



ФГБОУ ВПО «УЛГПУ им. И. Н. Ульянова»

*45-летие
кафедры
психологии*

Материалы
международной
научно - практической
конференции

Психолого- педагогическое образование в вузе: прошлое, настоящее, будущее

ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова»
Ульяновск
20–21 ноября 2014

УДК 378
ББК 74.58
ББК 88

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ФГБОУ ВПО
«УлГПУ им. И.Н. Ульянова»

Редакционная коллегия

Силакова М.М., кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»
Долгова О.А., кандидат философских наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»

Рецензенты

Лукьянова М.И., доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии ОГБОУ ДПО «УИПКПРО»
Поляков С.Д., доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»

- П 86 **Психолого-педагогическое образование в вузе: прошлое, настоящее, будущее:** Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» (20–21 ноября 2014 года). — Ульяновск: ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2014. — 348 с.

ISBN 978-5-86045-758-4

В сборнике представлены материалы Международной очно-заочной научно-практической конференции «Психолого-педагогическое образование в вузе: прошлое, настоящее, будущее», приуроченной к 45-летию юбилею кафедры психологии Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова и посвященной актуальным проблемам психологии образования, качества психологического и психолого-педагогического образования, проблемам оптимизации психолого-педагогической образовательной среды и развития психолого-педагогических технологий в обучении и воспитании.

В отдельном разделе сборника размещены материалы реализации государственного контракта Министерства образования и науки РФ по разработке и апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель).

Материалы сборника могут быть полезны не только научным и педагогическим работникам образовательных учреждений, но и студентам, магистрантам, аспирантам, желающим расширить свой методологический и исследовательский кругозор.

УДК 378
ББК 74.58
ББК 88

© Коллектив авторов, текст, 2014
© ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
оформление, 2014

ISBN 978-5-86045-758-4

Международная научно-практическая конференция «Психолого-педагогическое образование в вузе: прошлое, настоящее, будущее» была проведена на базе кафедры психологии Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова и посвящена 45-летию кафедры.

В конференции приняли участие более восьмидесяти специалистов в области педагогики и психологии из ряда зарубежных стран (США, Эстония, Белоруссия, Украина, Узбекистан) и множества российских регионов (Москва, Санкт-Петербург, Казань, Самара, Ростов-на-Дону, Йошкар-Ола, Курск, Старый Оскол, Тольятти, Ульяновск и др.).

На конференции были подняты актуальные проблемы психологии образования, качества психологического и психолого-педагогического образования, проблемы оптимизации психолого-педагогической образовательной среды и развития психолого-педагогических технологий в обучении и воспитании.

Оргкомитет конференции

Читая сборник (вместо введения)

Редактор сборника попросила меня написать на него рецензию, но по мере вчитывания в тексты захотелось сказать о сборнике несколько слов для тех, кто вслед за редакцией и мной станет его листать и прочитывать.

Пожалуй, ключевые лейтмотивы представленных материалов — Культура, Развитие, Образование.

Конечно, эти три «пространства» взаимообуславливают, взаимопорождают, поддерживают друг друга, но у каждого из них свои темы, пути, особенности.

Культура в текстах сборника присутствует как широкая социокультурная рамка, без которой не происходит Развитие, без учёта которой невозможно понять конкретные «развивательные сюжеты».

Но Культура в сборнике — это и уровень личностного и профессионального развития (о чём так эмоционально пишет И.В. Дубровина).

В центре сборника (и это логично для психологических текстов) — тема Развития, развития во многих своих ипостасях, оборачивающаяся к читателю различными своими гранями: и как интеллектуальное, и как личностное, и как социально-психологическое, и как особые его варианты (Зинурова Р.Р., Калинина Н.В., Гнедова С.Б. и др.).

Одним из лейтмотивов этой темы стала в сборнике линия становления, обогащения креативности (глубокий текст Богоявленской Д.Б., статьи Ереминой Л.И., Челноковой Т.А.). Темы Культуры и Развития соединяются в феномене Образования. Образование и есть то место, где Культура становится Развитием. При этом, как и Культура, Образование в сборнике трактуется и в широком смысле, и в более предметном.

В широкую рамку психологических проблем образования попадают многие текстовые прецеденты: посвящённые последидипломному образованию (Пчелинцева Т.С.), профессиональному развитию (Усманова Э.З.), бизнес-тренингам (интереснейший текст Резника А.И.) и даже изменению людей в инновационной ситуации (Лукьянов А.С. и Морозова Г.В.).

Но есть довольно любопытные тексты и более предметные, отражающие психолого-педагогические сюжеты конкретных образовательных областей. Из них отметим материал Баранец Н.Г. и Верёвкина А.Б., описывающий отношения крупных научных деятелей на «поле школьной математики».

Особый лейтмотив сборника — те события развития, образования, освоения культуры, которые происходят в пространстве высшего учебного заведения (Тихонова А.А., Головнева И.В., ряд других текстов).

Конечно, различные тексты на меня, как читателя, производили разное впечатление. Одни поражали своей оригинальностью и новизной (тексты Скрипичниковой И.В., Гнедовой С.Б., Стилсон Н., Касимовой Р.Ш., Шустовой И.Ю.), другие радовали обстоятельностью и научной добросовестностью (Маланов С.В., Ощепков А.А., Кадыров К.Б.), третьи обращали на себя внимание содержанием, которое хотелось бы узнать в более подробном виде (Деева Е.В., Лифанова Н.В., Пархаева О.В., Зайцев И.С.).

Отдельным разделом сборника представлены материалы реализации гранта Министерства образования и науки РФ, посвящённого разработке и апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель).

Надеюсь, что каждый читатель найдёт в сборнике тексты, сюжеты которых созвучны его профессиональным и жизненным интересам.

Вот собственно пока и всё.

Остаётся поздравить кафедру психологии Ульяновского государственного педагогического университета с важным для неё событием — выпуском к знаменательной дате в её истории достойной научной книги.

Доктор педагогических наук,
профессор кафедры психологии
С.Д. Поляков

Содержание

Раздел 1.

Проблема качества психологического и психолого-педагогического образования

- Аверьянов П.Г., Кривцова Н.С., Поляков С.Д., Семикашева И.А., Стрюкова Г.А.* Повседневная деятельность современного учителя и цели психологического образования 11
- Гуревич Р.С., Кадемия М.Е.* Компетентность и компетенция как основные категории в проблемном поле компетентностного подхода 18
- Дубровина И.В.* Подготовка педагога-психолога к работе в системе образования 24
- Дубровина И.В.* Психологическая культура личности педагога-психолога 32
- Маланов С.В.* Актуальные проблемы педагогической психологии и перспективы анализа функциональной структуры учебных действий 34
- Скрипичникова И.В., Гнедова С.Б., Стилсон Н.* Тревел-терапия как метод повышения качества психологического и психолого-педагогического образования 41
- Чугунова Р.Р., Осипов А.Н.* Повышение качества педагогического образования на основе информационно-коммуникативных технологий 45

Раздел 2.

Проблемы оптимизации психолого-педагогической образовательной среды

- Баранец Н.Г., Верёвкин А.Б.* А.Н. Колмогоров о математических способностях и их развитии 50
- Батаршев А.В.* Профессионально-личностное становление и развитие педагога-профессионала: психолого-педагогические аспекты его сопровождения 54
- Башманова Е.Л.* Нравственность учителя как фактор качества психологического климата образовательной среды 59
- Брагина Е.А., Морозова Н.Г.* Психолого-педагогическое сопровождение детей в центре дополнительного образования 65
- Калинина Н.В.* Особенности адаптационных взаимодействий педагогов с образовательной средой в организациях, реализующих инклюзивное образование 70
- Касимова Р.Ш.* Психолого-педагогические условия эффективности учебно-воспитательного процесса в альтернативной образовательной системе Садбери Вэли скул 75

- Пчелинцева Т.С.* Наставничество как наиболее эффективная форма психолого-педагогической поддержки в образовательных учреждениях 81
- Сабирянова Ю.Ю.* Психологическая и педагогическая основы применения ИКТ в обучении студентов 85
- Тихонова А.А.* Проблема формирования образа будущего Я студента в психолого-педагогическом образовании 89
- Шустова Л.П.* Роль педагогического вуза в формировании гендерного самосознания студентов 94

Раздел 3.

Психологическое сопровождение дошкольного образования

- Громакова Т.А.* О модели обучения ранних дошкольников иностранному языку: психолого-педагогический аспект 98
- Забродина Н.А.* Формирование мыслительных операций у старших дошкольников в математической деятельности 101
- Зинурова Р.Р.* Дети дошкольного возраста и диалектическое мышление 105
- Зинурова Р.Р.* Мифологический контекст игры ребёнка 110
- Куликовская И.Э.* Целостная модель педагогического сопровождения эволюции мировидения ребёнка в пространстве дошкольной образовательной организации 114
- Николаева И.А.* Проблема изучения и укрепления психологического здоровья детей в условиях обучения в дошкольных образовательных учреждениях 121
- Платонова Т.Е., Коровникова Г.А.* Содержание сенсорного развития детей дошкольного возраста 126
- Федотова Е.В.* Направление формирования психологической безопасности дошкольника 131
- Хмельникова Н.П.* Гармоничное эмоциональное развитие детей дошкольного возраста в учреждении дополнительного образования 133

Раздел 4.

Психологическое сопровождение школьников

- Богоявленская Д.Б.* Исследовательская деятельность как путь сопровождения развития учащихся 138
- Вершинина В.В., Морозова Л.Н.* Развитие мотивации к ведению здорового образа жизни у старшеклассников 144
- Деева Е.В.* Ведущие принципы патриотического воспитания подростков в деятельности общественного объединения 150
- Ефимова О.И.* Профилактика подросткового суицида в образовательных учреждениях России: результаты мониторинга 155

- Илхамова Д.И.* Оценка психического здоровья учащихся как фактор, определяющий успешность обучения 162
- Забегалина С.В.* Теории и прогноз развития личности ребёнка 166
- Зайцев И.С.* Психологическое сопровождение в аспекте социализации школьников 171
- Картунова А.А.* Активизация эмоциональной сферы учащихся на уроках русского языка и литературы 176
- Прохорова С.Ю., Прохорова В.С.* Развитие адаптационных ресурсов школьников средствами педагогической поддержки 179
- Усманова Э.З.* Учитель: эффективность школьного обучения 183
- Шустова И.Ю.* Образовательная ситуация — педагогическая поддержка школьника в ситуации проблемы 191

Раздел 5.

Психолого-педагогические технологии в обучении и воспитании

- Ахметжанова Г.В., Пальцева Л.И.* Характеристика культуры речевого общения у детей младшего школьного возраста 198
- Гнатюк Н.В., Седова Г.В.* Реализация информационных технологий в начальной школе 202
- Гнедова С.Б.* Особенности урока в классах инклюзивного образования 206
- Головнева И.В.* Карьерные ориентации студентов как основа для создания оптимальной стратегии продвижения 211
- Зосименко И.А., Ахмедова И.И.* Педагог — основной субъект формирования общекультурных компетенций 218
- Ильмушкин Г.М., Пархаева О.В.* Развитие личностных качеств студентов методом круговой тренировки в процессе физического воспитания 221
- Карамян М.Х.* Психосоциальные аспекты обучения молодёжи здоровому образу жизни 225
- Лифанова Н.В.* Возможности технологии разноуровневого обучения для развития творческого потенциала младших школьников 231
- Махмудов И., Бабаджанова Н.Р.* «Реверсия ролей» как метод формирования активной жизненной позиции личности 235
- Моторина М.М.* Современные технологии развития креативных способностей будущего дизайнера 238
- Резник А.И.* Групповая динамика в бизнес-тренинге 242
- Степанова О.В.* Приёмы формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках «Окружающий мир» 250
- Челнокова Т.А.* Возможности психотехники в организации обучения, ориентированного на развитие креативного потенциала школьников 254

Раздел 6.

Психология образования: перспективные направления исследований

- Гаврилушкин С.А.* Системно-функциональная детерминация проявления патриотизма личности 260
- Долгова О.А.* Смысл учительства 266
- Еремина Л.И.* Анализ исследования креативности в контексте феномена совместности 270
- Кадыров К.Б.* Исследование ассертивности как фактора профессиональной компетентности педагогов 275
- Левченко И.Ю., Стешенко Е.А.* Психологическое сопровождение специального образования: помощь родителям детей, страдающих детским церебральным параличом 284
- Лукьянов А.С., Морозова Г.В.* Психология управления инновационными рисками: координаты системы 290
- Ощепков А.А., Ефимова О.И.* Особенности реакций на ситуации, вызывающие фрустрацию у молодёжи, склонной к агрессивному поведению 298
- Федоров А.И.* Особенности организации времени у лиц с зависимым поведением 302
- Федорова Ю.Ю.* «Умозрение в красках» как выражение «динамической» антропологии 308
- Юстус И.В., Трушина О.Ю.* Формирование танатологической компетентности студентов — будущих медицинских работников среднего звена 315

Раздел 7.

Новые подходы к реализации ОПОП магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель)

- Андрянова Е.И.* Разработка содержания модуля «педагогический мониторинг освоения детьми дошкольного возраста дошкольной образовательной программы» ОПОП магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) 320
- Белозерова Л.А., Семенова И.А.* Научно-исследовательская работа как часть структуры практики модулей основной профессиональной образовательной программы педагогической магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» 325
- Захарова Л.М., Силакова М.М.* Практико-ориентированная подготовка воспитателей в магистратуре по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» 332

- Котлякова Т.А.* Новые дисциплины ОПОП магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) 336
- Семенова И.А., Белозерова Л.А.* Реализация принципа индивидуализации в рамках деятельностного подхода при разработке программ практики основной профессиональной образовательной программы педагогической магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование (Воспитатель)» 339

Раздел 1.

Проблема качества психологического и психолого-педагогического образования

Повседневная деятельность современного учителя и цели психологического образования*

Аверьянов Петр Геннадьевич — к.п.н., доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Кривцова Наталья Сергеевна — ст. преподаватель кафедры воспитательных проблем образования ОГБОУДПО «УИПКПРО», г. Ульяновск, Россия

Поляков Сергей Данилович — д.п.н., профессор кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Семикашева Инна Анатольевна — к.псх.н., доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Стрюкова Галина Александровна — к.п.н., доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Существующие социологические и социально-психологические исследования современного российского учительства акцентируют своё внимание не на профессиональной деятельности учителей, а на социальном статусе педагогов, их социальном самочувствии, ценностях, отношении к изменениям в образовании.

Анализу собственно педагогического, точнее педагогическо-технологического, аспекта деятельности учителей (распространённости тех или иных способов педагогической работы, отражении их в массовом сознании педагогов и отражении их в сознании учащихся) уделяется мало внимания.

Недостаточность относительно достоверных данных о повседневной массовой профессиональной деятельности современных педагогов затрудняет и решение ряда проблем управления образованием. Это касается как управления педагогическими процессами в масштабах образовательной организации, так и вопросов управления образовательной сферой в масштабах региона, страны, в частности в связи с введением ФГОС общеобразовательной школы.

Нельзя сказать, что такие исследования полностью отсутствуют.

Но проблема не только в редкости исследований повседневной деятельности учительства, но и в их методологической непроработанности, не обозначен отчётливо даже предмет такой работы.

В каком смысле должна трактоваться педагогическая деятельность:

— как наблюдаемая экспертами сторона действий педагога?

— как представления учителей о своей повседневной деятельности?

— как воспринимаемая и осознаваемая школьниками сторона педагогического труда?

* Исследование поддержано грантом РГНФ № 13-06-00710.

В имеющихся обследованиях массового учительского труда эти аспекты деятельности педагогов, как правило, не разводятся.

Наше исследование претендует на расширение как теоретического, так и эмпирического «поля» анализа повседневной профессиональной деятельности педагогов в средних общеобразовательных учреждениях,

Предмет нашего исследования — массовая повседневная профессиональная деятельность педагогов общеобразовательных учреждений.

Основная гипотеза исследования: междисциплинарный подход к предмету исследования, использование идей и методов социальной антропологии, социологии образования, психологии идентичности, предположительно позволят выявить объективные и субъективные характеристики повседневной профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных учреждений, ранее не рассматривающиеся в педагогической науке.

Базовая модель предмета нашего анализа метафорически выглядит как «тризеркалье»: отражение деятельности педагогов в профессиональном сознании самого учителя, отражение его действий в сознании учеников, непосредственно контактирующих с данным педагогом, и отражение профессиональной деятельности учителей в «зеркале» непосредственного восприятия членов исследовательской группы.

С точки зрения используемой нами методологии все три образа равноправно участвуют в построении социолого-педагогической картины массовой повседневной профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных учреждений.

С целью уточнения, какие именно аспекты педагогической деятельности рассматриваются в современных психологических и педагогических исследованиях, были проанализированы учебные книги по педагогической психологии и педагогике, статьи в психологических и педагогических журналах, материалы докторских психологических и педагогических исследований [1]*.

Основные итоги этого анализа:

- в ряде как педагогических, так и психологических учебных изданий педагогическая деятельность как теоретический конструкт вообще не описывается (!);

- в значительном числе учебных книг и статей педагогическая деятельность трактуется не как деятельность в психологическом смысле этого понятия, а как синоним педагогического труда или, в другой терминологии, профессиональной работы педагога;

- в ряде учебников по педагогической психологии педагогическая деятельность рассматривается как *взаимодействие* или *воздействие*, а не как система действий.

Наиболее обширный анализ концепций педагогической деятельности и её структуры в учебной литературе проведён И.Ф. Демидовой. Автор выделяет структурно-функциональный подход (основная характеристика — соотношение качеств личности и требований к профессии), концепции, акценти-

* Временной диапазон анализа — преимущественно 2003–2013 гг. Общее число проанализированных изданий (учебников, статей, диссертаций) — 72.

рующие формирование индивидуального стиля деятельности, и концепции, основанные на общепсихологической теории деятельности.

Из проанализированных докторских диссертаций, посвящённых психолого-педагогическим аспектам личности и деятельности учителя, наиболее корреспондируют с темой нашего исследования (выявление действий «массового» педагога в их соотношении с образами этих действий в сознании педагогов и учащихся) представления М.Н. Фроловской [5] о профессиональном образе мира как детерминанте педагогической деятельности и тезис А.П. Фомина [4] о селекции прецедентов педагогической практики под социальную ситуацию.

Анализ данных источников в их соотношении с предметом нашего исследования позволил нам сформулировать рабочее определение педагогической деятельности. *Педагогическая деятельность есть система (комплекс) действий педагога, направленных на достижение учебных (воспитательных) результатов в соответствии с профессиональной позицией педагогов, их жизненными и профессиональными ценностными ориентациями, мотивами педагогической деятельности, установками, реализуемыми в контексте культуры образовательной организации.*

На основании данного определения изучение педагогической деятельности (в рамках нашего исследования) — это выявление действий педагога в их соотношении с образами этих действий в сознании педагогов и учащихся.

Но о каких действиях учителя идёт речь, ведь классификация профессиональных действий педагога может быть проведена на основе различных параметров:

- по обращённости к отдельным учащимся или группам;
- по содержанию действий (для обучения — предметного содержания, для воспитания — тематического содержания воспитательных акций);
- по степени стимулирования действиями педагогов активности учащихся.

В нашем исследовании мы будем использовать последний подход.

В рамках данной классификации мы выделяем типы действий педагогов: *стимулирующие относительную пассивность учащихся, проявляющуюся в восприятии, запоминании, действиях репродуктивного характера, и стимулирующие относительную активность, проявляющуюся в интеллектуальном и социальном мышлении.*

Педагогическо-методическими предпосылками стимулирования относительной пассивности являются традиционные (трансляционные, репродуктивные) методы педагогической работы.

Образ учителя в этой традиции складывается из представлений об учителе как об источнике информации и носителе образцов действий.

Образ «правильного» учащегося в этой традиции репрезентует школьника как человека, стремящегося в той и иной мере освоить предъявляемые знания и действия (как умения) в том виде, в каком они предъявляются педагогом.

Представление о базовых психологических условиях успешности деятельности педагога в данной традиции — это доверие к учителю как источнику информации и носителю образцов действий и доверие к самим знаниям и способам действий.

Педагогическо-методическими предпосылками стимулирования относительной активности выступают «активные», относительно нетрадиционные (проблемные, кооперативные, проектные) методы педагогической работы.

Образ учителя в этой традиции складывается из представлений об учителе как об организаторе деятельности учащихся, носителе возможных способов этой деятельности и личного отношения к содержанию организуемой деятельности (Г.А. Цукерман).

Образ «правильного» учащегося в этой традиции репрезентует школьника как человека, стремящегося в той и иной мере освоить способы предлагаемой деятельности и выработать личное отношение к предлагаемым знаниям (открыть личные смыслы осваиваемых знаний и действий).

Представление о базовых психологических условиях успешности деятельности педагога в данной традиции — это доверие к умениям учителя как организатора и регулятора деятельности учащихся и интерес к выявлению индивидуальных смыслов содержания организуемой деятельности.

Опираясь на данную характеристику типов педагогической деятельности, мы, проведя экспертную работу в форме фокус-групп учителей, группового интервью студентов педагогических вузов и пилотажных (пробных) исследований, разработали модели деятельности «традиционного учителя» и деятельности учителя, стимулирующего активность учащихся*.

