталкиваются в своей профессиональной деятельности.

Данные исследования привели к выводу о том, что молодые преподаватели, придя в образовательное учреждение системы дополнительного образования, испытывают трудности в организации учебной деятельности обучающихся, установлении психологического контакта и взаимодействия с учащимися на занятиях, сталкиваются с непониманием руководства. Выявлен низкий уровень рефлексии собственной деятельности. Также обнаружена слабая психолого-педагогическая подготовка некоторых специалистов.

Затрудняет профессиональную адаптацию молодых педагогов в системе дополнительного образования ряд особенностей: низкий уровень психолого-педагогической подготовки специалистов, не включенность учителей в жизнь образовательного учреждения, отсутствие поддержки со стороны администрации и коллег и другие.

Данные показатели могут приводить к профессиональным затруднениям, эмоциональной нестабильности личности педагога, неумению презентовать себя как специалиста, конфликтам с различными участниками образовательного процесса, уходу из профессии и т.д.

Шишкина Наталия Владиславовна
Столичная финансово-гуманитарная академия,
кафедры психологии, 1 курс аспирантуры

Коммуникативная компетентность педагогов дошкольного образовательного учреждения

Смена образовательных парадигм, растущая вариативность дошкольного образования, открытость образовательного пространства, приводящая к развитию различных образовательных моделей и технологий – все это достаточно резко меняет представление о том, какие же компетентности современного педагога дошкольного образовательного учреждения стоит считать действительно значимыми. Если учесть новый социальный заказ, обращенный к непрерывному педагогическому образованию, который выражается в виде требований к квалификации педагогов, способных к саморазвитию, к самостоятельному освоению инноваций в сфере образования детей дошкольного возраста, становится понятным тот интерес к интегративным характеристикам личности педагога, включающим и такую, как профессиональная компетентность.

Одной из составляющих профессиональной компетентности педагога является *коммуникативная компетентность* [лат. competens – надлежащий, способный], которую мы вслед за рядом авторов определяем, как способность устанавливать и поддерживать необходимые эффективные контакты с другими людьми. В состав компетентности включают некоторую совокупность знаний, умений, обеспечивающих

эффективное протекание коммуникативного процесса. К. к. рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного воздействия. Коммуникативный акт включает в себя анализ и оценку ситуации, формирование цели и операционального состава действия, реализацию плана или его коррекцию, оценку эффективности.

Воспитатель является главным действующим лицом педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ). Профессиональные и личностные требования к нему в современных условиях очень высоки. Основным рабочим инструментом воспитателя является общение, ведь именно с помощью общения происходит коммуникативное взаимодействие между воспитателем и детьми, воспитателем и родителями, воспитателем и коллегами.

Организация коммуникативного процесса в дошкольном образовательном учреждении имеет свои особенности, обусловленные спецификой профессиональной деятельности педагога дошкольного образования:

1. знания о коммуникативных средствах;
2. умения адекватно понимать и использовать указанные средства во взаимодействии с детьми (в учебно-воспитательной работе, общении);
3. владение методикой формирования коммуникативных умений и навыков у дошкольников.

Такая деятельность связана прежде всего с возрастными и индивидуальными возможностями детской коммуникации, с созданием условий для превращения каждого ребенка в субъекта педагогической деятельности, равного участника диалога со взрослым.

В связи с этим при развитии эффективной коммуникации у воспитателей важно научить их строить субъект-субъектные взаимоотношения, оптимально использовать средства коммуникации в соответствии с возрастными особенностями партнера по общению, эмпатически слушать, следовать этикетным правилам в общении. Коммуникативные знания и умения могут быть использованы в работе с детьми на различных этапах дошкольного детства. Специфика варьирования данных умений в зависимости от возраста детей выражается в действиях, входящих в их состав.

Эффективность процесса совершенствования коммуникативной компетентности воспитателей обеспечивается рядом педагогических

условий: использование графической и двигательной наглядности в процессе изучения сущности и средств общения; последовательность и постепенность в раздельном изучении интонационных и жестово-мимических средств с последующим объединением их в ходе моделирования ситуаций общения (этюдах); использование в учебном процессе упражнений, активное выполнение которых воспитателями способствует формированию у них навыков применения невербальных средств коммуникации во взаимодействии с детьми; избрание основной формой повышения квалификации воспитателей по исследуемой проблеме специально разработанного педагогического тренинга наряду с лекционными и практическими занятиями в ходе семинара-практикума.

Повышение уровня коммуникативной компетентности воспитателей в совокупности составляющих это понятие компонентов оказывает положительное влияние на формирование личности детей дошкольного возраста.

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Сборник докладов

V

Межвузовской конференции молодых ученых по результатам исследований в области психологии, педагогики, социокультурной антропологии

Редактор выпуска **А.С. Обухов**
Ответственный за выпуск **И.С. Конрад**
Корректор **О.Н. Матвеевичева**
Верстка **П.В. Кирюша**
Оформление обложки, верстка **П.В. Кирюша**
Изображение на обложке **Леонардо да Винчи «Витрувианский человек»**

тираж – 200 экз.
подписано в печать 13.09.10

115419, Москва, ул. Донская, д. 37