К базовым действиям *«традиционного» педагога* как учителя мы отнесли опрос по изученному дома материалу, выполнение тренировочных заданий, упражнений, письменную проверку знаний (контроль), рассказ нового материала учителем, оценивание работы учеников на уроке и ряд других.

Базовые действия педагога как преподавателя, стимулирующего активность учащихся, включают в себя организацию работы в микрогруппах, разработку и обсуждение с учениками цели и плана урока, организацию работы в парах, организацию взаимной учебной дискуссии, организацию учебного самооценивания и взаимооценивания и ряд других.

Конкретизация гипотезы исследования в этой части работы формулировалась так: в массовой практике в сознании учителей 6–9 классов представлены прежде всего как обычные, часто ими используемые формы, приёмы действий «традиционных педагогов». Распространённость такого типа действий учителей в их сознании ожидалась не менее чем в 70 % от всех представленных в сознании действий.

Эмпирическая часть исследования, представляемая в данной статье, имела три задачи и, соответственно, три метода исследования:

- 1) выявление представленности учебно-организующих действий учителя на уроке в массовом педагогическом сознании (метод — бланковый опрос);
- 2) выявление видений учебно-организующих действий учителя на уроке учителем, учениками и квалифицированными наблюдателями (методы — бланковый опрос, интервью, структурированное наблюдение);
- 3) анализ личностных особенностей учителей как предпосылок преимущественной ориентировки на действия, стимулирующие относительную пас-

* Работа велась с участием членов студенческой лаборатории «Антропология школы — 2». Авторы выражают благодарность студентам, членам лаборатории.

сивность, и на действия, стимулирующие относительную активность учеников (методы — бланковый опрос, тест Роршаха).

В первой части исследования приняли участие учителя, работающие в 6–9 классах общеобразовательных школ 20 регионов (географический масштаб опроса — от Республики Карелия до Сахалинской области).

В обработку приняты результаты 1 730 респондентов.

Опрос учителей был посвящён выявлению частоты использования на уроках приёмов организации учебной работы, стимулирующих относительно пассивную позицию учащихся (их активность прежде всего перцептивного плана) и стимулирующих относительно активную позицию (активность деятельностного плана)*.

Учителям предлагалось оценить, насколько часто они используют на своих *обычных* уроках формы, приёмы организации действий учеников, заданные в бланке.

Результаты опроса:

1. Видят более чем на половине (больше чем 50 %) своих уроков формы работы, стимулирующие относительную пассивность, 60,3 % учителей, формы, стимулирующие относительную активность, — 42,2 % учителей. Применение критерия Φ -Фишера показало, что это различие статистически достоверно на 1-процентном уровне значимости (расчётное $\Phi = 10,71$).

2. При использовании более «сильных» границ (применение данного приёма, формы на более 80 % уроков) видят на своих уроках формы работы, стимулирующие относительную пассивность, 29,6 % учителей, видят формы, стимулирующие относительную активность, 12,0 % учителей. Применение критерия Φ -Фишера показало, что это различие статистически достоверно на 1-процентном уровне значимости (расчётное $\Phi = 13,05$).

Эти данные позволяют сделать вывод: в современной массовой практике ведения уроков в 6–9 классах «пассивные» приёмы называются учителями статистически достоверно чаще, чем «активные» приёмы.

Границы этого вывода ограничены использованной выборкой и методикой исследования.

Ещё раз акцентируем: в силу метода и методологической ориентации исследования речь идёт не о реальной частоте называемых в исследовании приёмов организации учебной работы, а об их представленности в сознании учителя. Тем не менее преобладание пассивных приёмов организации учебной деятельности, даже в субъективной реальности педагога, может указывать на слабую представленность «идеологии» деятельностного подхода в обучении, на который ориентируется Федеральный государственный стандарт общего образования.

Но как это видение педагогами своих уроков соотносится с реальностью? Попытка ответа на этот вопрос — вторая часть нашего исследования.

Метод этой части работы — тройная оценка одних и тех же уроков учителем (в форме интервью), учениками (в форме бланкового «экспертного»

* Использовался список из 14 приёмов (7 «пассивных» и 7 «активных»), в тои числе те, которые приведены в описаниях «традиционного» педагога и педагога, стимулирующего активность школьников.

листа) и двумя подготовленными наблюдателями. Во всех оценках предъявлялся список форм, приёмов работы на уроке, который использовался в массовом опросе.

Перед учениками, учителем и наблюдателями ставилась одна и та же задача — отмечать факт использования на уроке каждой формы, приёма.

Называние данной формы (приёма) считалось исследовательским фактом в интервью учителя, если он указывал конкретный приём как реализованный на уроке.

Фактом в опросе учащихся считалось название более 73 % учеников данного класса конкретного приёма учебной работы как реализованного на данном уроке (данная граница была введена на основе процедуры выделения статистически значимого большинства в групповых опросах с применением критерия Фишера).

В наблюдении конкретный приём (форма) учебной работы на уроке считалась фактом, если её указывали оба (работающих независимо друг от друга) наблюдателя. Таким образом зафиксированный результат наблюдения в рамках нашего исследования считался фактом педагогической реальности.

Всего было проанализировано 35 уроков. В опросе учеников к обработке было принято 694 бланка.

Совпадение числа фактов реальности (оценки наблюдателей) от числа приёмов (форм), представленных в сознании учителей, составляет 72,2 %, то есть педагоги видели на 27,8 % больше фактов чем наблюдатели.

Ещё больше разница между оценками наблюдателей и видением учеников — только 50,3 % совпадений. Ученики видят на 49,7 % больше фактов действий учителей, чем наблюдатели.

Эти данные позволяют сделать вывод по второй части исследования: учителя, школьники и наблюдатели видят реальность урока неодинаково.

В третьей части исследования сравнивались глубинные психологические характеристики учителей (использовался тест Роршаха в модификации М.А. Ассанович, JExner [2, 7]), видящих чаще на своих уроках «активные» формы, и учителей, выделяющих «пассивные» формы (по данным бланкового опроса).

Кластерный анализ, применённый к полученным данным, показал, что группа учителей, видящих на своих уроках больше активных форм (АП), характеризуется более благоприятными параметрами, отражающими уровень их личностной и профессиональной самоактуализации. Учителя, видящие в большей мере пассивные формы организации урока (ПП), демонстрируют личностные особенности, которые не только ограничивают их профессиональный уровень, но и не способствуют полноценной личностной самореализации.

В качестве таких особенностей выделим нарциссизм, самопоглощённость, стремление к когнитивному упрощению восприятия реальности, отсутствие интереса к другим людям и трудности в понимании мотивов поступков в межличностном общении. Однако показатель депрессии (который в целом был выявлен у большого числа испытуемых во всей вы-

борке) оказался выше у учителей, использующих активные приёмы педагогической деятельности.

Возможным объяснением данного факта являются выявленные М. Селигманом закономерности восприятия реальности депрессивными людьми [3]. В его исследовании была обнаружена связь депрессии с более реалистичными представлениями о жизни. Таким образом, мы можем предположить, что отсутствие такой мощной защитной стратегии, как упрощённое восприятие реальности, приводит к более глубокому пониманию и переживанию реальности, что, в свою очередь, отражается на эмоциональном состоянии групп учителей (АП). Кроме этого, следует учесть и фактор эмоционального выгорания, которое развивается вследствие постоянных психологических нагрузок от интенсивного межличностного взаимодействия. Если учителя группы (ПП) организуют данное взаимодействие, не затрагивая глубокий уровень личностного общения и не вовлекаясь в него эмоционально, то учителя группы (АП) затрачивают значительное количество личностных ресурсов — как когнитивных, так и эмоциональных, что не может не сказываться на их психологическом функционировании.

Представляется, что обсуждаемые параметры имеют важное значение в организации практической психологической работы с учителями и студентами педагогического вуза.

Какие выводы из приведённых результатов исследования можно сделать для психологической работы со студентами — будущими учителями и психологами?

— Полезно при преподавании психологических дисциплин описывать и акцентировать психологические различия между «пассивными» и «активными» формами педагогической работы.

— Имеет смысл обсуждать со студентами факт двух «реальностей» в профессиональной работе: наблюдаемой («внешней») и «внутренней» (представленности деятельности в сознании профессионала).

— Стоит рассматривать вопрос о представленности педагогической деятельности и поведения учителей в сознании школьников и опробовать различные способы, техники влияния на эти представления.

Наше исследование подкрепляет эмпирическими данными необходимость решительной перестройки педагогического образования в соответствии с деятельностной «идеологией» ФГОС и свидетельствует о слабой готовности учителей подростковых классов к ожидаемому в 2014-2018 году внедрению ФГОС в основной школе.

Список литературы

1. Аверьянов П.Г., Кривцова Н.С., Поляков С.Д., Семикашева И.А., Стрюкова Г.А. Представление о педагогической деятельности в психологической и педагогической литературе / Повседневная профессиональная деятельность современного учителя. Материалы исследования / под ред. С.Д. Полякова, И.А. Семикашевой. Ульяновск: УлГПУ, 2013. 76 с.
2. Асанович М.А. Тест Роршаха на основе адаптированной Интегративной Системы Экснера: теоретические и прикладные аспекты. // Журнал практической психологии и психоанализа. 2002. № 4.

3. Селигман М. Как научиться оптимизму. М.: Альпина Пабlishер, 2013. 338 с.
4. Фомин А.П. Педагогическое сознание в условиях виртуализации социальной реальности: автореф. диссертации на соискание учёной степени доктора философских наук. Санкт-Петербург, 2009.
5. Фроловская М.Н. Становление профессионального образа мира педагога: автореф. диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук. Новокузнецк, 2011.
6. Exner John E. The Rorschach: A Comprehensive System. Volume 1. Basic Foundations and Principles of Interpretation. 4th edition. John Wiley & Sons. NY., 2003. 680 p.

Компетентность и компетенция как основные категории в проблемном поле компетентностного подхода

Гуревич Роман Семенович — д.п.н., профессор, декан-директор Института магистратуры, аспирантуры, докторантуры Винницкого государственного педагогического университета имени Михаила Коцюбинского, г. Винница, Украина
Кадемия Майя Ефимовна — к.п.н., доцент, заведующий кафедрой инновационных и информационных технологий в образовании Института магистратуры, аспирантуры, докторантуры Винницкого государственного педагогического университета имени Михаила Коцюбинского, г. Винница, Украина

Во всём мире признано, что образование находится в кризисе в силу своей консервативности и инерционности. С одной стороны, консерватизм обеспечивает устойчивость системы образования, реализацию его основной функции — наследования культуры, с другой стороны, тормозит развитие науки, техники, технологий, время обновления которых всё более сокращается.

Это выражается, в частности, в том, что значительная часть современной молодёжи, получившая профессиональное образование, остаётся невостребованной на рынке труда. По заявкам работодателей трудоустраиваются лишь 27,4 % выпускников высших учебных заведений [1].

Опрос молодых специалистов показывает, что до 60 % респондентов отмечают низкую практическую направленность предлагаемых в вузе знаний, их слабую корреляцию с задачами и условиями профессиональной деятельности, низкую эффективность привычных методов обучения. Разрыв между качеством образования и ростом требований к компетенциям персонала увеличивается, а студенты всё меньше связывают обучение в вузе с реальной конкурентоспособностью на рынке труда.

В докладе Ж. Делора «Образование: сокрытое сокровище» (1997), представленном в ЮНЕСКО Международной комиссией по образованию для XXI века, отмечается, что работодателям сейчас нужна не квалификация, которая, с их точки зрения, слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции, а *компетентность*, в которой сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова и социальное поведение, способность работать в группе, инициативность, ответственность [2].

Поиск путей повышения качества образования, обеспечения рынка труда компетентными специалистами ведётся всеми развитыми странами. В июне 1999 года в Болонье министрами образования 19 европейских стран была подписана Декларация о европейском пространстве для высшего образования. Долгосрочная цель программы действий — создание общеевропейского пространства высшего образования для повышения мобильности граждан на рынке труда и усиления конкурентоспособности европейского высшего образования.

В результате одним из главных направлений реформирования образования в Европе стал компетентностный подход. Основной движущей силой его внедрения стал и до сих пор является «административный ресурс», метод прямого давления органов государственного управления на образовательные структуры вне какого-то понятного и разделяемого всеми субъектами реформирования *научного подхода*.

«Подход, — считает И.А. Зимняя, — определяется некоей идеей, концепцией и центрируется на основных для него одной или двух-трёх категориях» [3]. Подход может рассматриваться как а) мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; б) глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты» [там же, с. 75]. Выбранный подход обуславливает, таким образом, особенности целеполагания, исследования, проектирования и организации образовательного процесса.

Компетентностный подход, по справедливому мнению И.А. Зимней, выступает новой результативно-целевой основой образования [там же, с. 75]. По сути, это переход от классического к новому типу образования, новой образовательной парадигме, требующей научно обоснованной разработки и реализации принципиально иных, чем классические, ценностей, целей, содержания, форм, методов, средств и результатов обучения и контроля, изменения деятельности преподавателей и студентов, самого уклада жизни образовательных учреждений.

Никому не придёт в голову строить новые инженерные устройства, машины, космические корабли, не опираясь на физическую теорию, создавать новые полимерные материалы без знания законов химии и т.п. Точно так же при переводе образования на качественно новый уровень, при его реформировании на компетентностной основе нельзя не опираться на комплекс наук о человеке, не учитывать в процессах образования психологические, педагогические, культурологические, социологические и иные закономерности развития его личности и индивидуальности.

Очевидно, что без опоры на мощную психолого-педагогическую теорию компетентностный подход не может быть административно-механически интегрирован в имеющую глубокие научные и исторические корни систему традиционного обучения. Иначе рано или поздно он может быть поглощён этой традицией, как это бывало уже не раз, — достаточно вспомнить опыт учителей-новаторов 80-х годов. Но и потери образовательной системы могут стать невосполнимыми.

Переход к компетентностному образованию потребует существенных изменений во всех звеньях образовательной системы, а значит, в ней самой как целостности. Изменения произойдут:

- в *ценностях, целях и результатах обучения и воспитания* (от усвоения ЗУНов — к формированию на их основе базовых предметных и социальных компетенций современного специалиста);
- в *содержании обучения* (от разбросанной по множеству учебных предметов абстрактной теоретической информации, мало связанной с практикой, — к системной ориентировочной основе компетентных практических действий и поступков обучающегося);
- в *педагогической деятельности учителя, преподавателя* (от монологического изложения учебного материала — к педагогике творческого сотрудничества и диалога преподавателя и обучающегося);
- в *деятельности школьника, студента* (от репродуктивной, «ответной» позиции, пассивного приёма и запоминания учебной информации — к созданию образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в интеллектуальной, духовной, социальной и предметной культуре);
- в *технологическом обеспечении образовательного процесса* (от традиционных «сообщающих» методов — к инновационным педагогическим технологиям, реализующим принципы совместной деятельности и творческого взаимодействия педагога и обучающихся, единства познавательной, исследовательской и будущей практической деятельности);
- в *образовательной среде* как системе влияний и условий формирования и развития личности, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении образовательного заведения (внутренний контекст деятельности педагогического коллектива и администрации школы, колледжа, вуза);
- в *отношениях с внешней средой* (с семьёй, социальным окружением города или деревни, своей национально-культурной общностью, производственными предприятиями, средствами массовой информации, учреждениями культуры, отдыха и спорта, страной и миром в целом — внешний контекст образовательной деятельности);
- в *финансовом, материально-техническом, организационном и кадровом обеспечении* деятельности реформируемой системы образования.

Доныне не существует общепринятого определения базовых понятий «компетентность» и «компетенция». Разными авторами они определяются как способность, готовность, свойство, качество личности; при этом понятия «компетентность» и «компетенция» могут нести одну и ту же смысловую нагрузку, а могут быть разведены по разным основаниям. Это существенно затрудняет практическую реализацию компетентностного подхода.

Выявлению педагогических, психолого-педагогических, дидактических и методических условий формирования профессионально важных качеств и компетенций студента как будущего специалиста, закономерностей его профессионального и личностного развития посвящены исследования многих авторов (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, О.Г. Ларионова, Т.А. Матвеева, Н.Н. Неча-

ев, Дж. Равен, В.В. Сериков, Л. Спенсер, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и многие другие).

В этих исследованиях получен массив данных, показывающий важность следующих педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущего специалиста: ориентация содержания обучения на модель деятельности современного специалиста; проблемный характер содержания обучения; развитие не только познавательных, но и профессиональных мотивов; диалогическое общение, взаимодействие и сотрудничество преподавателя и студентов; использование инновационных педагогических технологий; создание релевантной информационной среды с использованием возможностей компьютера; мониторинг параметров личностного, нравственного и профессионального развития студентов и т.п.

Ключевыми понятиями компетентностного подхода в образовании, как известно, являются «компетентность» / «компетенция». Пока мы будем приводить их в такой связке. Анализ литературы показывает, что это сложные, многокомпонентные, междисциплинарные понятия, не имеющие в научной литературе однозначного определения. У разных авторов они отличаются по объёму, составу, семантической и логической структурам. Компетентность может быть описана как характеристика личности (свойство, качество личности, её компонент), целостное образование в структуре личности, система свойств личности, система свойств регуляции, состояние, возникающее вследствие овладения знаниями, опытом, навыками, умениями (подготовленность, ориентированность, осведомленность, правомочность, эффективность); зачастую компетентность просто отождествляется со знаниями и опытом [4].

Представляет интерес понятие «профессиональная компетентность», которая более всего соответствует профессиональной.

На основе анализа литературы, прежде всего зарубежной, В.И. Байденко представляет следующую интерпретацию понятия «профессиональная компетентность»:

- владение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности, при одновременной автономности и гибкости в части решения профессиональных проблем; развитое сотрудничество с коллегами в профессиональной межличностной среде;
- конструкты проектирования стандартов, в которые входят критерии деятельности (мера качества), область применения, требуемые знания;
- эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям работодателя;
- интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, позволяющих человеку выполнять трудовую деятельность в современной трудовой среде [5].

Обобщая, В.И. Байденко определяет профессиональную компетентность как готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать

задачи и проблемы, а также оценивать результаты своей деятельности — соответствующие навыки, технические приемы [там же, с. 6].

В профессиональную компетентность должны включаться, по мнению В.Г. Пищулина, такие составляющие, как специальная компетентность (ЗУНы, обеспечивающие самостоятельное выполнение профессиональных действий и дальнейшее профессиональное развитие), коммуникативная компетентность, аутокомпетентность (саморегуляция), навыки устной и письменной речи, организаторская и поисково-исследовательская компетентности [6].

Компетенции не отрицают знаний, умений и навыков, но принципиально от них отличаются: от знаний — тем, что существуют в виде деятельности, а не только информации о ней; от умений — тем, что могут применяться в решении различного рода задач; от навыков — тем, что они осознаны, а не автоматизированы, что позволяет человеку действовать не только в привычной, но и в новой, нестандартной обстановке.

Многие работы посвящены перечислению входящих в компетентность специалиста разного рода компетенций. Как отмечает И.А. Зимняя [7], понятия «компетентность» и «компетенция» употребляются в основном в описательном смысле. В этом случае понятия используются в своем видовом значении, в то время как неопределённой остаётся их родовая сущность, инвариантная структура, которая могла бы послужить основанием дальнейших классификаций.

Можно попытаться структурировать представленные в научной литературе определения согласно следующей схеме: сущность, родовая структура, критерии компетентности/компетенции; видовая структура; соотношения понятий «компетентность» и «компетенция».

Если компетентность рассматривается как способность, то скорее всего речь идёт о способностях как о любых проявлениях возможностей человека. При этом существуют несколько подходов к трактовке понятия «способность». В рамках личностного подхода способности рассматриваются как свойства или совокупность свойств личности, влияющие на эффективность деятельности; как ансамбль свойств, необходимых для успешной деятельности, включая систему личностных отношений, а также эмоциональные и волевые особенности человека (А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, В.Н. Мясичев).

Функционально-генетический подход (В.Д. Шадриков) трактует способности как характеристики продуктивности функциональных систем, реализующих тот или иной психический процесс. В таком случае «компетентность»/«компетенция», отражающие единство когнитивных, мотивационных и поведенческих компонентов в структуре личности, могут рассматриваться как способности. Согласно дифференциальному подходу способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности человека, определяющие успешность выполнения деятельности, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие лёгкость и быстроту обучения новым способам и приёмам деятельности. При этом способности составляют только часть возможностей человека, а успех определяется также волевыми качествами, мотивацией и социальной средой.

Согласно представлениям А.В. Хуторского, компетентность — это индивидуально-психологическая особенность, а компетенция — отчуждённое, наперёд заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определённой сфере [7].

Попытку раскрыть сущность понятий «компетенция» и «компетентность» в соотношении с категориями «качество», «свойство», «мастерство» предпринял А.И. Субетто [8].

Понятия «компетентность»/«компетенция» являются, считает А.И. Субетто, сложными структурными и динамическими образованиями, однако вторичными по отношению к категориям «качество» и «свойство». Поэтому они подчиняются общим принципам теории качеств, каковыми являются:

- принцип внешне-внутренней обусловленности качества, наличие системы противоречий внешнего и внутреннего, потенциального и актуального в становлении и развитии качества;
- принцип целостности и структурности; при этом внутренняя структура качества определяет качество объекта как потенциальное качество, а внешняя структура качества как система взаимодействий объекта или процесса с внешней средой определяет качество как реальное (актуальное) качество;
- принцип отражения качества процессов в качестве результатов и др. [9].

Эта позиция А.И. Субетто представляется нам продуктивной, и при раскрытии сущностной характеристики компетентности человека мы будем выделять в ней потенциальную и реальную (актуальную) стороны, рассматривать компетентность как характеристику (качество) личности субъекта деятельности.

Можно выделить несколько направлений исследования структуры компетентности/компетенции. Многие авторы считают наиболее перспективным деятельностный подход, поскольку компетентность проявляется в профессиональной деятельности и одновременно является её предпосылкой. Тогда компетентность понимается как система внутренних ресурсов, необходимая для построения эффективного действия в определённом круге ситуаций. В структуре компетентности выделяются компоненты: ориентировочный и исполнительный, содержательный (знание) и процессуальный (умение), когнитивный и операциональный.

Относительно видов компетенций/компетентностей также имеет место понятийная разнголосоица. В педагогике и психологии наряду с «компетенцией» и «компетентностью» используются такие понятия, как «ключевые компетенции», «квалификации», «ключевые квалификации», «профессиональная компетентность», «профессионально важные качества». Однако не существует единого основания классификации этих понятий и общепризнанных их определений. Это определяет направления дальнейших исследований.

Список литературы

1. Делор Ж. Образование: необходимая утопия / Ж. Делор // Образование: сокровище: доклад междунар. Комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО. М.: ЮНЕСКО, 1997. 46 с.

2. Дунюшин А.А. Педагогические аспекты формирования социально-психологической компетентности сотрудников местного самоуправления: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2003. 192 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя; 2-е изд., доп., испр., перераб. М.: Логос, 2007. 384 с.
4. Пищулин В.Г. Модель выпускника университета. // Педагогика. 2002. № 9. С. 22-27.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Дж. Равен; пер. с англ. М.: Когнито-Центр, 2002. 396 с.
6. Романенко А.В. Профессиональная занятость молодежи как способ самоопределения и самореализации. // Человек в поиске духовности: ориентиры и установки. Общечеловеческие ценности в проблемном поле межэтнических отношений: труды и материалы Всерос. науч. конф., 15–16 дек. 2005 г. Астрахань: Типография «Новая линия», 2005. С. 132–135.
7. Субетто А.М. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. М.: СПб.; Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 48 с.
8. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 415 с.

Подготовка педагога - психолога к работе в системе образования

Дубровина Ирина Владимировна — д.псх.н, профессор, академик РАО, заведующий лабораторией научных основ детской практической психологии Психологического института РАО, г. Москва, Россия

Сложность и специфика профессиональной подготовки практических психологов для работы в системе образования имеют весьма объективные основания. Они состоят в том, что специалисты должны не только иметь глубокие знания по психологии и смежным с ней научным дисциплинам, но и грамотно ориентироваться в системе обучения и воспитания современного образования, в реальной жизни детей, воспитывающихся в дошкольных учреждениях или обучающихся в школах различного типа; уметь проникать в истоки возникновения и находить способы решения проблем, возникающих у детей и взрослых (педагогов, родителей, администрации учреждений), и др. Студенты должны усвоить не только науку психологию, но и возможные способы реализации научных знаний в конкретной работе с конкретными людьми разного возраста, с коллективами.

Одной из возможных причин невротического расстройства уже работающих специалистов является несоответствие реальной практической работы их ожиданиям или профессиональной подготовки — уровню сложности выполняемых задач.

Ещё сравнительно недавно сурово и справедливо критиковали кратковременные курсы обучения практических психологов образования. Сейчас психологи обучаются в вузах на протяжении нескольких лет, а претензии и нарекания к их работе всё равно возникают. Почему это происходит? Можно, конечно, сослаться на то, что окружающие не понимают сути работы педагога-психолога и поэтому с их стороны возникают различные претензии к нему.

Однако думается, что следует критически осмыслить свою профессиональную деятельность и подготовку к ней, чтобы понять причины возможного недовольства ею. Ю.М. Лотман справедливо замечал, что мудрость состоит в том, чтобы критически относиться к себе и снисходительно — к другим.

Очевидно, дело не только в продолжительности, но и в продуманности как качества обучения, так и сути практической деятельности специалиста. В связи с этим хотелось бы обратить внимание на то, что за состояние психологической службы в системе образования прежде всего несут ответственность не столько сами педагоги-психологи, сколько учёные-психологи, разрабатывающие проблемы практической психологии, вузы, готовящие практических психологов, органы управления образованием, сотрудники которого не всегда считаются с профессиональным мнением педагога-психолога.

На голову молодого специалиста обрушивается шквал научных терминов, суть которых он слабо осознаёт и понимает, многочисленные написанные каким-то казённым штампованным языком руководящие указания органов управления образованием, смысл которых он часто вообще не понимает.

Вот, например, такой могла бы быть «исповедь» педагога-психолога:

«Я работаю в образовательном пространстве. В этом пространстве много разных субъектов. Одни субъекты обучают других субъектов. Первые называются обучающие субъекты, вторые — обучающиеся субъекты. Есть ещё третья категория субъектов, которые не обучают, не обучаются, а руководят, они так и называются — руководящие или вышестоящие субъекты. Вместе они составляют педагогический процесс, который представляет собой самоподдерживающуюся, самореализующуюся и саморегулирующуюся деятельность. В результате этой деятельности в образовательном пространстве образуется широкое поле сознания. При желании вышестоящих субъектов в этом поле можно найти не только какие-либо хорошие цели, но и гуманные принципы достижения этих целей. Структурирование сознания обучающихся и обучающихся обычно проводится с учётом анатомических, физиологических и психологических конструкций этих субъектов и на основе указов руководящих субъектов.

Я тоже субъект, но я не обучаю и не обучаюсь, я сопровождаю тех и других. Зачем сопровождаю и что это значит?

Обучающие субъекты в какой-то степени обладают необходимыми для работы компетентностями (теперь так называют знания, умения и способности). Им важно вложить эти компетентности в обучающиеся субъекты. А многие обучающиеся субъекты в силу зауженного ещё своего поля сознания отторгают эти компетентности и заменяют их не утверждёнными сверху. В таких случаях взаимодействие субъектов приобретает оттенок всё более выраженной нервозности, которая приводит к постепенному тлению, загоранию и, наконец, выгоранию обучающихся субъектов. Запах тления и гари делают атмосферу образовательного пространства некомфортной для всех субъектов. Приходится психологически сопровождать проветривание образовательного пространства.

Я всеми известными мне и ныне модными в профессиональном сообществе средствами вношу в это пространство струю умеренной толерант-

ности, своеобычного гуманизма и здорового демократизма. Какие средства? Это мониторинги по разным актуальным для руководящих субъектов проблемам, тренинги на все случаи жизни, диагностика недополученных компетентностей как у обучающихся, так и у обучающихся субъектов, коррекция и хотя бы небольшое расширение поля сознания всех субъектов образовательного пространства, кроме руководящих (доказано, что это бесполезно), рекомендации всем от своего здравого смысла и пр.

Провожу психотерапевтические беседы с обучающимися субъектами в ситуациях, в которые их загоняют очередные инновационные припадки руководящих субъектов. Самые тяжёлые в этом случае такие, когда обучающимся субъектам предписывается искать новую педагогическую парадигму. Но многие из них не знают, что такое парадигма, не знают, какая парадигма была раньше, до того, как им велено искать новую. Однако они уверены, что современных обучающихся, хоть они и субъекты, никакой парадигмой не проймёшь, поэтому они опять начинают нервничать, тлеть, выгорать, а я их опять начинаю сопровождать и успокаивать до новых припадков вышестоящих субъектов.

Я научилась оберегать покой родного образовательного пространства. Мой девиз (в зависимости от субъекта обращения за помощью):

- обучающий субъект всегда прав!
- обучающийся субъект всегда прав!
- вышестоящий субъект всегда прав!

Конфликтная ситуация в общем-то не меняется, но субъекты успокаиваются, гордо смотрят друг на друга и внутренне ухмыляются — всем хорошо.

Сопровождаю становление современной личности обучающегося субъекта. Предлагаю этому субъекту из множества различных его «Я» («Я — преднатальное», «Я — идеальное», «Я — реальное», «Я — в настоящем», «Я — в прошлом», «Я — в ближайшем будущем», «Я — в далеком будущем», «Я — ещё какое-нибудь (на собственное усмотрение)») выбрать что-то наиболее стоящее и включить в «Просто Я», на основе чего создать «Я-концепцию», закрепив её в своей личностной идентичности.

Ещё я сопровождаю родителей. Работаю над их полем сознания. У них это поле тоже не ахти как психологически засеяно. Приучаю родителей нормально переживать неминуемые многочисленные опасности образовательного пространства. Родители так привыкают к опасностям в этом пространстве, что им уже никакое пространство, даже военно-призывное, не страшно. Ведь в любом пространстве — те же субъекты: обучающие, обучающиеся и вышестоящие. Хуже, чем в образовательном пространстве не будет («Чего переживать-то?»).

Определённые проблемы в подготовке психологов заключаются в том, что в настоящее время отсутствует этап их довузовской (допрофессиональной) подготовки. В содержание этого этапа входит создание условий в школе для развития гуманитарного мировоззрения, профессиональной направленности, ценностных представлений о будущей профессии, для развития хотя бы элементарной психологической грамотности, интереса школьников к психологическим знаниям, склонности к психологической практике.

Поступая на факультеты математические, географические, биологические, филологические, химические, исторические и пр., молодые люди имеют представление об основах наук, которые им предстоит изучать в вузе, и о той практике, которая с этими науками связана. Психология же для них остаётся загадкой, которую каждый пытается отгадать по-своему, на основе собственных случайных представлений, житейских понятий, отрывочных знаний, чьих-то мнений.

Знакомство с абитуриентами и студентами психологических факультетов 1-2 курсов показывает, что выпускники школ не знают психологии, идут туда часто по случайным основаниям: это модно, престижно, интересно и пр.

Многие, поступая учиться «на психолога», не знают, что будут делать после окончания вуза, в чём будет заключаться их профессиональная деятельность. Отдельные развивающие занятия, тренинги, которые проводят с детьми школьные психологи, разжигают интерес, но не дают целостного представления о психологии как науке. Отсюда — масса разочарований по мере погружения в науку психологию, а затем и в профессиональную работу психолога.

Неподготовленность выпускников школ к высшему психологическому образованию оказывает негативное влияние и на сам процесс преподавания психологии в вузе. Об этом писал еще Г.И. Челпанов: «Я, начав свою академическую деятельность в 90-х годах, столкнулся с этим вопросом. В те годы гимназисты поступали в университет с необыкновенно слабым знанием психологии, правильнее сказать: они ничего не знали. Поэтому приходилось преподавать психологию в очень популярной форме... Но делать нечего: приходилось читать курс элементарный. Нужно было подумать о том, чтобы ввести преподавание психологии в курс средней школы: как предмет общеобразовательный психология должна иметь место в средней школе» [7, с. 373]. Георгий Иванович на собственной педагогической практике убедился, что преподавание психологии в средней школе благотворно влияет на уровень постижения студентами науки психологии в вузе.

Поэтому так важно на первых же занятиях сформировать у студентов представление о специфике предстоящего обучения, настроить их не просто на приобретение новых знаний, но на изменение видения ими тех проблем, с которыми они уже имели дело, положить начало развитию нового для них типа мышления — мышления практического психолога. И нового типа эмоциональной отзывчивости. Развитие студентов не только в интеллектуальном, но и в эмоциональном плане определяет гуманистическую ориентацию образования на развитие личности будущего специалиста, укрепление его психологического здоровья.

Какого человека хотят сегодня видеть на должности педагога-психолога в учреждениях образования? Прежде всего умного человека, который умеет думать и задумываться, сомневаться и принимать решения, он должен обладать самостоятельностью мышления и разносторонней культурой мысли. Самостоятельность мышления всегда считалась одним из важнейших измерений личности. Ф.М. Достоевский неслучайно противопоставляет личность и безличность прежде всего по способности или неспособности самостоятельно мыслить.

Режиссёр Г.М. Козенцев говорил своим студентам: «Режиссуре научить невозможно. Поэтому я попытаюсь научить вас думать. А если вам удастся освоить этот процесс, то до всего остального вы доберётесь сами, своим собственным умом» [5, с. 23].

Система научных и практических занятий в вузе призвана способствовать развитию интеллектуальных способностей практического психолога. У психолога должна вырабатываться профессиональная способность немедленно припомнить то, что в данную минуту необходимо, его наличный запас знаний должен находиться в постоянной готовности к использованию в самых различных вариантах и комбинациях. Это очень важно, так как интеллектуальная деятельность практического психолога заключается прежде всего в глубинном анализе всех полученных данных, фактов, сведений, в синтезе всего известного о ребёнке или взрослом. Именно на этой основе психолог производит сложнейшую интеллектуальную операцию — интерпретацию.

И. Шванцара специально обращал внимание на то, что интерпретация всех имеющихся сведений является прежде всего функцией синтетических способностей психолога и никогда не может вытекать из всего процесса в виде некоего механического продукта постоянной диагностической схемы [8].

Эту же мысль подчеркивал Л.С. Выготский: «...в диагностике развития задача... заключается не только в установлении известных симптомов и их перечислении или систематизации и не только в группировке явлений по их внешним, сходным чертам, но исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития» [1, с. 485].

Л.С. Выготский специально обращал внимание на то, что установление симптомов никогда автоматически не приведёт к диагнозу, что необходимо с помощью мыслительной обработки внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность проблемы, поэтому психолог не должен допускать экономии за счёт мыслей, за счёт творческого истолкования симптомов [2]. В точном наблюдении, тщательном и творческом мышлении — начало научного знания, а не в накоплении лишь лабораторных данных, утверждал К. Роджерс.

Выпускника факультета практической психологии образования в том случае можно считать подготовленным к самостоятельной профессиональной деятельности, если у него сложилось (сформировалось) особое мышление, оригинальность которого заключается в сочетании теоретического и практического ума. Особенности того и другого ума блестяще раскрыл Б.М. Теплов в работе «Ум полководца» [6].

Б.М. Теплов обосновал, что умственная деятельность в «практической» сфере отнюдь не является более простой или менее ценной, чем собственно теоретическая умственная деятельность. Он пишет: «Отличие между этими двумя типами мышления нельзя искать в различиях самих механизмов мышления, в том, что тут действуют «два разных интеллекта». Интеллект у человека один, и едины основные механизмы мышления, но различны формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие в том и другом случае перед умом человека» [6, с. 224].

Б.М. Теплов показал, что теоретическое и практическое мышление по-разному связаны с практикой. Работа практического ума непосредственно вплетена в практическую деятельность и подвергается её непрерывному испытанию... Отсюда и своеобразная ответственность, которая присуща практическому мышлению. Теоретический ум отвечает перед практикой лишь за конечный результат своей работы, тогда как практический ум несёт ответственность в самом процессе мыслительной деятельности. Учёный-теоретик может выдвигать разного рода рабочие гипотезы, испытывать их, проверять, отбрасывать, заменять новыми... Практик же проверять гипотезы должен не в специальных экспериментах, а в самой жизни, и — что особенно важно — практический работник далеко не всегда имеет время для таких проверок [6, с. 224-225].

Не случайно Б.М. Теплов замечал, что полководец обязательно является «крупным практическим психологом, что невозможно без очень широкого общего развития» [6, с. 296]. Ведь практический ум характеризует огромная работоспособность, соединённая с беспредельной любознательностью, живым интересом к самым разнообразным областям жизни.

По меткому выражению А.П. Чехова, чем выше человек по умственному развитию, тем он свободнее, тем большее удовольствие ему доставляет жизнь.

От уровня развития и глубины ума психолога зависит его умение предвидеть последствия своих действий, поступков, слов, отношений. Будущим психологам очень важно развивать у себя такой феномен, как предвидение. Способность предвидения — способность по отдельным признакам предугадать ход развития ещё не совершившихся событий — важное качество ума практического психолога.

Б.М. Теплов писал: «Предвидеть — значит сквозь сумрак неизвестности и текучести обстановки разглядеть основной смысл совершающихся событий, уловить их главную тенденцию, и из этого понять, куда они идут. Предвидение — это высшая ступень превращения сложного в простое, умение выделить существенное...

Предвидение — результат глубокого проникновения в обстановку и постижения главного в ней, решающего, того, что определяет ход событий» [6, с. 275].

Неразвитость способности предвидеть, какого рода последствия повлечёт за собой отдельный поступок, разговор, отношение или поведение, в целом делает нас похожими на дикарей, о которых пел В. Высоцкий:

А дикари теперь заламывают руки,
Ломают копыя, ломают луки,
Сожгли и бросили дубинки из бамбука, —
Переживают, что съели Кука.

Ум даёт возможность специалисту осознать границы своей профессиональной компетенции, даёт возможность понимать и уважать уникальную сущность любого человека.

В.М. Розин замечает: «...действия психолога-практика должны быть весьма осторожными и постоянно корректироваться исходя из результатов психологической помощи и постоянного уяснения самого случая. В связи с этим формулу действий психолога можно определить так: максимум рефлексии

и культуры мышления, максимум осторожности, максимум ответственности» [4, с. 22].

Такая ответственность особенно необходима при разработке рекомендаций, которые педагог-психолог предлагает учителям, учащимся, родителям. Эти рекомендации должны быть конкретными и понятными тем, кому они предназначаются.

Л.С. Выготский совершенно справедливо предупреждал: «Такие стереотипные формулы педагогических назначений, как индивидуальный подход или вовлечение в коллектив, решительно ничего не говорят педагогу, ибо, во-первых, они не указывают, каким способом это осуществить, а во-вторых, не говорят ничего о том, какое конкретное содержание должно быть вложено в индивидуальный подход и вовлечение в коллектив». Психолого-педагогическое назначение должно быть конкретным, содержательным, «давать совершенно определённые, чёткие и ясные указания относительно мероприятий, применяемых к ребёнку, и явлений, которые должны быть устранены у ребёнка этими мероприятиями» [3, с. 321].

Этому надо специально и серьёзно учить. Недавно в Психологический институт пришла мама 9-летнего мальчика и попросила объяснить смысл написанного психологом в записке. А там было написано: «У мальчика наблюдается ослабление «Я-концепции», прошу обратить внимание». Что тут скажешь? Стыдно перед мамой.

Студенты должны хорошо усвоить, что психолог всегда несёт полную ответственность за рекомендации и конечный результат. Подчеркнём, что делать выводы о возможных психолого-педагогических мероприятиях, стимулирующих развитие школьника, психолог имеет право только в том случае, если он не ограничивался лишь констатацией уровня развития ребёнка, а получил, проанализировал достаточно полную психологическую информацию о нём.

Школьник, как и любой человек, в разных ситуациях ведёт себя по-разному, испытывает разные чувства, проявляет различные отношения.

Например, К. Роджерс приводит результаты исследования 14-летнего мальчика, который испытывал сложности в усвоении знаний и был в группе для отстающих в учёбе детей. Восемь наблюдателей посменно находились с ребёнком и фиксировали особенности его поведения с разными взрослыми людьми и сверстниками. Были выявлены 40 форм поведения данного ребёнка. Анализ этих 40 форм показал, что можно выделить 6 направлений его поведения, которые допустимо классифицировать как гармоничные, адекватные и как негармоничные, деструктурированные. Исследование убедительно показало, что у одного и того же ребёнка в ответ на разные условия в ситуации общения с другими людьми возникали совершенно различные формы поведения — от абсолютно нормального до полностью деструктурированного, которое может быть классифицировано как ненормальное, болезненное (1985).

Поэтому рекомендации учителям, родителям по работе с учащимися можно давать лишь в контексте понимания целостной личности ребёнка, в совокупности всех её качеств и свойств. При этом необходимо иметь в виду, что стержнем личности является её эмоционально-мотивационная сфера, что

строение и характер любых психических качеств зависит от направленности личности, от их связи с остальными свойствами и от той функции, которую эти свойства выполняют в общей системе поведения человека. Понимание этого позволяет прогнозировать развитие и поведение ребёнка в зависимости от условий его жизни, прежде всего — от воспитания и обучения.

Сложность работы практического психолога очевидна. Он осуществляет свою деятельность в системе психологической службы образования. Он реализует цели и решает задачи этой службы:

- цель — психологическое здоровье детей дошкольного и школьного возраста;
- основная задача — содействие не только полноценному психическому развитию, но и духовному развитию детей на всех возрастных ступенях дошкольного и школьного детства, отрочества, юности;
- основное средство — создание вместе с педагогическим коллективом и родителями благоприятных психолого-педагогических условий для полноценного проживания растущим человеком каждого возрастного периода, для реализации заложенного в соответствующем этапе онтогенеза возможностей развития творческой индивидуальности.

В настоящее время сложные вопросы здоровья детей, школьников, молодёжи приобретают особую актуальность. Психическое здоровье, психологическое здоровье и психологическая культура личности растущего человека — это реальная группа взаимосвязанных проблем, решение которых обеспечивает психологическое здоровье школьников и которые находятся в компетенции практического психолога. Только высокий профессиональный уровень психологов поможет решению задачи современного образования — подготовке интеллектуально и эмоционально развитого, нравственно воспитанного и граждански ориентированного молодого человека.

Профессиональное мастерство, личностная зрелость, индивидуальность педагога-психолога проявляются и формируются при решении вышеозначенных задач. Задачи общие, но решение их не может быть общим, стандартным, так как психолог всякий раз имеет дело с особенным ребёнком (других не бывает).

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. М.:1982, т.1.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. М.:1984, т.4.
3. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. М., т. 5.
4. Розин В.М. Психология: иллюзии идентификации и самоопределения / Психология. Журнал высшей школы экономики. Т. 6, № 4, 2009. С. 3–23.
5. Рязанов Э. Неподведенные итоги. М., 1977. С. 510.
6. Теплов Б.М. Избранные труды. в 2 т. М., 1985, т.1.
7. Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. М. Воронеж, 1999.
8. Шванцара Й и др. Диагностика психического развития. Прага, 1978.

Психологическая культура личности педагога - психолога

Дубровина Ирина Владимировна — д.псих.н., профессор, академик РАО, заведующий лабораторией научных основ детской практической психологии Психологического института РАО, г. Москва, Россия

Если учесть, что психологическая служба образования направлена на создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих духовное развитие каждого ребёнка, его душевный комфорт, то надо признать, что подготовка специалиста к такой деятельности требует особого внимания, особых программ и особых преподавателей.

Не следует забывать, что образование не только среднее, но и высшее представляет собой единство обучения и воспитания, оно в значительной степени формирует культуру и нравственный уровень будущих специалистов. Однако нередко при подготовке педагога-психолога в учебном процессе больше внимания уделяется методикам, техникам, приёмам работы с людьми и в меньшей степени реализуется культурно-нравственный, гуманистический потенциал научной и практической психологии.

А между тем характер использования психологических знаний в работе с людьми разного возраста и статуса определяется не только уровнем профессиональной подготовки, но и психологической культурой личности специалиста. В подготовке практического психолога чётко не разведены и не обоснованы понятия «психологическая грамотность специалиста» и «психологическая культура личности специалиста».

Профессиональная культура и психологическая культура личности специалиста (любого специалиста, в том числе и психолога) — это не синонимы, это два разных феномена. И важно, чтобы в профессиональной деятельности они взаимодействовали.

Где бы ни работал практический психолог, всегда подчёркивается, что он имеет дело с людьми самого разного возраста, различного социального статуса, культуры и пр., каждый из которых индивидуален, уникален, обладает только ему присущими чертами и качествами личности.

Одна из специфических особенностей психологической культуры как раз и состоит в том, что данностью признаётся индивидуально неповторимое в человеке. Поэтому сам процесс образования должен быть в большей мере нацелен на воспитательную задачу осознания этой данности студентами, что составляет основу позитивной деятельности педагога-психолога и формирования их личности.

Но психолог — тоже человек. И чем ярче его индивидуальность, тем выше его профессиональное мастерство. Ведь практический психолог в какой-то степени задаёт «зону ближайшего развития» окружающим его людям. Диапазон этой «зоны» может быть весьма различным, во многом зависящим от диапазона личности самого психолога.

Практический психолог по роду своей деятельности нередко оказывается в роли арбитра при решении конфликтов других людей и до определённой степени корректора их ошибок. Это выдвигает повышенные требования

к его личностным качествам и пониманию нравственной сути своей профессиональной деятельности. А суть эта очень проста — не решать за другого человека любого возраста его проблему, а решать эту проблему вместе с ним, укрепляя его веру в свои собственные силы, свои возможности, доверие к самому себе.

Педагогу-психологу всё время приходится общаться с самыми разными людьми. Поэтому он должен безукоризненно владеть родной речью, знать и уметь разговаривать так, чтобы люди — дети и взрослые его понимали. Язык — одно из главных проявлений культуры.

Б.М. Теплов отмечал у молодых специалистов опасную тенденцию. Он заметил, что некоторые психологи стремятся исключать из анализа экспериментальных данных и его результатов «психологические понятия» или даже просто «психологические слова». Нехорошо, мол, говорить «понял», «вспомнил», «забыл», и т.п., нужно вместо этого говорить «замкнулась связь», «оборвался условный рефлекс», «связь затормозилась», «перешла передача во вторую сигнальную систему» и т.д. [3, с. 314].

Высокий профессиональный уровень выпускника психологического факультета, готового к выполнению той деятельности, ради которой он учился, включает не только безусловное знание научных основ психологии, безупречное владение самыми разнообразными психологическими техниками, методиками, диагностическими средствами, но и осознание границ своей профессиональной компетентности, понимание ответственности за рекомендации, их осуществление и последствия. Но и, конечно, развитой ум, видение профессиональной и личностной перспективы.

Общая культура и психологическая культура личности педагога-психолога проявляются в широте его культурного кругозора, диапазоне его знаний и интересов; в богатстве и тонкости его чувств. В понимании им различного рода общественных и культурных явлений; в особенностях его предпочтений — научных, литературных, художественных, даже бытовых; в уважении к человеку; в тактичности поведения и общения; в желании и умении работать не по шаблону. И, конечно, в безукоризненном владении родной речью.

В.П. Зинченко замечает, что именно благодаря практической ориентации основным орудием, инструментом психологии, наконец, становится слово, которое прямо и непосредственно отражает нашу душевную жизнь, что слово — это самый надёжный, самый могучий отобразитель наших волнений, мыслей и хотений [2, с. 15].

Одна из важных заслуг педагогов-психологов в том, что они пробуждают добрые чувства детей друг к другу, к миру, развивают эмоциональную сферу ребёнка — основу психологической (внутренней) культуры его формирующейся личности. Это так важно, особенно в наше время. Впрочем, для нормального человеческого восприятия жизни это важно было всегда. Помните, при всех своих заслугах, А.С. Пушкин гордился тем, что «чувства добрые он лирой пробуждал».

Активное и заинтересованное вхождение человека в перечисленные выше культурные миры формирует и укрепляет личностную индивидуальность студента, его гуманистическое мировоззрение, его психологическое здоровье.

Психолог может и должен использовать разные формы применения своих знаний, умений, идей, творчества в системе образования, он может работать не только педагогом-психологом, но и учителем психологии. Преподавание психологии в школе не относится непосредственно к психологической службе, это иной вид деятельности психолога — преподавательская деятельность. Но смысл деятельности педагога-психолога, и учителя психологии заключается в том, чтобы помочь растущему человеку в его психическом и личностном развитии, приобщить его к психологической культуре личности, укрепить его психологическое здоровье.

Расширение поля деятельности и ответственности психолога в сфере образования предъявляет всё более высокие требования к незаурядности личности самого специалиста, к уровню его профессиональной подготовки, общей и психологической культуры.

А это, в свою очередь, предполагает иной подход к преподаванию психологии в вузах и требует корректировки учебных программ в высших учебных заведениях, выпускающих специалистов как в научную, так и в практическую профессиональную деятельность.

Оказывается, что усвоить содержание научного знания и оказаться «многознающим» в своей профессии легче, чем овладеть содержанием культуры своей профессии и достичь роста своей личности. Поэтому, изучая со студентами научную психологию, следует обращаться ко всем формам понимания мира — к мифологии, театру, изобразительному искусству, музыке, этике, религии и пр., в целом — к культуре. Психологическое здоровье личности практического психолога — обязательное условие осуществления его профессиональной деятельности.

Педагог-психолог — это «штучное» произведение культуры, образования и личностных устремлений самого человека. Масштаб личности специалиста должен соответствовать масштабу профессиональных задач, которые ставит перед ним современная жизнь.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. М.:1984, т.5.
2. Психолог и общество: диалог о взаимодействии / Материалы конференции. М.: Центр развития русского языка, 2008.
3. Теплов Б.М. Избранные труды в 2 т. М., 1985, т. 2.

Актуальные проблемы педагогической психологии и перспективы анализа функциональной структуры учебных действий

Маланов Сергей Владимирович — д.п.н., профессор кафедры общей и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «МарГУ», г. Йошкар-Ола, Россия

В настоящее время в системе высшего образования России наблюдается активное вытеснение передовых идей отечественной психологии и педагогики, которые внедрялись в организацию образовательных процессов

в 80-90-е годы XX века и получили широкое распространение. Взамен реализуется навязывание зарубежных образцов планирования и организации учебной деятельности без научного обоснования и прогноза.

Непрерывные «реформы» системы образования привели к множеству негативных результатов. Одним из таких результатов становится невозможность сохранять лучшие традиции высшего образования России. Так, с введением ЕГЭ в школах вузы лишились возможности осуществлять качественный набор абитуриентов. С введением платных форм обучения при сокращении бюджетного финансирования вузов были созданы условия для «оказания образовательных услуг», что привело: а) к развитию сферы «псевдообразования»; б) к широкому распространению имитации учебной деятельности. Разрешение выдавать диплом государственного образца негосударственным вузам привело к тому, что государственные вузы встали перед выбором: либо заняться профанацией и выдавать дипломы всем, кто поступает на внебюджетной основе, либо в условиях снижения государственного финансирования продолжать отчислять неуспешных студентов и стать экономически несостоятельными. С переходом на «болонскую» систему обучения были разрушены десятилетиями складывающиеся традиции подготовки специалистов и организованы непрекращающиеся структурные и организационные преобразования в вузах, которые продолжают снижать качество работы со студентами. Введение в вузах системы «менеджмента качества», ориентированной на формальное пунктуальное планирование и описание образовательной деятельности и таких же формальных отчётов о её реализации, разрушили мотивацию у тех преподавателей, которые сохраняли её, несмотря на низкую оплату труда. Требование к количеству публикаций в качестве критерия успешности научной деятельности ведёт к увеличению текстов с псевдонаучным содержанием. Перечисление негативных тенденций, которые явились следствиями неэффективных решений, может быть продолжено... Все такие «реформы» реализуются на основе стихийного целеполагания и игнорирования результатов исследований отечественных психологов (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин и др.).

Так, принимая решения в любой предметной области, специалист проводит анализ ситуации на основе сбора эмпирических данных (фактов) в сфере своей деятельности. Далее, опираясь на научно обоснованные теории, выясняет те причины, следствием которых являются позитивные и негативные факты. Вслед за этим на основе научных теорий строит прогноз, как при сохранении позитивных обстоятельств устранить негативные факторы. Трудно найти примеры выступлений представителей министерства образования и правительства, в которых были бы представлены даже попытки подобного анализа. С сожалением можно констатировать, что решения в сфере образования России принимаются независимо от мнений и прогнозов научного сообщества.

Наряду с организационно-административными (внешними) источниками проблем существуют и внутренние проблемы психолого-педагогической образовательной среды. Например, в качестве существенной

проблемы выступает отсутствие современного учебника, полноценно отражающего теоретическое содержание отечественной психологии. При широком выборе и многообразии учебных пособий по психологии до настоящего времени отсутствуют такие, в которых относительно последовательно и развёрнуто был бы представлен анализ психических явлений с теоретических позиций системно-деятельностной культурно-исторической психологии. Учебные пособия и учебники по психологии либо сохраняют описательно-феноменологический характер, либо (всё чаще) начинают строиться в контексте информационного подхода, на теоретических основаниях когнитивной науки. Например, в организации многотомного учебника по общей психологии для студентов психологических специальностей (издаётся с 2006 года) только первый том соответствует контексту отечественной психологии [18]. Все последующие тома, в которых анализируются внимание, восприятие, память, представлены в теоретическом контексте когнитивной науки [8; 16; 20]. В результате «размываются» основополагающие идеи и концепции отечественной психологии. Исключение составляет ряд опубликованных «лекций по психологии» и курсов «введения в психологию», которые не могут заменить полноценный учебник [4; 6; 10; 13].

Отечественная педагогическая психология опирается не на гипотетические представления о «когнитивных механизмах обработки информации», а на анализ учебных действий путём выделения операциональных составляющих, обеспечивающих достижение поставленных целей (намеченных результатов). При этом дифференцируются операции ориентировки, планирования, исполнения, контроля и коррекции. Такие операциональные составляющие в составе действий образуют все те психические функции, которые феноменологически выделяются в качестве восприятия, мышления, внимания, памяти и др. [4; 5; 15]. Осознанность, преднамеренность и произвольность организации и выполнения учебных действий обеспечивается включением в их операциональный состав языковых и других знаково-символических средств [7; 12; 14; 17]. В отечественной психологии существует широкий диапазон исследований по формированию операциональных компонентов умственных и практических действий человека [2; 3; 5; 11; 19]. Вместе с тем ряд направлений формирования и развития действий и их операционального состава в контексте учебной деятельности требуют специального психологического анализа и исследования:

1. До настоящего времени недостаточно конкретизированным остаётся анализ операционального состава учебных действий, соответствующий разным феноменологически выделяемым психическим функциям. Так, в составе различных операций, обеспечивающих построение и реализацию действий, языковые средства могут функционально обеспечивать избирательное сосредоточение субъекта (внимание), задавать направления исследования объектов и построения их образа (восприятия, память и представления), актуализировать необходимые для реализации действия фрагменты опыта (память), служить установлению межпредметных отношений и связей (мышление и воображение), актуализировать эмоционально-мотиваци-

онные отношения субъекта, служить произвольной преднамеренной организации межличностных взаимодействий и т.д.

2. Недостаточно исследованы закономерности формирования и развития теоретических форм мышления, лежащих в основе умственных действий, направленных на объяснение и предсказание фактов и явлений [11; 15]. В составе таких действий учащимся приходится: а) овладевать операциями относительно строгого и устойчивого противопоставления объясняемого содержания и объяснительных оснований; б) опираться на знаково-символические модели, с помощью которых изображаются недоступные чувственному восприятию (гипотетические, предполагаемые) составно-структурные и функциональные характеристики явлений окружающего мира. В связи с этим предметная отнесённость таких моделей часто оказывается неадекватной или ошибочной.

3. Самостоятельной проблемой выступает анализ операционального состава рефлексивных действий человека, которые могут характеризоваться: а) разными способами использования знаково-символических средств при установлении их предметной отнесённости, а также при фиксировании и актуализации значений; б) сложной иерархической организацией способов использования знаково-символических средств [1; 7; 14].

В работах отечественных психологов было показано, что в раннем детстве сфера феноменологических самоотчётов у ребёнка отсутствует потому, что отсутствуют опосредствованные знаками умственные операции и действия с таким семантическим содержанием (значением), которым ребёнку еще только предстоит овладеть. По мере овладения опосредствованными знаково-символическими средствами способами актуализации значений происходит накопление и расширение сферы феноменологических самоотчётов, степень развёрнутости которых увеличивается на протяжении индивидуальной жизни.

При этом в форме словесных самоотчётов (феноменов) субъектом фиксируются и выражаются не собственные психические функции как таковые, а результативные составляющие умственных действий, которые удаётся субъекту зафиксировать и выразить с помощью языковых средств [1; 4; 5]. Поэтому, регистрируя феномены, исследователь может только выдвигать предположения и делать косвенные выводы о ненаблюдаемых и нерегистрируемых психических функциях, которые обеспечивают субъекту возможности фиксировать и воспроизводить феномены на основе использования знаково-символических средств.

В зависимости от предметной отнесённости языковых средств может быть выделено несколько основных направлений формирования рефлексивных действий и развития рефлексивных способностей:

Во-первых, рефлексия, возникающая на основе использования языка, знаков и символов в качестве средств фиксирования и организации взаимодействий и общения между людьми. В этом случае знаки и символы располагаются между субъектом и другими людьми. Предметной отнесённостью (предметно-семантическим содержанием) знаково-символических средств выступают различные характеристики людей, а также характеристики меж-

личностных и социальных отношений. Языковые и знаково-символические средства используются для обозначения, осознания и рефлексии того: а) как люди включаются и реализуют различные взаимодействия; б) чем могут характеризоваться люди в различных взаимодействиях. Это те типы рефлексивности, которые исследуются в психологии общения, социальной психологии, психологии личности.

Во-вторых, рефлексия, возникающая на основе использования субъектом языка, знаков и символов в качестве средств выделения и фиксирования признаков, свойств, связей, отношений, которые характеризуют предметы и явления окружающего мира. Знаки и символы располагаются между субъектом и явлениями окружающего мира. Их предметной отнесённостью (предметно-семантическим содержанием) выступают различные характеристики предметов и явлений: свойства, связи, отношения. Знаково-символические средства используются в функции фиксирования операций, обеспечивающих ориентировку, планирование, исполнение, контроль и коррекцию способа достижения определённого результата (цели).

В-третьих, рефлексия, возникающая на основе использования субъектом языка, знаков и символов в качестве средств выделения и фиксирования признаков, свойств, связей, отношений, которые характеризуют самого субъекта. В этом случае знаки и символы располагаются между субъектом и его собственными свойствами, качествами, характеристиками. Предметной отнесённостью языковых и других знаково-символических средств будут свойства и характеристики самого субъекта. Такие способы функционального использования знаков и символов обеспечивают осознание и рефлексия субъектом того, как он сам: а) включается в разнообразные межличностные взаимодействия и социальные отношения; б) организует и выполняет различные действия, а также овладевает различными действиями; в) приобретает на этой основе разнообразные человеческие способности.

В-четвёртых, рефлексия, возникающая на основе использования субъектом языка, знаков и символов в качестве средств выделения и фиксирования признаков, свойств, связей, отношений, которые характеризуют используемые субъектом языковые средства, знаки и символы. Предметной отнесённостью языковых и других знаково-символических средств в этом случае будут выступать другие знаки и символы: их материальная форма, предметная отнесённость, значения, способы их использования и т.д.

4. Неясны и требуют специального анализа закономерности, лежащие в основе овладения ребёнком приёмами и способами реализации межличностных взаимодействий. Можно ли по аналогии с известным тезисом Л.С. Выготского утверждать, что качества личности формируются на основе внешних, разделённых с другими людьми форм общения и взаимодействий путём преобразования их в индивидуальные психические образования? Требуется исследование интериоризации ребёнком образцов межличностных и социальных взаимодействий и отношений, которые задаются взрослыми как при непосредственных взаимодействиях с ребёнком, так и через средства массовой информации.

5. Неясны закономерности, лежащие в основе формирования и развития у ребёнка произвольных форм регуляции действий и взаимодействий с людьми, которые осуществляются вопреки актуализирующимся эмоциональным состояниям. Проиллюстрируем это рядом последовательных гипотез, которые могут выдвигаться в теоретическом контексте отечественной психологии и требуют эмпирической верификации [2; 3; 4; 13].

Эмоциональная сфера ребёнка становится опосредствованной речевыми операциями и действиями по мере овладения способами использования языка в общении со взрослыми. С помощью языковых средств ребёнок учится выделять и фиксировать эмоциональные состояния, отношения и переживания, а также соответствующие формы их экспрессивного выражения.

Выделение и фиксирование с помощью слов собственных эмоциональных состояний, переживаний, отношений обеспечивает ребёнку возможность осуществлять произвольный преднамеренный контроль по отношению: а) к экспрессивному выражению эмоций; б) к влиянию эмоций на реализацию действий; в) к влиянию эмоций на взаимодействия и взаимоотношения с людьми.

Можно предположить, что приёмы произвольной преднамеренной регуляции эмоциональных состояний и их экспрессивного выражения изначально формируются у ребёнка в разделённых с другими людьми, опосредствованных речью взаимодействиях, постепенно преобразуясь в самостоятельно применяемые внутриречевые приёмы. Сначала ребёнок овладевает регуляцией эмоциональных состояний на основе подчинения поведения и экспрессии речевым указаниям и коммуникативному поведению взрослых. Позднее ребёнок учится регулировать с помощью аналогичных речевых указаний и приёмов коммуникации эмоциональные состояния у других людей, постепенно овладевая умениями регулировать свои эмоциональные состояния на основе переподчинения своего поведения и экспрессии собственным речевым указаниям, направленным на самого себя.

Развёрнутые приёмы произвольной регуляции эмоциональных состояний предполагают ряд опосредствованных речью направлений ориентировки и последующего планирования собственных действий и поведения. Во-первых, это ориентировка в собственных переживаниях и эмоциональных состояниях, которые актуализируются в определённых ситуациях (осознание собственных эмоций). Во-вторых, это ориентировка в основных причинах и факторах, которые вызывают такие переживания или эмоциональные состояния (осознание причин, вызывающих эмоции). В-третьих, это ориентировка в возможных негативных и позитивных последствиях (неудачи при выполнении действий, актуализация межличностного конфликта, повышение эффективности определённых действий и т.д.), к которым приводят соответствующие переживания или эмоциональные состояния (осознание последствий, к которым могут вести эмоции). И на такой ориентировочной основе — произвольное планирование поведения, общения, предметных действий, которые следует реализовать вопреки эмоциональному состоянию, переживанию или отношению.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что теоретическое содержание отечественной психологии (системно-деятельностный культурно-исторический подход к анализу и объяснению психических явлений), сохраняя эвристичность, позволяет объяснять психические явления, не сводя (не редуцируя) их к механизмам и процессам переработки информации. При этом сохраняется широкий диапазон перспективных и возможных направлений исследований, позволяющих развивать общепсихологическую теорию. Вместе с тем организационно-административные условия для эффективной научной деятельности в вузах становятся все менее благоприятными.

Список литературы

1. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Том 2. Проблемы общей психологии. М.: «Педагогика», 1982.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Том 3. Проблемы развития психики. М.: «Педагогика», 1983.
4. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М., 2002.
5. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998.
6. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. М., ЧеРо, Юрайт, 2002. 336 с.
7. Глотова Г.А. Человек и знак. Свердловск, 1990.
8. Гусев А.Н. Ощущение и восприятие. / Общая психология: в 7 т. Том 2. / Под ред. Б.С. Братуся. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. 416 с.
9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
10. Иванников В.А. Основы психологии. Курс лекций. СПб., 2010.
11. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М.: Издательство Московского университета, 1986.
12. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
13. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000.
14. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: МГУ, 1979.
15. Маланов С.В. Системно-деятельностный культурно-исторический подход к анализу и объяснению психических явлений: объяснительные принципы и теоретические положения. М., 2010.
16. Нуркова В.В. Память / Общая психология в 7 т. Том 3 / Под ред. Б.С. Братуся. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 320 с.
17. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. М.: Издательство Московского университета, 1988.
18. Соколова Е.Е. Введение в психологию / Общая психология: в 7 т. Том 1. / под ред. Б.С. Братуся. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 352 с.
19. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: Издательский центр «Академия», 1998.
20. Фаликман М.В. Внимание / Общая психология в 7 т. Том 4 / Под ред. Б.С. Братуся. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 80 с.

Тревел-терапия как метод повышения качества психологического и психолого-педагогического образования

Скрипичникова Ирина Владимировна — к.псх.н, доцент психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Гнедова Светлана Борисовна — к.псх.н, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «УлГУ» г. Ульяновск, Россия

Стилсон Н. — частный консультант, г.Анн-Арбор, США

Преподаватель психологии является основным субъектом не только образовательного процесса в высшей школе, но и тем, кто определяет качество психологического и психолого-педагогического образования. Именно от его знаний, умений и навыков, а также личностных особенностей и психологического здоровья или, наоборот, дефектов личности зависит качество «конечного продукта» — выпускника-психолога, опять же с его знаниями, умениями, навыками, а также мировоззрением, установками и т.д. Зачастую преподаватели психологии концентрируются в своей деятельности исключительно на теоретических и педагогических аспектах и мало уделяют внимания своим практическим навыкам. Более того, в силу высокой загруженности преподаватели не занимаются собственным психологическим здоровьем. Считается, что «ззорно» обращаться к своим коллегам за профессиональной помощью — не может быть «сапожник без сапог». Тем не менее возможно и необходимо заниматься хотя бы «самотерапией».

Большие возможности для этого открывает «тревел-терапия». Это новое направление в психотерапии, основы которого базируются на идее архетипических форм К.Г. Юнга. Подсознательная часть разума современного человека сохраняет способность создания символов, некогда находившую выражение в верованиях, мифах и ритуалах первобытных людей.

Активно используются архетипические формы, например, в рекламном деле, построении маркетинговых стратегий и брендинге. В брендинге выделяют восемь базовых архетипов, базовых потребностей как комбинацию психических установок и типов восприятия потребителя:

Герой — ориентирован на профессионализм, победу, предприимчивость, деньги;

Мудрец — ориентирован на ум, объективность, логичность, знания;

Искатель — занимается поиском индивидуальности, для него важна свобода, реализация, открытие тайн;

Ребёнок — реализует радость жизни, веселье, беззаботность, новые возможности;

Любовник — несёт в себе привлекательность, сексуальность, страстность, чувственность;

Славный малый — для него важны доброта, душевность, верность, мораль;

Правитель — реализует власть, статус, престиж, контроль;

Хранитель — выбирает комфорт, расслабление, покой, наслаждение [3; 5].

Миф о герое является наиболее распространённым и известным. Этот миф играет большую роль для человека, стремящегося раскрыть или ут-

вердить свою индивидуальность. Необходимость в этом символе возникает, когда эго нуждается в укреплении, если рассудочное мышление не справляется с какой-то задачей и ему требуется опора на источники силы, находящиеся в подсознании [6].

Не секрет, что многие клиенты, обращающиеся за психологической помощью, часто высказывают намерения «сбежать от ситуации», «уйти, уехать хотя бы на время», «побыть в одиночестве и подумать о сложившихся проблемах». Удаление — не только психологическое, но и физическое — от источника проблем в подавляющем большинстве случаев является само по себе средством снизить эмоциональную насыщенность ситуации, взглянуть на сложившееся положение вещей по-новому. Не случайно активный отдых, туризм, в том числе и экстремальный туризм, пользуются спросом именно как своеобразный, доступный практически каждому человеку способ психологической самопомощи. Можно ли утверждать, что любая поездка, которую мы совершаем с целью отвлечься от эмоциональных проблем — будь то поездка на дачу, или визит к друзьям в другом городе, или поход на дикую природу, — является своеобразным «путешествием героя» [1]?

Существует большая работа, раскрывающая миф о герое, написанная антропологом Дж. Кэмпбэллом [4]. Он отмечает, что путь мифологического приключения героя обычно является расширением формулы всякого обряда перехода: уединение — инициация — возвращение. Герой решается отправиться из мира повседневности в область удивительного и сверхъестественного, где он встречается с фантастическими силами и одерживает решающую победу. Из этого наполненного тайнами приключения герой возвращается наделённым способностью нести благо своим соплеменникам. Вся история странствий героя разбивается на несколько составляющих (этапов):

1. *Зов к странствиям.*
2. *Покровительство свыше.*
3. *Преодоление первого порога.*
4. *Путь испытаний.*
5. *Встреча с богиней.*
6. *Примирение с отцом.*
7. *Апофеоз и вознаграждение в конце пути.*
8. *Возвращение героя.*
9. *Возвращение в мир повседневности и жизнь в нём.*

Во время путешествия каждый турист может с лёгкостью обнаружить, что все стадии, связанные с мифическим циклом, названные Дж. Кэмпбэллом, вполне отчётливо прослеживаются.

1. *Зов к странствиям* — возникновение и осознание потребности в путешествии, период принятия решения отправиться в путешествие, выбор места, куда человек хочет отправиться.

2. *Покровительство свыше* — решение вопроса о способе путешествия, туристической фирме и материальных затратах, оформление отпуска или отгулов, решение прочих вопросов, связанных с отъездом.

3. *Преодоление первого порога* — непосредственно выезд. Часто может рассматриваться как своеобразный ритуал перехода — прохождение таможен-

ни, полёт на самолёте, перевод часов на новое время, обмен валюты и прочие необходимые операции, связанные с переездом.

4. *Путь испытаний* — процесс адаптации к месту пребывания, к часовому поясу, традициям, кухне, воде и т.д. Достаточно часто действительно может быть испытанием.

5. *Встреча с богиней* — какой-то момент во время путешествия, который наиболее запоминается. Именно о нём впоследствии вспоминают как о событии, которое понравилось и «открыло глаза» на страну или место, где находился турист. В результате этого события человек осознаёт себя в другой роли. Данная стадия может выступать в 3 различных вариантах.

Первый — *«обретение дара»*, то есть появление какого-то нового навыка, знания или другой психической составляющей. Такой вариант чаще присутствует в экскурсионных и экстремальных турах. Это может быть обретение нового знания о достопримечательностях, странах, народностях; приобретение навыка плавания, дайвинга; полёт на воздушном шаре, прыжок с парашютом, парасайдинг и т.д. — то, чего раньше турист не умел делать и никогда не делал.

Второй — *«обретение рая или земли обетованной»*. Присутствует в так называемых пляжных видах отдыха и отражает представления туриста о рае. Отличный сервис, хорошая анимация, кулинарные и алкогольные изыски, праздное времяпрепровождение.

Третий — *«карнавал»*, то есть ситуации с перевоплощением и отбрасыванием социальных табу. Такой вариант можно встретить в так называемых «событийных турах», привязанных к каким-то традиционным празднествам, карнавалам, спортивным состязаниям и тому подобное.

В принципе все 3 варианта могут присутствовать во время одного путешествия.

6. *Примирение с отцом* — как правило, выступает в виде потребности связаться с домом, осознание себя как части семьи. Иногда туристы осознают неодолимую потребность позвонить домой, что-то сказать своим близким.

7. *Апофеоз и вознаграждение в конце пути* — это, как правило, время, когда турист начинает сборы домой. Возникает потребность перебрать сувениры, фотографии, поговорить о своих впечатлениях с другими туристами или гидом. В этот период человек принимает внутренне решение о том, понравилось ему или нет его путешествие и что он почерпнул из него.

8. *Возвращение героя* — включает в себя новый ритуал перехода «из сказки в реальность». Дорога, встреча с родными и друзьями, ритуалы дарения сувениров и подарков, показ фотографий, рассказы о путешествии.

9. *Возвращение в мир повседневности и жизнь в нём* — возвращение к повседневным обязанностям, но уже с новым качеством, связанным с трансформацией личности.

Следует отметить, что удачность путешествия чаще всего оценивается с точки зрения стадии *«встреча с богиней»*. Даже при максимальном сервисе отсутствие или «смазанность» стадии *«встреча с богиней»* разрушает впечатление о поездке как об удачном предприятии. Если этот этап присутствует, то даже бытовая неустроенность и другие неудобства, связанные

с поездкой, не принимаются в рассмотрение, и поездка в целом расценивается как удачная. Более того, подобное путешествие может носить даже психотерапевтический эффект: оно может стать поворотным пунктом в жизни, дать мощный толчок к глубоким личностным изменениям. Таким образом, путешествие может использоваться как направленное психотерапевтическое вмешательство в рамках «трэвел-терапии».

Кроме того, учёт этапов путешествия может быть полезным при планировании туристической поездки. Наиболее полное, тщательное прохождение каждого этапа даёт возможность туристу получить более качественный эффект от предпринятого путешествия. Простое знание этих стадий, умение отслеживать их и осознавать может дать толчок к личностному росту индивида [1].

Тревел-терапия может осуществляться в разных формах.

Активная форма трэвел-терапии подразумевает, что психолог и клиент вместе принимают решение о поездке, которая изначально преследует цель психологического воздействия. Активная трэвел-терапия представляет собой пролонгированную консультативную сессию продолжительностью от нескольких часов (терапевтическая прогулка в парке или «тур выходного дня») до нескольких недель. На протяжении этого времени психолог и клиент обмениваются впечатлениями, поддерживают контакт — очный или дистанционный, по телефону или посредством сети «Интернет».

В тех случаях, когда в консультативном процессе обсуждается или используется опыт, полученный в путешествии, которое изначально не задумывалось и не расценивалось клиентом как терапевтическое, можно говорить о *ретроспективной форме трэвел-терапии*. Она основана на предположении, что воспоминание о событии, в том числе и прогулке, поездке, будет особенно значимым, если данное событие затрагивает важные составляющие Я-концепции индивида, создаёт новые эмоциональные и личностные «смыслы».

Ретроспективная трэвел-терапия занимает намного меньше времени по сравнению с активной формой. Однако главное её преимущество заключается в том, что «взгляд назад», обращение к опыту клиента позволяет чётче структурировать этапы путешествия.

Автономная форма трэвел-терапии подразумевает, что решение совершить путешествие принимает сам клиент, и решение это продиктовано в первую очередь терапевтическими целями — отвлечься, пережить жизненный кризис и т.п. Психологическое сопровождение при автономной форме трэвел-терапии сводится к минимальному контакту с психологом. Это или редкие телефонные звонки, или ведение по просьбе психолога дневника путешествия. Психолог должен подчеркнуть, что в дневнике должны фиксироваться не только внешние события и факты, но и внутренние переживания клиента.

Возможен вариант «дневника в письмах», коротких посланиях, которыми клиент, возможно, захочет поделиться с курирующим его психологом или самими близкими людьми. В любом случае подобная техника будет полезна в случаях чрезмерной эмоциональной насыщенности путешествия (например, в случае посещения спортивного состязания болельщиками), поскольку

позволяет экстрериоризировать переживания, вынести их вовне своей личности, перенести во внешнее поле для большей объективности анализа [2].

Автономная форма также может быть и формой самотерапии, когда профессиональный психолог, отправляясь в путешествие, самостоятельно рефлексировать каждый его этап.

Список литературы

1. Гнедова С.Б., Скрипичникова И.В., Ермакова Н.А. Архетип «Путешествие героя» в практике психологической консультации // Вызовы эпохи в аспекте психологической и психотерапевтической науки и практики: Сборник научных трудов. Казань: Издательство «Отечество», 2009. С.32–40.
2. Гнедова С.Б., Скрипичникова И.В., Стилсон Н. Формы и цели воздействия трэвел-терапии // Материали за 8-а международна научна пратична конференция, «Achievementofhighschool», 2012. Том 24. Здание и архитектура. Физическа култура и спорт. София. «Бял ГРАД-БГ» ООД. С. 33–37.
3. Иващенко А. Теория архетипов и практика брендинга. URL: <http://www.advertology.ru/article19720.html>.
4. Кэмпбелл Дж. Герой с тысящей лицами. Миф. Архетип. Бессознательное. Киев: «София», 1997. 336 с.
5. Марк М., Пирсон К. Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипа. СПб: Питер, 2005. 336 с.
6. Человек и его символы / Под общ. ред. С.Н. Сиренко. М.: Серебряные нити, 1997. 368 с.

Повышение качества педагогического образования на основе информационно - коммуникативных технологий

Чугунова Римма Рестамошна — магистрант Гуманитарно-педагогического института ТГУ, учитель начальных классов МБОУ «Средняя школа № 3», г. Тольятти, Россия

Осипов Алексей Николаевич — магистрант Гуманитарно-педагогического института ТГУ, учитель физической культуры МБОУ «Средняя школа № 16», г. Тольятти, Россия

Реформирование современного образования предъявляет новые требования к педагогическим кадрам. Свободно и активно мыслящий, прогнозирующий результаты своей деятельности и соответственно моделирующий воспитательно-образовательный процесс педагог является гарантом решения поставленных задач. В связи с этим одной из важнейших задач процесса модернизации образования является повышение его качества.

Возможности совершенствования качества педагогического образования рассматриваются и реализуются в основном в системе послевузовского образования, а содержание ограничивается ориентацией на функциональную деятельность педагогов через курсы повышения квалификации один раз в пять лет. Эта форма не позволяет в полной мере обеспечить развитие профессионализма работников.

В связи с этим объективной необходимостью является создание условий для повышения качества педагогического образования. Поиск путей повышения профессиональной компетентности, удовлетворение личности в образовательных услугах обуславливают необходимость всестороннего

исследования процесса повышения качества образования, поиска новых технологий обучения, активизирующих образовательную деятельность, внедрения с этой целью информационно-коммуникативных технологий. В силу реально наблюдаемых изменений в структуре познавательной и практической деятельности человека, связанных с информатизацией общества в целом, применение информационно-коммуникативных технологий в процессе повышения качества педагогического образования представляется объективно неизбежным.

Категория «качество» имеет свои оттенки толкования в философии, экономике, менеджменте, социологии, педагогике. Общим в большинстве современных трактовок качества образования является указание на необходимость соответствия образования государственным стандартам, а также на его способность удовлетворять личностные и общественные потребности и ожидания. Процесс повышения качества педагогического образования в современной педагогической науке освещался в различных исследованиях: (В.И. Байденко, Г.А. Бордовский, Е.С. Заир-Бек, О.Е. Лебедев, В.А. Кальней, Г.С. Ковалева, В.П. Панасюк, М.М. Поташник, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, С.Е. Шишов, L. Tikly, T.W. Frick, A. Kenpu и др.), однако аспект рассмотрения повышения качества педагогического образования средствами информационно-коммуникативных технологий не являлся предметом специального изучения [1, с. 83].

Значимость исследуемой проблемы на практическом уровне возрастает в связи с необходимостью разработки модели повышения качества педагогического образования на основе технологии содействия средствами информационно-коммуникативных технологий, учитывающей особенности этого процесса и направленной на реализацию комплекса педагогических условий, обеспечивающих его эффективность.

Проблему исследования определяет следующая группа *противоречий*:

1) между возросшими требованиями, предъявляемыми обществом к современному педагогу, и реальным уровнем его образования, являющимся одним из основных механизмов достижения требуемого качества педагогического труда;

2) между достаточно высокой эффективностью современных электронных средств обучения и недостаточной степенью их использования;

3) между социально-значимой необходимостью повышения качества педагогического образования и недостаточной научной разработанностью педагогических условий активизации этого процесса;

4) между потенциальными возможностями информационно-коммуникативных технологий и уровнем реализации этих возможностей в практике повышения квалификации.

Практическая значимость исследования определена возможностью использования содержащихся в нём теоретических положений и методических разработок в реальной практике повышения качества педагогического образования, а именно:

методики педагогического содействия самообразованию педагогов средствами информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификации, обеспечивающей его эффективность;

учебных и методических материалов, включающих программу курса повышения квалификации педагогов, учебные пособия, медиатеку цифровых образовательных ресурсов по профессиям начального профессионального образования и методических рекомендаций по её использованию и т.д.

Экспериментальной базой исследования стало муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя школа № 3 г. Тольятти. Исследованием было охвачено 43 руководящих и педагогических работника учреждения.

Экспериментальная работа проводилась в несколько этапов. На основе анализа вышеназванных теоретических источников на 1-м этапе работы были сформулированы и отрабатывались следующие *ключевые понятия*: управление педагогическим коллективом, педагогическая поддержка, средства информационно-коммуникативных технологий,

Построение технологии педагогического содействия началось с определения приоритетных направлений: знания о технологиях, их возможностях и ограничениях для решения педагогических задач, основанные на профессионально-личностных возможностях и ограничениях в области применения информационно-коммуникативных технологий; умения комплексно использовать информационно-коммуникативные технологии в педагогической деятельности, основанные на непрерывном совершенствовании и развитии профессиональной деятельности.

На 1-м этапе создания модели педагогического содействия средствами информационно-коммуникативных технологий было проведено исследование на предмет понимания значимости и личного отношения к процессам информатизации системы образования, а также ожиданий педагогов от тех изменений в учебно-воспитательном процессе, которые за этим могут последовать.

Анализ готовности педагогов к использованию информационно-коммуникативных технологий проводился по группам показателей: эмоционально-мотивационной, когнитивной сферы и поведенческой сферы. По результатам анализа личного отношения учителей к изучению и применению информационно-коммуникативных технологий в своей профессиональной деятельности было выявлено следующее: 9 % учителей никогда не интересовались и не стремились использовать данные технологии; 54 % интересовались, изучали, используют и хотели бы использовать их в полном объёме (в этой группе учителей отмечался разный уровень сформированности умений и навыков); 37 % учителей изучали информационно-коммуникативные технологии, но используют их эпизодически. Анализ данных позволил скорректировать дальнейший план мероприятий по созданию модели педагогической поддержки. Особое внимание было решено уделить мотивационному компоненту.

На 2-м этапе работы школы все учителя прошли курсовую подготовку по программе «Интернет-технологии для учителей-предметников», что способствовало быстрому внедрению информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс. После обсуждения на заседаниях МО, педагогическом совете были сформулированы требования к использова-

нию информационно-коммуникативных технологий: целесообразность применения; максимальное приближение к потребностям, возможностям учащихся; компьютерная безопасность. Сформировано общее представление педагогического коллектива о том, что внедрение информационно-коммуникативных технологий — эффективное средство достижения целей, стоящих перед педагогической системой в целом. Создана также система материального поощрения педагогов.

Результаты диагностики педагогов на предмет использования информационно-коммуникативных технологий следующие: 70 % педагогов умеют набирать и редактировать тексты; 60 % умеют находить необходимую информацию в сети «Интернет»; 40 % умеют создавать мультимедийные презентации; 25 % разрабатывают уроки в режиме интерактивной доски; 3 % работают над созданием веб-сайтов. Отсюда следует то, что вовлечение учителей в процесс информатизации школы идёт не такими быстрыми темпами, как растёт уровень требований к профессиональной компетентности и квалификации педагогического коллектива. Возникает необходимость организации особых условий для роста потребности и возможности в получении знаний в области использования информационно-коммуникативных технологий педагогами.

Качество педагогического образования повышается через постоянную систематическую учёбу и работу. В связи с этим возникает необходимость создать продуманную систему поддерживающего обучения, которая позволит создать нужные условия для постоянного пополнения знаний, сделать стремление педагогов к использованию информационно-коммуникативных технологий осознанным и стабильным. Эта система ориентируется на развитие интеллектуальных и творческих способностей учителя, формирование навыков использования информационных и коммуникационных технологий в педагогической деятельности, способствует освоению инновационных педагогических технологий. Проведённое исследование позволило сделать следующие выводы: процесс обучения учителя должен иметь непрерывный характер; разноуровневая готовность учителей к использованию информационно-коммуникативных технологий должна предусматривать разноуровневую систему поддерживающего обучения [2, с. 238].

На 3-м этапе по результатам самоанализа педагогов и на основе результатов диагностик были сформированы 2 группы. 1-я группа — постоянно действующий обучающий семинар (6 педагогов). Для педагогов 1-й группы в течение года на базе школы проводятся занятия по следующим темам: создание мультимедийных презентаций к урокам; разработка уроков с использованием возможностей информационно-коммуникативных технологий. Цель работы для 1-й группы — отработка навыков включения информационно-коммуникативных технологий в учебно-воспитательный процесс. 2-я группа — 4 временные творческие группы (29 педагогов). Цель работы — обобщение и распространение опыта работы учителей-предметников по совершенствованию методики преподавания и воспитания с использованием информационно-коммуникативных технологий.

В настоящее время можно говорить о том, что коллектив школы успешно решает вопросы повышения качества образования.

Расширение области технологий обучения обуславливает стремление педагогов обновлять содержание обучения, совершенствовать методы и формы работы с учащимися. Результаты текущего контроля на 3-м этапе исследования показали способность педагогов решать профессиональные задачи с использованием средств и методов информационно-коммуникативных технологий, а именно:

60 % педагогов осуществляют информационную деятельность по сбору, обработке, передаче, хранению информационного ресурса, по продуцированию информации с целью автоматизации процессов информационно-методического обеспечения;

33 % педагогов реализуют возможности электронных изданий образовательного назначения и распределённого в сети «Интернет» информационного ресурса образовательного назначения;

42 % педагогов регулярно осуществляют информационное взаимодействие между участниками учебного процесса и интерактивным средством, функционирующим на базе средств информационно-коммуникативных технологий;

27 % педагогов создают и используют тестирующие, диагностирующие методики контроля и оценки уровня знаний обучаемых, их продвижения в учении.

Анализ результатов проведённого исследования позволил сделать вывод о том, что педагогическое содействие педагогам, не имеющим необходимых и достаточных навыков владения информационно-коммуникативными технологиями, а также создание условий для их приобретения позволяет повысить качество педагогического образования.

Список литературы

1. Ахметжанова Г.В., Непрокина И.В., Сундеева Л.А. Практическая педагогика: учебно-методическое пособие. Тольятти: ТГУ 2011. 66 с.
2. Быкова В.Г. Критерии оценки деятельности и личности учителя: критерии оценки деятельности педагогического коллектива. // Завуч. 2007. № 2. С. 83–89.
3. Информационные технологии дистанционного обучения: учебное пособие. В.А. Чистяков, Е.Е. Пущенко, И.И. Задиран, В.А. Дорохов. Йошкар-Ола: Марийский государственный технический университет, 2010. 238 с.

Раздел 2.

Проблемы оптимизации психолого-педагогической образовательной среды

А.Н. Колмогоров о математических способностях и их развитии*

Баранец Наталья Григорьевна — д.филос.н., профессор кафедры философии, социологии и политологии ФГБОУ ВПО «УлГУ», г. Ульяновск, Россия

Верёвкин Андрей Борисович — к.физ.-мат.н., доцент кафедры алгебро-геометрических вычислений ФГБОУ ВПО «УлГУ», г. Ульяновск, Россия

Немало написано о реформе отечественного математического образования и методике преподавания математических дисциплин. В меньшей степени проанализированы представления выдающихся учёных о феномене математической одарённости и способах её развития. В этой статье мы рассмотрим идеи некоторых отечественных организаторов математики и образования, лидеров математического сообщества 1940–80-х годов.

Главной нашей фигурой является академик Андрей Николаевич Колмогоров (1903–1987) — один из лидеров Московской математической школы XX века. Он родился в Тамбове, в младенчестве лишился матери и был воспитан её сестрами. В семь лет Колмогоров поступил в частную гимназию Репмана в Москве, которая в 1918 году была преобразована в трудовую школу. В 1920 году он поступил на математическое отделение Московского университета. Его научными руководителями в университете были В.В. Степанов, А.К. Власов, П.С. Александров, П.С. Урысон и Н.Н. Лузин. В 1922 году студент Колмогоров решил трудную задачу Лузина — построил ряд Фурье, расходящийся почти всюду. Эта работа принесла ему мировую известность. Первые публикации Колмогорова были посвящены проблемам дескриптивной и метрической теории функций. Он участвовал в дискуссиях об основаниях математического знания, проходивших между формально-аксиоматической школой Д. Гильберта и интуиционистской школой Л.Э.Я. Брауэра и Г. Вейля. В 1925 году Колмогоров доказал, что все предложения классической формальной логики интерпретируются в логике интуиционистской. Это влекло невыполнимость интуиционистской задачи обхода парадоксов классической логики и указало на слабость программы Брауэра.

А.Н. Колмогоров внёс неоценимый вклад в развитие теории вероятностей, здесь он работал вместе с А.Я. Хинчиным и своими учениками. На основе вещественной теории меры он строго аксиоматизировал теорию вероятностей (1933). Эта задача, входящая в 6-ю Проблему Гильберта, решалась ранее С.Н. Бернштейном (1917) и Р. Мизесом (1928). С начала 1930-х годов Колмогоров создал аналитическую теорию Марковских процессов с непрерывным временем, развил теорию стационарных случайных процессов, которая используется в задачах автоматического регулирования и в теории

* Работа поддержана грантом РГНФ № 14-13-73002

ветвящихся случайных процессов. В 1930 году Колмогоров стал профессором МГУ, в 1933–39 годах был ректором Института математики и механики МГУ, много лет он руководил кафедрой Теории вероятностей и лабораторией статистических методов мехмата МГУ, с 1966 года заведовал кафедрой математической логики. В 1935 году Колмогоров стал доктором физико-математических наук, а в 1939 году его избрали членом АН СССР. За работы по теории вероятностей в 1941 году Колмогорову и Хинчину была присуждена Государственная премия.

В период Великой Отечественной войны по заданию Главного артиллерийского управления армии А.Н. Колмогоров занимался баллистикой и механикой, развивая теорию массовой стрельбы. После войны он развивал теорию информации, совместно с А.М. Обуховым открыл законы турбулентности, вместе с В.И. Арнольдом получил Ленинскую премию за цикл работ по проблеме устойчивости гамильтоновых систем (1965). Его вклад в науку был признан не только в нашей стране, но и мировым математическим сообществом. Он был членом десятка европейских Академий и научных обществ. В 1963 году А.Н. Колмогоров был награждён международной премией Больцано, и тогда же ему было присвоено звание Героя Социалистического Труда.

А.Н. Колмогоров много сделал для развития истории науки — под его руководством и тщательной редакцией вышли серии исследований по истории мировой математики. Широко известна колмогоровская периодизация истории математики, впервые опубликованная в первом издании Большой Советской Энциклопедии 1938 года и расширенная в последующее время. Много сил и внимания он уделил реформе школьного математического образования, направленной на повышение его уровня. По его инициативе в Москве была создана физико-математическая школа-интернат (ФМШ-18) для математически одарённых детей. Он активно работал в редколлегиях физико-математического журнала для школьников «Квант» и методического журнала для учителей «Математика в школе».

Итоги школьной математической реформы 1970–78-х годов, руководимой А.Н. Колмогоровым, российским педагогическим сообществом оцениваются неоднозначно. Необходимость модернизации преподавания математики в школе назрела давно, сходная проблема стояла перед зарубежными педагогами. А.Н. Колмогоров решился возглавить реформу, поскольку в среде университетских математиков эта тема обсуждалась ещё с конца 1930-х годов. Тогда для повышения уровня подготовки абитуриентов, поступающих в технические вузы, А.Я. Хинчин предлагал изменить школьные программы, приблизив их к практике. Предполагалось положить в основу всего школьного курса математики идею переменной величины и функциональной зависимости. Хинчин предлагал переработать учебники, чтобы они представляли собой «единое, логически систематизированное целое». Это привело к постепенной замене учебных пособий и сопровождалось недовольством учителей, считавших переработанные учебники «Арифметики» А.Я. Хинчина и «Геометрии» Н.А. Глаголева слишком сложными.

А.Н. Колмогоров в 1967–80-х годах возглавлял Учёный методический совет Минпроса СССР. Для приведения математического образования в соот-

ветствие с требованиями современной науки и производства он приступил к его преобразованию. Колмогоров руководствовался передовой в то время идеей теоретико-множественного обоснования математики. «Наивная теория множеств» стала основной позицией школьного курса математики [1, с. 535]. Вместе с тем Колмогоров предлагал дополнить школьную программу элементами высшей математики и ознакомлением с некоторыми математическими структурами. Он писал: «Одной из основных задач мы считаем достижение идейной стройности курса математики в средней школе. При этом я имею в виду следующие требования: 1) всюду, где это возможно, учащихся надо прямыми путями вести к современным рациональным методам решения проблем и задач; 2) переход к новому кругу идей должен быть по возможности мотивирован понятным для учащихся способом; 3) каждое направление работы учащегося, будучи начато, должно быть доведено до тех минимальных результатов, которые его действительно оправдывают; школа не должна заниматься наполнением памяти учащихся заготовками, которые в школьном курсе не найдут достойного употребления, в надежде, что они учащимся когда-либо пригодятся» [2, с. 5–6].

Ещё с 1930-х годов А.Н. Колмогорова беспокоила проблема отбора способных к математике школьников и создания для них возможностей творческой реализации. Поэтому он участвовал в проведении математических олимпиад. Возможно, несомненный успех в создании физико-математической школы-интерната и впечатляющие научные достижения её выпускников подтолкнули Колмогорова к активному продвижению реформы. Главными проблемами её оказались неподготовленность школьных учителей, которых пришлось переучивать на ходу, зачастую против их желания, и недоработанность учебников, опубликованных без достаточного согласования с педагогическим сообществом и предварительного апробирования. Первые плоды реформы были подведены в 1978 году. В результате была выявлена плохая подготовленность студентов к вузовскому обучению, отсутствие у них навыков численных вычислений и алгебраических преобразований. Глухое недовольство педагогов реформой вылилось в протестную активность, возглавленную выдающимся математиком, академиком Л.С. Понтрягиным, которого поддержал вице-президент АН СССР, ректор МГУ, физик по специальности А.А. Логунов.

Л.С. Понтрягин в 1980 году опубликовал резкую статью в журнале «Коммунист», где наряду с критикой реформы отметил необходимость совершенствования математического образования: «В современных условиях закономерно возросли требования к содержанию программ по математике и их конкретной реализации в учебниках. Осуществлённый в последние годы пересмотр содержания школьного курса математики, включение в него элементов математического анализа, теории вероятностей и так далее можно в принципе рассматривать как явление прогрессивное. Однако в основу изложения авторы ныне действующих учебников положили теоретико-множественный подход, отличающийся повышенной степенью абстракции и предполагающий определённую математическую культуру, которой школьники не обладают и не могут обладать. Её нет и у большинства преподавателей.

Что же в итоге произошло? Искусственное усложнение учебного материала и непомерная перегрузка учащихся, внедрение формализма в содержание обучения и отрыв его от жизни, от практики. Многие важнейшие понятия школьного курса математики (такие, как понятия функции, уравнения, вектора и т.д.) стали труднодоступными для сознательного усвоения их учащимися» [3]. Ему ответил другой выдающийся математик, академик С.Л. Соболев: «К сожалению, в той части письма акад. Л.С. Понтрягина, в которой он пишет о реформе школьного преподавания, нет необходимой объективности. Он обрисовывает сплошной чёрной краской положение математики в средней школе, зачеркнув ту большую и полезную работу, которая была проведена в Советском Союзе в области преподавания математики в школе в последние 15–20 лет. До реформы советская школа работала по программе той эпохи, когда не было автоматизации управления производством, ЭВМ, станков с программным управлением, радио и телевидения, современной физики, техники и биологии. Не было всего того, что прочно вошло в человеческую жизнь сейчас, не было и многих разделов современной математики. Существовавшая программа в целом не отвечала требованиям времени. Положение с преподаванием математики было совершенно запущенным. Программа 1968 года имела целью исправить это положение, и в определённой степени справилась с этим» [4]. Учёный Совет Института математики Сибирского отделения АН СССР 25 ноября 1980 года единогласно принял резолюцию, повторяющую основные положения письма С.Л. Соболева.

Если колмогоровская реформа всеобщего школьного математического образования обычно подвергается критике, то его работа по созданию системы специализированных в математике школ признаётся успешной. Причина этого успеха в глубоком понимании А.Н. Колмогоровым природы и специфики математического таланта.

Как А.Н. Колмогоров представлял эффективное воспитание математических способностей? По его мнению, математический талант развивается спонтанно в раннем возрасте. Без мудрого руководства он неизбежно приводит к отставанию его носителя в социальной адаптации, создавая в будущем проблемы психологического и социального характера. Поэтому важно своевременно выявить одарённых детей и создать им условия для совершенствования математических способностей, помогая в социализации. Колмогоров считал, что «характер математического развития, достигаемого по самым современным рецептам ранних занятий теорией множеств и алгеброй, до 10–13 лет с довольно хорошим успехом заменим общим воспитанием сообразительности и умственной активности. Но запоздание с усвоением строгой логики и специальных математических навыков в 14–15 лет делается уже трудно восполнимым» [5, с. 104].

Математические способности специфичны, при отборе учеников нужно учитывать их способ мышления и стиль работы. Так, некоторые математики пристрастны к математической строгости и ясности постановки задач. Это мешает им в работе с проблемами естествознания и техники, поскольку там важна интуиция «физического» характера и умение создать математическую модель из запутанного экспериментального материала. В среде «чи-

стных математиков» некоторые обладают «дискретным», чисто алгебраическим мышлением, другие, с мышлением аналитическим и «непрерывным», сильны в постижении процессов предельного перехода. Математики синтетического типа (к которому относил себя Колмогоров) чрезвычайно редки. Зная об этом, важно при воспитании одарённых школьников и студентов вовремя помочь выбрать соответствующее его способностям направление работы.

Список литературы

1. Секованов В.С. Академик АН СССР Колмогоров: Жизнь в науке и наука в жизни гения из Туношны. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. 704 с.
2. Колмогоров А.Н. Новые программы и некоторые вопросы усовершенствования курса математики в средней школе // Математика в школе. 1967. № 2. с. 4–13.
3. Понтягин Л.С. О математике и качестве её преподавания // Коммунист. 1980. № 14. с. 99–112.
4. Соболев С.Л. В редакцию журнала «Коммунист». URL: <http://www.math.nsc.ru/LBRT/g2/english/ssk/sob-komm.pdf>.
5. Колмогоров А.Н. О развитии математических способностей (Письмо В.А. Крутецкому) // Вопросы психологии. 2001. № 3. с. 103–106.

Профессионально-личностное становление и развитие педагога-профессионала: психолого-педагогические аспекты его сопровождения

Батаршев Анатолий Васильевич — д.п.н., к.псх.н., доцент (профессор МАПН); главный научный сотрудник ФГБНУ «ИПООВ РАО», г. Санкт-Петербург, Россия

Анализ отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований выявил сущность феномена «*становление личности*», под которым понимается непрерывный процесс прогрессивных изменений личности под влиянием социальных воздействий и собственной активности, самосовершенствования, самоактуализации и самореализации. Таким образом, такой процесс можно охарактеризовать как процесс интегративный, объединяющий в одно целое и одновременно движение личности на пути профессионального самоопределения, профессионализации, самоактуализации, самореализации и саморегуляции. Профессиональное самоопределение и самореализация представлены здесь как важнейшие этапы профессионально-личностного становления и развития педагога профессиональной школы, как выбор человеком для себя системы ценностей, норм морали и поведения, образа жизни, жизнедеятельности. Самоопределение рассматривается как активный поиск возможного развития личности, формирование себя в качестве коллективного участника сообщества специалистов-профессионалов. Это длительный процесс самопознания и саморазвития, неотъемлемый элемент становления педагога как специалиста-профессионала. Когда мы говорим о профессиональном самоопределении, то имеем в виду потенциально развивающегося субъекта профессионального труда, например, студента педвуза — будущего педагога профессиональной школы. *Профес-*

сиональное самоопределение в первую очередь связано с выбором профессии, своего профессионального пути. В этом плане профессиональное самоопределение является своего рода способом оптимизации отношений человека с профессией. С *одной стороны*, имеется ряд требований, предъявляемых профессией к личностным качествам, способностям и психофизиологическим возможностям человека. С другой стороны, каждый человек имеет свои индивидуально-психологические особенности, свою психофизиологическую конституцию, располагает своим здоровьем и способностями. Оптимальное регулирование «взаимоотношений» человека и профессии на основе изменения в разумных пределах личных интересов и мотивов в наибольшей степени определяет процесс профессионального самоопределения личности и способствует выработке индивидуального стиля его деятельности. Такова общая схема профессионального самоопределения. Она вполне может быть применена и к профессии педагога профессиональной школы. Для студента педагогического вуза — будущего педагога — выбор профессионального пути сопряжён с поиском смысла профессиональной педагогической деятельности. Важнейшим из профессионально важных и социально значимых качеств студентов педагогических вузов является интерес к профессии педагога, представляющий собой познавательную направленность личности на овладение педагогической деятельностью, реализацию своих склонностей и способностей, формирование убеждений в правильности выбранного профессионального жизненного пути [1, с. 26].

В свою очередь, профессиональное самоопределение выступает в качестве важнейшего этапа самореализации и первичной социализации студента педвуза — этапа, предопределяющего направленность его жизненного пути и самостоятельный поиск значимых смыслов будущей педагогической деятельности. Профессиональное самоопределение субъекта педагогической деятельности предполагает наличие у него профессионально важных и социально значимых качеств личности, в значительной степени гарантирующих процесс продуктивной самореализации педагога профессиональной школы.

Когда мы говорим о профессионально-личностном становлении и самоопределении личности, то имеем в виду эталон — *модель будущего специалиста*, которой человек стремится соответствовать в процессе социального взаимодействия. Активное воспроизводство человеком социального опыта происходит в процессе социализации — сложного социально-психологического явления, представляющего собой и процесс, и отношения, и способ, и результат становления личности в общении и деятельности [4, с. 165]. Ниже нами (А.В. Батаршаев, И.С. Макарьев [1, с. 14]) на основе анализа психолого-педагогических исследований по проблемам профессионального самоопределения и самореализации педагога даётся следующее определение феномена «профессиональное самоопределение педагога».

Профессиональное самоопределение педагога — это самостоятельное и осознанное согласование индивидуально-психологических и психофизиологических возможностей личности с содержанием и требованиями педа-

гогической деятельности, а также нахождение смысла выполняемого педагогом труда по обучению и воспитанию подрастающего поколения.

Такое самоопределение педагога гарантировано при правильно проводимой профессиональной ориентации — системы государственных мероприятий, обеспечивающих научно-обоснованный выбор человеком своего трудового пути, определения своего места в жизни.

Самореализация педагога предполагает собственное его развитие и самосовершенствование, формирование способности к непрерывному педагогическому творчеству. Результатом самореализации педагога должны стать сформировавшаяся на основе креативного мышления потребность в непрерывном саморазвитии и самосовершенствовании, в мотивации к творческому потенциалу и дивергентному мышлению [2, с. 59].

Таким образом, интегративное значение феномена «профессионально-личностное становление и развитие педагога» заключается во взаимобусловленности, взаимопроникновении и взаимовлиянии одновременно протекающих процессов профессионального определения, самореализации и социализации (для студентов педвузов — первичной социализации) субъекта педагогической деятельности. Происходит процесс прогрессивно-интегрированного изменения личности педагога под влиянием социальных воздействий и его собственной активности.

Какие качественные характеристики педагога-профессионала следует иметь в виду в процессе психолого-педагогического сопровождения его профессионально-личностного становления и развития? Для ответа на этот вопрос следует обратиться к исследователям по психологии личности.

В психологии развитие личности принято делить на индивидное, личностное и профессиональное. *Индивидное развитие* человека определяется биологическими особенностями (наследственностью, состоянием здоровья, психофизиологической организацией, физической и психической энергетикой). *Личностное развитие* опосредуется индивидуально-психологическими особенностями и степенью сформированности мотивационной и эмоционально-волевой сфер (темперамент, характер, способности, направленность личности, учебно-профессиональная мотивация, волевые качества и др.). *Профессиональное развитие* обусловлено степенью сформированности личностных качеств и опосредовано социально-экономическими факторами и ведущей профессиональной деятельностью.

А.А. Бодалевым [3, с. 24-30] исследовано соотношение указанных выше видов развития личности:

Индивидное развитие опережает личностное и профессиональное. Такое соотношение самое неблагоприятное для общего развития человека. При отсутствии профессиональных интересов, склонностей и способностей говорить о профессиональном становлении не приходится.

Личностное развитие человека идёт более интенсивно, чем индивидное и профессиональное. При таком соотношении видов развития у человека активно вырабатываются личностные качества (доброжелательность, вежливость, справедливость, уравновешенность и т.п.), воспитываются такие черты личности, как бережное отношение к окружающей природе, предметам

материального и духовного мира, привязанность к семье и т. д. А индивидуальное и профессиональное развитие находятся на втором плане.

Профессиональное развитие доминирует над двумя другими. Приоритет отдаётся профессиональным ценностям, человек «горит» на работе, у него нет ни минуты свободного времени, он постоянно загружен. Даже в выходные дни он стремится сохранить высокий темп рабочего дня. И когда это ему не удаётся, наступает упадок сил, человек не находит себе места. Разумеется, такое соотношение видов развития у «трудоголиков» не является ни сбалансированным, ни оптимальным.

Темпы индивидуального, личностного и профессионального видов развития сбалансированы. Оптимальное сочетание всех трёх видов развития позволяет человеку реализовать свои потенциальные возможности и способности на своём жизненном пути, достичь вершин профессионализма.

Для преподавателей и мастеров производственного обучения важно знать свои способности и возможности стать полноценно функционирующим педагогом-профессионалом, стремящимся к продуктивной самореализации, к постоянному профессионально-личностному становлению и формированию своего творческого педагогического потенциала.

Изучив труды отечественных учёных и обобщив опыт педагогических работников профессиональных лицеев и колледжей, нами предпринята попытка разработать психолого-педагогическую модель профессионально-личностного становления и развития педагога профессиональных образовательных организаций. Ядром вышеуказанной модели является психолого-педагогическая структура профессионально-личностного становления и развития педагога, состоящая из подструктур (рис. 1):

– *профессионально-личностное становление* (образующие: профессиональная направленность, формирование компетентностей; формирование профессионально важных качеств личности);

– *профессиональное и личностное развитие* (образующие: профессиональное самоопределение, продуктивная самореализация, педагогическое мастерство, профессиональная зрелость);

– *социализация* (усвоение социального опыта, формирование социально значимых качеств, развитие самосознание).

Конечно, деление структуры профессионально-личностного становления педагога на подструктуры и соответствующие им составляющие весьма условно. Все элементы структуры взаимодействуют и взаимообуславливают друг друга одновременно, но каждый из них – с различной степенью интенсивности в зависимости от многих привходящих факторов (социально-экономические условия; неравномерность психического развития индивидов; гетерохронность, т.е. разновременность развития профессионально важных качеств; подъёмы и спады активности в профессионализации, возможное наступление негативных явлений в развитии личности – профессиональная деформация, эмоциональное «выгорание» и др.).

Ввиду невозможности в одной статье раскрыть все основные компоненты психолого-педагогической системы профессионально-личностного становления и развития педагога, остановимся на основном из них, обуславлива-



Рис. 1. Модель психолого-педагогической системы профессионально-личностного становления и развития педагога

ющим интерес личности к педагогической профессии, – к профессиональной направленности.

Профессиональная направленность личности педагога выступает в качестве интегративного свойства, определяющего его отношение к педагогической профессии. В общем плане под направленностью личности понимается совокупность устойчивых, независимых от текущих ситуаций мотивов, ориентирующих деятельность человека в соответствии с его интересами, склонностями, убеждениями и идеалами. В совокупности эти осознанные мотивы образуют мировоззрение личности. Немалую роль в формировании направленности личности играют и неосознанные мотивы, например, психологическая установка, под которой понимается неосознанная личностью готовность действовать определённым образом, обеспечивая устойчивый целенаправленный характер деятельности.

Направленность личности педагога связана с системой педагогических целей и мотивами профессиональной деятельности, во многом определяя его мировоззрение и сформированность морально-нравственных качеств. По выражению В.А. Сластёнина [5], профессионально-педагогическая направленность образует каркас, вокруг которого komponуются основные свойства личности учителя (интерес к профессии, к профессиональной педагогиче-

ской деятельности, устремлённость в овладении основами педагогического мастерства, формирование социально значимых качеств). В структуре направленности личности *интерес к педагогической профессии* в системе мотивации будущего педагога является ведущим мотивом. Именно формирование готовности к будущей педагогической деятельности предполагает выраженный интерес старшеклассника, абитуриента, студента педвуза к профессии педагога. Для студента педагогического вуза — будущего педагога, выбор профессионального пути сопряжён с поиском смысла профессиональной педагогической деятельности. Важнейшим из профессионально важных и социально значимых качеств студентов педагогических вузов является именно интерес к профессии педагога, представляющий собой познавательную направленность личности на овладение педагогической деятельностью, реализацию своих склонностей и способностей, формирование убеждений в правильности выбранного профессионального жизненного пути.

Список литературы

1. Батаршев А.В. Профессиональное самоопределение и самореализация педагога профессиональной школы: монография / А.В. Батаршев, И.С. Макарьев. СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. 192 с.
2. Батаршев А.В. Теория и практика творческой самореализации личности: монография / А.В. Батаршев, А.С. Лукьянов, И.С. Макарьев, Г.В. Морозова. СПб.: ИД «Петрополис», 2013. 254 с.
3. Бодалёв А.А. Восприятие и понимание человека человеком.. М.: МГУ, 1982. 200 с.
4. Новиков В.В. Социальная психология: феномен и наука. М.: МПН, 1998. 464 с.
5. Педагогика профессионального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. А.А. Сластёнина / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.Г. Пашков [и др.]. М.: Академия, 2004. 368 с.

Нравственность учителя

как фактор качества психологического климата образовательной среды

Башманова Елена Леонидовна — д.п.н., доцент, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», г. Курск, Россия

Как только нравственное доверие потеряно или поколебалось хоть несколько, тотчас же и слово учителя теряет свою силу.
А.Н. Добролюбов.

Несомненное благородное предназначение профессии учителя и его гуманистическая роль в жизни каждого человека позволяют говорить о высоком предписанном статусе с точки зрения ценности и содержания труда, не всегда совпадающем с реальным социально-экономическим статусом. В условиях приоритета рыночных принципов хозяйствования общество обязано защищать права учителя и стоять на страже его интересов, поскольку он является носителем высоконравственных ценностей, обладает профессионально обусловленным иммунитетом по отношению к «ярмарке тщесла-

вия», может противостоять сиюминутным прагматическим запросам [1], его нравственность является одним из ключевых показателей качества психологического климата образовательной среды, гарантом её социального и духовного здоровья.

В истории страны были периоды, когда не экономисты и менеджеры, а педагоги стояли на переднем крае преобразований, значительно улучшающих жизнь общества. По мнению выдающегося советского композитора и педагога Д.Б. Кабалевского, «в тяжелейшие годы ... разрухи, голода и холода произошли такие значительные и принципиально важные сдвиги во всех сферах духовной жизни советского народа» благодаря «могучим умам, добрым сердцам и надёжным рукам» А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, Б.В. Асафьева, П.П. Блонского, Н.Я. Брюсовой, С.Т. и В.Н. Шацких, Б.Л. Яворского, взявших на себя ответственность за образование и культуру народа. «Перечитывая сегодня высказывания создателей и корифеев советской педагогики..., поражаешься глубине и прозорливости их мысли, их чувству реальной действительности, их пониманию неотделимости школы от жизни, педагогики от идеологии», — восхищался Д.Б. Кабалевский [2]. Спустя годы заложенные титанами советской педагогики основы проявились в небывалом подъёме воспитательных сил общества. Американский психолог У. Бронфенбреннер, которого трудно заподозрить в конъюнктурности, писал в своей знаменитой книге «Два мира детства»: «Воспитание в СССР — любимое национальное занятие. О воспитании печатаются многочисленные статьи в ежедневных газетах, читаются публичные лекции... Советские книги о воспитании широко распространены; родители, преподаватели и все, кто работает с детьми, относятся к таким книгам с уважением и серьёзностью» [3]. Какой лестный отзыв для нации!

Современная рамка существования педагогической профессии задаёт её представителям несколько иной вектор профессиональной самореализации. Роль современного учителя в образовательном процессе дрейфует в направлении расширения его способности «выступать консультантом», поскольку самостоятельный доступ к информационным ресурсам обеспечивает «невиданную ранее вариативность образовательных траекторий» [4, с. 14–15]. Педагоги — «игроки на рынке труда», профессиональная идентичность которых формируется в новых, задаваемых извне и управляемых помимо их воли условиях, среди которых: совмещение преподавания с деятельностью в других сферах (наука, бизнес, общественные организации, СМИ, госуправление); приоритет «творческих компетенций» над дидактикой; формирование новой модели «рынка труда преподавателей», который «теряет свою прежнюю замкнутость, накладывается на рынки интеллектуальных работников других профессий» [там же]. Для того, чтобы потенциальные соискатели рабочих мест могли соответствовать новым условиям, «необходима последовательная селекция педагогического корпуса, ускоренное замещение неэффективных педагогов и адресная поддержка эффективных и перспективных» [4, с. 15].

Представляется, что сервисный подход к образованию, постепенно превращающий учителя в мастера, обязанного обеспечить неизменно вы-

сокий результат, станет фактором деградации нравственности учителей. В примечаниях к произведению Д.С. Милля «Ценность» Н.Г. Чернышевский высказывает мысль об особенностях педагогического труда, *исключающих утилитарный подход к учителю*: «Педагог — такой же рабочий, как землекоп или портной. Его труд должен иметь экономическую ценность. Но лишь в некоторых частных случаях эта экономическая ценность педагогического труда может соизмеряться с ценностью труда, производящего внешние предметы... Обучение плотничеству приносит лишь ту пользу, что делает человека способным успешнее производить внешние предметы, ценностью которых может определяться ценность обучения. Но совершенно иное дело — то воспитание или обучение, которое развивает умственные или нравственные достоинства человека, окончательный продукт которого не предмет, посторонний человеку, а сам человек. Этим делом удовлетворяются надобности совершенно иного рода, чем надобность в домах или стульях, в сапогах или рубашках. Прямой соразмерности нельзя тут найти, и педагогический труд общего нравственного или научного воспитания не может быть оценен сравнительно с трудом, производящим внешние предметы» [5, с. 98–99].

Указанная Н.Г. Чернышевским «непроизводственная» составляющая педагогического труда — «труд» души, любовь к детям — и является его главной ценностью. К сожалению или к счастью (а то и их научились бы подделывать и подгонять под стандарты), душевность и детолюбие не подлежат критериальному оцениванию. Их наличие гарантирует *большую* заботу педагога о деле, чем о себе. Новая рамка существования профессии, внедрённая система оплаты труда выгодны тем, кто больше думает о себе, прагматически оценивает профессию, готов к конкурентной борьбе. Политика навязывания конкуренции в образовательном пространстве, проводящаяся по принципу «разделяй и властвуй», ведёт к деформации миссии образования по передаче и приумножению накопленной человечеством культуры, разрушает принципы гуманизма и сотрудничества. Процесс передачи накопленной культуры осуществляется дискретно, избирательно, гуманизм трансформируется в эго-гуманизм (философию личного успеха), а сотрудничество — в непримиримую борьбу за ценный ресурс — обучающегося.

Благодаря нормативно-подушевому финансированию образовательные учреждения не столько конкурируют, сколько открыто враждуют: двери учреждений друг для друга наглухо закрыты, совместные мероприятия забыты в прошлом, чётко поделены «зоны влияния». Е.А. Климов даже выразил опасение о возрождении «средневековых традиций утаивания секретов профессионального мастерства» [6]. Накал конкурентной борьбы таков, что провоцирует конфликт между необходимостью реализации *стратегии сотрудничества* как неотъемлемого принципа гуманистического образования и противоположной *стратегии противодействия*, важной для победы в конкурентной борьбе [7]. Так атомизируется учительское сообщество и разрушается его имидж единой и уважаемой в обществе социально-профессиональной группы.

Упор нововведений на экономическую целесообразность обуславливает риск «вымывания» из сферы образования её «золотого фонда» — специали-

стов с выраженной гуманистической направленностью, отдающих приоритет ценности человеческих взаимоотношений, добрых, порядочных, справедливых, отзывчивых, готовых поступиться собственными интересами ради окружающих. В этих условиях особое значение приобретает такое качество подготовки педагогов, которое не только позволит им самостоятельно, автономно и бесконечно расширять свои профессиональные возможности, осваивать любые виды профессиональной деятельности и сегменты образовательного пространства, но и будет способствовать «пестованию» необходимых для данной профессии личностных качеств, приобретающих особую значимость в условиях стремительной технократизации и дегуманизации управленческой политики в сфере образования.

В настоящее время можно наблюдать, как социокультурные обстоятельства последних десятилетий — *«всеобщее разложение личности*, отрицание авторитетов, полифония провозглашаемых ценностей и фрагментация жизни» [8, с. 159–160], а также десятилетиями продолжавшееся тяжёлое материальное положение учительства — повлияли на качество нравственной составляющей профессиональной деятельности педагогов. Регулярно освещаемые в СМИ скандалы с их участием, факты аморального поведения (выступления в ночных клубах, размещение фотографий в ненадлежащем виде в социальных сетях и др.), участие в преступлениях (взяточничество, хранение наркотических средств, многочисленные нарушения при проведении олимпиад и государственных экзаменов и др.) низвергают авторитет не только уличённых в неблагоприятных поступках, но и всего педагогического сообщества. Однако еще более опасными представляются проявления скрытого неблагополучия нравственного облика учителя: лицемерия, беспринципности, лживости, двуличия, цинизма, разъедающих психологический климат образовательной среды и превращающих его в фикцию. Приведём ситуацию из педагогической практики.

Накануне Нового года одной из муниципальных организаций был объявлен творческий конкурс для школьников на изготовление символа наступающего года. Дети активно включились в работу. Учащимся начальных классов помогали родители. В школах царило оживление, активно обсуждался предстоящий конкурс, шёл обмен мнениями о работах. Поделки были подписаны, упакованы и отправлены на городскую выставку. По окончании конкурса символы года вернулись к создателям. Авторы лучших из них были награждены. Однако один из младших школьников, несколько дней трудившийся над своей поделкой вместе с родителями и, по мнению одноклассников и классного руководителя, изготовивший настоящий шедевр, не получил ни общественного признания, ни своей работы. Учитель и завуч, организовавший доставку работ на конкурс, не смогли объяснить, куда пропал экспонат. Спустя несколько дней школьник, как обычно, пришёл в школу и на первой полосе вывешенной на стенде школьной газеты увидел свою поделку. Как следовало из подписи под фотографией, несколько учащихся смастерили своими руками подарок для почётного работника школы и пришли поздравить его с наступающим Новым годом...

С учётом деклараций об уважении к личности воспитанников и субъект-субъектном взаимодействии данная ситуация выглядит особенно неприемлемой. Общеизвестно: чем младше дети, тем более нравственным, безупречным во всех отношениях должен быть педагог. Как свидетельствует академик Т.С. Комарова, «малыши безоговорочно доверяют воспитателю, для них воспитатель всегда прав». Лишь половина 6-летних детей способна критично отнестись к словам и поступкам воспитателя [9]. Следовательно, каждая минута небрежно организованного педагогического взаимодействия рискует оказаться решающей в формировании нравственной слепоты самих школьников.

Приведём еще одну ситуацию из педагогической практики.

Педагог объявила классу о проведении городского конкурса проектов, посвящённых родному краю. Родители одной из учениц в силу своей профессии смогли оказать высококвалифицированную помощь дочери, что позволило ей в срок и на высоком уровне подготовить и сдать учителю конкурсную работу. Каково же было удивление девочки, когда через несколько дней папку с её проектом извлекла из своего портфеля одноклассница, с мамой которой педагог была в дружеских отношениях...

Педагогическая ситуация, по выражению В.А. Сластенина, — «единица образовательного процесса». Моральная атмосфера множества педагогических ситуаций формирует психологический климат образовательной среды в целом. Разрушающее действие сомнительных в нравственном отношении поступков учителя исчерпывающе разъяснил А.Н. Добролюбов. «Горе учителю, — писал классик, — который неосторожным своим поведением, проявлением своих страстей перед учениками разрушил то обаяние, которым был окружен в их глазах. Они уже смотрят на него, как на обыкновенного человека, предписания его считают прихотью, наказания — средством отщепеня; о нём говорят в кругу семейства, покачивая головой в знак сомнения насчёт его нравственных достоинств... Как только нравственное доверие потеряно или поколебалось хоть несколько, тотчас же и слово учителя теряет свою силу, — его похвала и порицание не имеют значения, и то, что прежде охотно и радостно делалось..., достигается уже не иначе как школьной тиранией, наказаниями и принуждениями» [10, с. 137].

Возникает вопрос: как квалифицировать подобные случаи? Являются ли они педагогическими ошибками? Согласно педагогическому словарю, педагогические ошибки — «использование учителем средств педагогической деятельности или общения, приводящих к нарушению профессиональных норм, правил, эталонов (например, унижение ученика, снижение отметки по предмету в ответ на дисциплинарное нарушение школьника, формальное выставление «тройки» при отсутствии знаний и т.д.)» [11]. Однако, как указывалось выше, подобные ситуации — свидетельства скрытого неблагоприятного психологического климата образовательной среды, в них неявна позиция педагога, отсрочены и могут остаться неизвестными результаты его деятельности. По всей видимости, правильнее говорить о *педагогической небрежности* и отсутствии *культуры чувств* — «очеловеченности» чувств, эмоциональной одухотворённости [12]. Авторы учебного пособия «Воспи-

тательная деятельность педагога» в связи с этим предупреждают об «опасности оказаться в пространстве «воспитания без человека» и напоминают, что «привычка к «воспитанию без человека» со временем легко может привести к воспитанию бесчеловечному, иначе — антигуманному» [13, с. 277].

Как результат, стали появляться средства изучения, диагностирования и предупреждения педагогической небрежности. Рассматриваются проблемы формирования технологий «экономизации личностных сил», позволяющих педагогу «эмоционально выключаться», переходить из режима педагогического взаимодействия в режим профессионального функционирования, не предполагающий личной ответственности за моральное состояние воспитанников*. Появляются сетевые ресурсы, помогающие родителям и обучающимся интерпретировать неэтичное поведение педагогов и вырабатывать продуктивные стратегии реагирования на него [14], [15] и др. В учебную литературу последних лет введены разделы о противоречиях и ошибках профессиональной деятельности педагога [13]. Т.А. Юзефовичус обосновывает отдельное направление в педагогической науке — педагогическую эрологию [16] как учение о профессиональных ошибках педагога.

Сегодня многие выдающиеся зарубежные и отечественные мыслители свидетельствуют о наступившей антропологической катастрофе. Человек-потребитель, «развращённый, не различающий красоту и уродство, смакующий жестокость и насилие, пренебрегающий традициями, не способен к поддержанию устойчивого социального порядка» [17]. Чтобы не допустить стремительного распространения вида *homo oeconomicus*, озабоченного личной выгодой, необходимо обеспечить такое качество психологического климата образовательной среды, благодаря которому дети *могли и хотели бы* учиться, сохранили веру в свои силы и доверие к государству и обществу, на благо которых они рассчитывают успешно применять полученные знания. Ключевую роль в этом играет педагог — представитель государства перед лицом подрастающего поколения.

Список литературы

1. Башманова Е.Л. Учитель: трудная судьба великой профессии // Воспитание школьников. 2011. № 1. С. 3–11.
2. Кабалеvский Д.Б. Требование времени // Официальный сайт Д.Б. Кабалеvского / Литературные сочинения. — URL: www.kabalevsky.ru/materials/DBK_Trebovanie_vremeni.doc (дата обращения: 30.10.2014).
3. Бронфенбреннер У. Два мира детства: Дети в США и СССР: пер. с англ. М.: Прогресс, 1976. 167 с.
4. Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях / под ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. 39 с.
5. Чернышевский Н.Г. Избранные педагогические высказывания. М.: Госучпедгиз, 1936. 208 с.
6. Климов Е.А. О предполагаемых путях развития психологического образования в стране // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: Матер. I Всерос. науч.-метод. конф. М., 1998. Т. 2. С. 8–14.

* Принцип экономизации сил в иных аспектах рассматривался Н.А. Рубакиным — по отношению к воле, Л.С. Выготским — по отношению к чувствам.

7. Подьяков А.Н. Психология конкуренции в обучении. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2006. 231 с.
8. Бауман З. Индивидуализированное общество: пер. с англ. М.: Логос, 2002. 318 с.
9. Комарова Т.С. Актуальные направления работы дошкольных учреждений в свете национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» // Педагогическое образование и наука. 2011. № 3. С. 4–9 (с. 5).
10. Добролюбов Н.А. Избранные педагогические высказывания / ввводн. ст. и примеч. И.М. Духовного. М.: Госучпедгиз, 1939. 448 с.
11. Педагогическая ошибка // Российское образование. Федеральный портал. URL: http://edu.ru/index.php?page_id=50&op=word&wid=285
12. Кон И.С. Словарь по этике. М.: Политиздат, 1981. 430 с.
13. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
14. Школа и право. Служба поддержки участников образовательного процесса. URL: http://usperm.ru/quest/uch/6-prava_uchenikov/88-uchitel.
15. Наш учитель груб // Технология альтруизма. Сеть Исследовательских Лабораторий «Школа для всех». URL: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/21/10>.
16. Юзефавичус Т.А. Педагогическая эрология в профессиональной подготовке будущих учителей. М.: ИИУ МГОУ, 2014. 128 с.
17. Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Краснодар: Кубанский госуниверситет, 2012. 196 с.

Психолого - педагогическое сопровождение детей в центре дополнительного образования

Брагина Елена Александровна — к. псих.н., доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им.И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Морозова Наталья Геннадьевна — директор АНК «Центр дополнительного образования и развития «Жаворонок», г. Ульяновск, Россия

Автономная некоммерческая организация «Центр дополнительного образования и развития «Жаворонок» существует в Ульяновске с 2009 года. В Центре предлагается широкий спектр программ дополнительного образования для дошкольников и младших школьников — это и студия развития детей от 2-х лет, и интенсивный курс подготовки к школе, и многоуровневые программы развития для дошкольников с 4-х лет, и творческие мастерские. Работают, кроме того, группы неполного дня для детей, которые посещают Центр и не ходят в ДОУ.

Анализируя результаты работы педагогического коллектива Центра за три года, мы констатировали ряд трудностей, связанных, по нашему мнению, с недостаточностью психолого-педагогической работы с детьми и их родителями, направленной на обеспечение условий для полноценного развития личности ребёнка. Речь идёт прежде всего о гиперсоциальных установках некоторых родителей, их стремлении включить своего ребёнка в программы максимально высокого уровня без понимания его психофизиологических

возможностей и личностных особенностей. Нередко родителей не убеждают даже результаты диагностики; возникают ситуации, нарушающие и эмоциональное состояние ребёнка, и работу группы. Определённые сложности возникают и в силу отсутствия своевременной информации о трудных жизненных ситуациях, появляющихся в жизни ребёнка и его семьи.

Результатом аналитической работы стала система психолого-педагогического сопровождения детей, посещающих наш Центр. Идея психолого-педагогического сопровождения как особого способа организации психолого-педагогической деятельности в образовательном учреждении появилась в середине 90-х годов XX века и с тех пор доказала свою жизнеспособность: в научной литературе представлено немало конкретных вариантов реализации психолого-педагогического сопровождения в различных образовательных учреждениях [напр., 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10 и др.]. При всём разнообразии предлагаемых моделей психолого-педагогического сопровождения объединяет их цель — создание благоприятных социально-психологических условий для полноценного развития личности ребёнка, реализации его возможностей и социализации, при этом особо подчёркивается ценность принятия ребёнка и его индивидуальности. Подавляющее большинство моделей психолого-педагогического сопровождения опирается на научно-психологическое обеспечение деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения (М.Р. Битянова), само же сопровождение, по мнению авторов, должно осуществляться преимущественно педагогическими средствами и усилиями педагогов [2]. Педагог-психолог выступает, таким образом, как партнёр-организатор, координатор деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения, необходимость его непосредственного участия появляется в случае возникновения в жизни ребёнка трудной ситуации.

Отметим, что в большинстве работ речь идёт о психолого-педагогическом сопровождении в школах и детских садах — как государственных, так и частных, в том числе специальных. Перед нами стояла задача разработать модель психолого-педагогического сопровождения для Центра дополнительного образования, деятельность которого имеет свою специфику, определяющуюся во многом тем, что учреждение дополнительного образования существует преимущественно на средства родителей, дети посещают Центр 2–3 раза в неделю на час-полтора (за исключением групп неполного дня), а большинство сотрудников Центра работают в нём по совместительству. Введение в штатное расписание должности педагога-психолога неизбежно вызвало бы увеличение финансовой нагрузки на родителей, чего мы стремились избежать. Вместе с тем во время занятий детей большинство родителей (или других близких) присутствует в Центре, что существенно облегчает общение и позволяет наладить конструктивное взаимодействие и сотрудничество с семьёй ребёнка, посещающего Центр.

В разработке направлений и форм психолого-педагогического сопровождения детей в Центре ключевым для нас стало понимание сопровождения как «особой культуры поддержки и помощи ребёнку в учебно-воспитательном процессе» [5, с. 53], а его предмета — как «системы отношений ребёнка — с миром, с окружающими (взрослыми и сверстниками), с самим собой»

[там же]. Культура — понятие объёмное, и его анализ выходит за рамки статьи. В контексте поставленной задачи мы акцентировали такой его аспект, как культура отношений — прежде всего общения и взаимодействия педагогов с ребёнком и его родителями, а также в самом педагогическом коллективе Центра. Речь должна идти не просто о владении педагогами техниками конструктивного общения, но и о доброжелательности, эмпатийности, заинтересованности в ребёнке, готовности понять и помочь. Соответственно, важными условиями реализации идеи психолого-педагогического сопровождения в Центре стали подбор сотрудников и усилия, направленные на создание коллектива, объединённого на основе идей субъектного подхода к воспитанию и обучению ребёнка, готовности принимать и поддерживать его индивидуальность.

Другим условием эффективности и самой возможности осуществления сопровождения выступило повышение психолого-педагогической компетентности педагогов. В нашем случае было необходимо создать у педагогов потребность в знаниях и умениях, позволяющих отслеживать в ходе занятий динамику развития ребёнка и симптомы его эмоционально-личностного неблагополучия, то есть его психолого-педагогический статус.

И, наконец, необходимо было разработать мероприятия, направленные на создание продуктивного контакта с семьёй ребёнка.

Таким образом, предварительная работа была нацелена на работу с педагогами, сотрудничающими с Центром, а также на разработку форм взаимодействия и сотрудничества с семьями детей.

В качестве направлений психолого-педагогического сопровождения выступили традиционно используемые в различных его моделях диагностическое, информационно-консультативное и коррекционное.

Диагностическое направление включает входную психолого-педагогическую диагностику детей и обеспечено батареями унифицированных методик, предназначенных для детей дошкольного возраста. Проводят эту диагностику психолог и логопед. Помимо собственно диагностики осуществляется отслеживание периода адаптации и эмоционального статуса ребёнка, проводятся пробные занятия. Только после этого и на основе результатов предварительной диагностики совместно с родителями определяется индивидуальный маршрут ребёнка в Центре и уровень развивающей программы: для одарённых детей, общеразвивающий или коррекционный. Основанием для выбора последнего является ОНР, а также повышенная утомляемость ребёнка любой этиологии. В случае подтверждённой ЗПР предлагаются индивидуальные занятия с возможным последующим включением ребёнка в группу. Зависимые, застенчивые дети с трудностями в общении могут в период адаптации присутствовать на занятиях вместе со значимым взрослым. Надо отметить, что определение образовательного маршрута ребёнка — один из наиболее сложных моментов в работе Центра: в ходе беседы с родителями, предшествующей заключению договора, необходимо обеспечить взаимопонимание и дальнейшее сотрудничество, что не всегда легко, если результаты предварительной диагностики оказываются не соответствующими представлениям и ожиданиям родителей.

Кроме предварительной в программы всех циклов включена динамическая диагностика, результаты которой с соблюдением конфиденциальности сообщаются родителям и могут стать основанием для изменения индивидуального образовательного маршрута ребёнка в Центре.

Консультативное направление опирается как на результаты диагностики, так и на информирование представителей семьи ребёнка о закономерностях возрастного, познавательного и личностного, развития ребёнка, о факторах, определяющих его эмоционально-личностное благополучие или угрожающих его психологическому здоровью. Основной формой работы здесь выступает родительский всеобуч, который проводится в начале каждого учебного года. Практика показала, что круглогодичные групповые занятия с родителями малоэффективны, для многих родителей посещать их регулярно сложно. Целесообразнее с самого начала очертить круг важных с точки зрения поддержки развития ребёнка вопросов с тем, чтобы создать основания для дальнейшего взаимодействия – индивидуального или группового, но только по мере необходимости.

На занятия приглашаются все желающие, но более всего мы заинтересованы в присутствии тех родителей, чьи дети приходят в Центр впервые. Тематика занятий может быть разнообразной, однако начинаем мы их с информации о психологическом здоровье детей разного возраста, условиях его сохранения и профилактике личностного неблагополучия ребёнка. Цель занятий не исчерпывается просвещением и выходит за рамки обычных родительских собраний: для нас важно познакомиться с родителями, установить продуктивный контакт с ними, заложить основы взаимопонимания и доверительных отношений. Проходят такие занятия в интерактивной форме, используются упражнения, в том числе облегчающие знакомство, поощряются дискуссии. После окончания занятия родители могут получить индивидуальную консультацию или записаться на консультацию в более удобное для них время.

Необходимость в консультировании, кроме того, может стать следствием как отслеживания эмоционального статуса ребёнка в ходе развивающих занятий, так и тех или иных событий в жизни ребёнка и его семьи вне Центра. Опыт показал, что те родители, которые находят время для участия в групповых занятиях в начале года, с большей готовностью и открытостью обращаются к специалистам Центра с самыми разными запросами, касающимися развития и эмоционального состояния их ребёнка.

Психологическое консультирование в Центре доступно не только для родителей, но и для педагогов, работающих с ребёнком, которые могут внести в развивающие занятия элементы психолого-педагогической коррекции. Такое консультирование чаще проходит в ходе обсуждения сотрудниками Центра результатов динамической диагностики.

Коррекционное направление не исчерпывается включением по мере необходимости коррекционных упражнений в программы развивающих занятий. Как уже было отмечено, в Центре существует специальная коррекционная программа для детей от 4-х лет, а также программы для индивидуальной коррекционной работы с последующим постепенным включением детей

в группу. Однако мы постоянно искали формы психологической помощи детям с появляющимися симптомами эмоционального неблагополучия или испытывающим трудности в общении со сверстниками. Родители не всегда — по разным причинам — обращаются с целью семейного консультирования или психотерапевтической помощи ребёнку, хотя специалисты Центра могут в частной беседе дать подобные рекомендации. Поэтому в 2013/2014 учебном году в Центре появилась программа игровой и арт-терапии, ориентированная на работу с эмоциональными проблемами и трудностями общения у дошкольников. Сейчас в ней участвуют дети 4–6 лет. Программа краткосрочная и модифицируется под состав группы.

Результатом нашей работы стало повышение уровня стабильности состава групп: более 60 % детей посещают Центр вплоть до поступления в школу, часть из них возвращается в Центр в программу «Умницы и умники» будучи уже школьниками. С большинством родителей налажено взаимопонимание, практически исчезли конфликты, связанные с их неадекватными установками по отношению к собственному ребёнку.

Список литературы

1. Александровская Э.М., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие // Журнал прикладной психологии. 2001. № 1. С. 41–61.
2. Белозерова Л.А. Уровень развития речи детей дошкольного возраста с разным типом функциональной асимметрии // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы Научно-практической конференции с международным участием. 2013. С.33–35.
3. Битянова М.Р. Психолог в школе: содержание и организация работы. М.: Совершенство, 1997. 298 с.
4. Брагина Е.А. К вопросу о психолого–педагогическом сопровождении младших школьников // Проблемы общего и профессионального развития личности в современных условиях: сборник трудов участников Всероссийской научно-практической конф. 20-22 апреля 2000, г. Ульяновск. М. — Ульяновск, 2000. С. 158–161.
5. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Вестник образования. 2003. № 18. С. 53–66.
6. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: учебное пособие для студентов психологических факультетов университетов. М.: Академия, 2003. 448 с.
7. Порошинская Т.Л. Психологическая служба в негосударственном образовательном учреждении. Система психологического сопровождения: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. псих. наук. 1999.
8. Психологическое сопровождение естественного развития младших школьников / Г. Бардиер и др.; отв. ред. Г. Бардиер. Кишинев, СПб.: Социально-коммерческий филиал «Человек», 1993. 90 с.
9. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение ребёнка: Пособие для учителя-дефектолога / Л.М. Шипицына и др.; под ред. Л.М. Шипицыной. М.: Владос, 2003. 528 с.
10. Яничева Т.Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки // Журнал практического психолога. 1999. № 3. С. 101–119.

Особенности адаптационных взаимодействий педагогов с образовательной средой в организациях, реализующих инклюзивное образование*

Калинина Наталья Валентиновна — д.псих.н., профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «УлГУ», г. Ульяновск, Россия

Модернизация современного образования, активно осуществляемая сегодня образовательными организациями, актуализирует проблему адаптации педагогов к происходящим изменениям. Именно от компетентности педагога, его включённости в инновационную деятельность, возможностей по принятию новых ценностей образования и готовности к реализации поставленных задач зависит успешность проводимых изменений. Это напрямую относится к введению инклюзивного образования в школу.

Идея реализации инклюзивного образования в российских массовых образовательных организациях общего образования имеет глубоко гуманистическую направленность. Она предполагает получение общего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) совместно с другими школьниками [1]. Педагог является той главной фигурой, которая выступает гарантом возможности воплощения этой идеи в жизнь. Поэтому идея инклюзивного образования займёт свое место в образовательном процессе только в том случае, если она станет составной частью профессионального мышления педагогов. Требуются специальные усилия, чтобы это произошло. Опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что «учителя и другие специалисты не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения. Они проходят несколько стадий: начиная с явного или латентного сопротивления, переходя к пассивному, а затем и к активному принятию происходящего. Специалисты испытывают страх: «Смогу ли я сделать это?». Они боятся не справиться, боятся ответственности, боятся рисковать» [3]. Принятие профессиональной роли педагога, готового к реализации инклюзивного образования, на наш взгляд, тесно взаимосвязано с процессами его профессионально-личностного развития в ходе адаптации к профессиональным изменениям.

Мы исходим из того, что адаптация является основной целью функционирования психики. Смысловым центром психологического содержания адаптации является достижение оптимального для жизни и деятельности человека равновесия его возможностей и требований социальной среды с точки зрения внутренних и внешних критериев, что является необходимым условием психологической адаптации и развития индивида [8].

Адаптация является активным с точки зрения субъекта процессом, осуществляемым в процессе взаимодействия со средой. Взаимодействие может быть рассмотрено с точки зрения целенаправленной организации процессов активности в системе «личность — среда» [9]. По мнению А.А. Реана

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 14-06-00143 «Развитие адаптационных ресурсов субъектов в процессе взаимодействия с инклюзивной образовательной средой».

[10], адаптация и личностное развитие взаимно дополняют друг друга, образуя различные направления для самореализации. Развитие начинается в условиях рассогласования требований (возможностей) среды и потребностей (возможностей) личности. Введение инклюзивного образования в массовые образовательные организации порождает специфические требования образовательной среды к личности и профессиональной деятельности педагога, что провоцирует возникновение рассогласований задач, потребностей и возможностей его личности. Такое рассогласование порождает переживание трудной ситуации. Преодоление трудной ситуации задействует профессионально-личностные особенности учителя, обеспечивающие динамику взаимодействия личности со средой. При этом динамика изменений внутри системы «личность — среда» может инициироваться самой личностью как организация адаптационных взаимодействий со средой, осуществляемых за счёт осознанного использования адаптационных ресурсов личности и возможностей среды, а может инициироваться социальной средой с использованием психолого-педагогических механизмов [2]. Оптимальные взаимодействия позволяют достичь согласования с требованиями среды за счёт внутренних изменений, или изменений среды, или сочетания того и другого. В результате согласования в системе «личность — среда» возникают новообразования, представляющие собой ресурсы для последующей успешной адаптации.

В современных психолого-педагогических исследованиях условий реализации инклюзивного образования [5; 6; 7] наряду с материально-техническими, организационными и методическими условиями некоторое внимание (хотя и явно недостаточное) уделяется выявлению характеристик образовательной среды, позволяющей вовлечь детей с особыми образовательными потребностями, ограниченными возможностями здоровья в жизнь школы и класса, предоставить условия для их социальной адаптации, не ущемляя при этом возможностей для получения качественного образования всеми школьниками. В качестве основных характеристик инклюзивной образовательной среды можно выделить: ценностное отношение к инклюзии, принятие её философии, обеспечение равного доступа к получению образования и создание необходимых условий для достижения адаптации всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, психических и физических возможностей, особенностей развития. Целесообразным является создание такой образовательной среды, которая обеспечивает процессы гуманизации образования, которая создаёт условия, максимально благоприятствующие саморазвитию каждого ребёнка.

В указанном контексте проблемы создания инклюзивной образовательной среды, опираясь на понимание и принятие философии инклюзивного образования, мы обратились к анализу психологических особенностей адаптационных взаимодействий педагогов школ, реализующих инклюзивное образование с инклюзивной образовательной средой.

В ходе исследования, проведённого с использованием авторского опросника, приняли участие 118 педагогов образовательных организаций Ульяновской области, включённых в программу реализации инклюзивного об-

разования. Изучались ценностное отношение педагогов к инклюзивному образованию, восприятие изменений образовательной среды, связанных с введением инклюзивного образования, особенности и направленность взаимодействий педагогов с изменённой образовательной средой.

Ценностное отношение педагогов к инклюзивному образованию анализировалось с точки зрения понимания его значимости и необходимости, эмоциональной окраски и степени принятия его философии и ценностей. Подавляющее большинство педагогов на когнитивном уровне демонстрируют позитивное отношение к инклюзивному образованию, находят в нём позитивные составляющие. Учителя понимают его необходимость, гуманистическую направленность и благородные цели. Более 80 % учителей считают реализацию инклюзивного образования в своей школе перспективным и необходимым. Лишь менее 20 % педагогов считают, что введение инклюзивного образования преждевременно, объясняя свою позицию недостаточной готовностью материально-технической базы и недостаточностью собственной методической подготовленности.

В ходе анализа восприятия изменений образовательной среды с вступлением школы в программу реализации инклюзивного образования со стороны педагогов было обнаружено, что большинство педагогов отмечают увеличение трудностей, с которыми они столкнулись в ходе адаптации. Так, более 80 % педагогов отмечают усложнение в учебном процессе, отношениях между детьми, взаимодействии учителя и ученика. При этом характер этих изменений носит в большинстве случаев негативную окраску (более 75 %).

Среди трудностей совместного обучения детей, не имеющих проблем в обучении, и детей с особыми образовательными потребностями педагоги выделяют следующие группы:

- трудности в освоении учебной программы (62 %);
- трудности, связанные с организацией учебной деятельности (78 %);
- трудности, связанные с формированием классного коллектива (13 %);
- трудности, связанные с отношениями между детьми (например, неприятие здоровыми детьми в свой коллектив детей с ОВЗ) — (29 %);
- трудности в воспитательном процессе (16 %);
- трудности, связанные с физиологическими особенностями детей с ОВЗ (к примеру, для некоторых видов заболеваний характерно раннее половое созревание).

В целом же по оценкам педагогов видно, что введение инклюзивного образования повышает напряжённость образовательной среды. Рост напряжённости провоцирует эмоциональные перегрузки в работе, которые испытывает 51 % педагогов. В качестве фактора, провоцирующего эмоциональные перегрузки и стрессы, 31 % педагогов выделяют цейтнот. Режим цейтнота занимает у педагога массу сил. Какое-то время организм способен выдерживать гонку, однако после того, как внутренние ресурсы иссякают, наступает переломный момент. Если цейтнот затягивается надолго, это чревато для учителя физическим и психическим истощением, негативными профессионально-личностными изменениями, вплоть до профессиональных деструкций. Ещё одним мощным фактором напряжённости педагоги считают из-

лишний контроль со стороны (22 %), который многократно возрастает при введении инклюзивного образования в школу.

Серьезный фактор напряжённости для педагога в эмоциональном и профессиональном аспекте представляет недовольство со стороны родителей детей, не имеющих проблем в обучении и здоровье (27 %), и непонимание со стороны родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (22 %). В этих условиях 11 % педагогов отмечают, что испытывают трудности контроля собственных эмоций при взаимодействии с родителями.

Рост напряжённости образовательной среды заставляет педагогов выстраивать и регулировать собственные адаптационные взаимодействия со средой. Анализ направленности и характера этих взаимодействий показывает, что, к сожалению, большинство из них оказываются направленными на изменение характеристик и организации самой среды и других её участников. Так, описывая свою роль в реализации инклюзивного образования, порядка 70 % педагогов акцентируют внимание на создании со своей стороны особых условий для детей с ограниченными возможностями здоровья, включающих ограждение детей с особыми образовательными потребностями от работы в темпе, предлагаемом классу, недопущение «излишней» нагрузки участия таких детей во внеурочной деятельности, и практически все педагоги указывают на то, что дети с ограниченными возможностями здоровья должны участвовать во внеурочной деятельности только вместе с родителями. 80 % педагогов считают своим долгом опекать детей с ОВЗ, участвовать в разрешении возникающих конфликтов таких детей с одноклассниками, всячески предотвращать возникновение трудностей и защищать их от неудач как в учёбе, так и в общении. Как видно, большинство педагогов стремятся занимать опекуноподобную позицию по отношению к детям с ОВЗ, что противоречит задаче расширения адаптационных возможностей таких учащихся.

Описывая способы преодоления собственных трудностей, 40 % педагогов опираются на опытных коллег, 40 % обращаются в ситуациях трудностей к узким специалистам (психологу, логопеду, дефектологу и т.п.), 53 % педагогов обращаются за помощью к родителям учеников, 20 % опрошенных используют поддержку со стороны семьи учеников. Нельзя не отметить, что 40 % респондентов видят выход из ситуации трудности в переводе детей с особыми образовательными потребностями на индивидуальное обучение, что абсолютно обесценивает идею инклюзивности образования.

Все указанные педагогами виды взаимодействий с инклюзивной образовательной средой направлены прежде всего на снижение трудностей этой среды. В качестве способов преодоления трудностей предлагаются меры, защищающие и самого педагога, и учеников от трудностей, их разрешение за счёт внешних по отношению к личности ресурсов. В то же время наши исследования [4] показали, что наиболее эффективный путь преодоления трудностей связан с наращиванием личностных ресурсов. Здесь же на изменение собственной личности и необходимость расширения адаптационных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья указали только 13 % педагогов. При этом на предложение уточнить, что именно в собственной личности будет способствовать в преодолении трудностей вза-

имодействия с инклюзивной образовательной средой, были отмечены такие качества личности, как ответственность, уравновешенность, коммуникабельность, артистичность, творческий подход к деятельности. Хотя большинство педагогов затруднились ответить на поставленный вопрос.

Как видно из полученных результатов, адаптационные взаимодействия большинства педагогов с инклюзивной образовательной средой основаны на стратегии снижения факторов её напряжённости. Адаптационные же взаимодействия, основанные на использовании возможностей напряжённости образовательной среды для стимулирования развития адаптационных ресурсов личности, выстраиваются явно недостаточно. Эти данные отражают общую тенденцию в обществе по отношению к созданию доступной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья и позволяют зафиксировать актуальную проблему в подготовке педагогов к реализации инклюзивного образования. Для успешной реализации инклюзивного образования сегодня недостаточно даже очень качественной методической подготовки педагога. Особую значимость приобретает профессионально-личностное развитие учителя, позволяющее актуализировать механизмы активной адаптации педагога к постоянно меняющимся условиям образовательной среды, основанные на использовании напряжённости среды для расширения собственных возможностей преодоления трудностей и обогащения учащихся конструктивными способами преодоления трудных жизненных ситуаций.

Список литературы

1. Алехина С.В. Развитие инклюзивного образования в свете нового закона «Об образовании в Российской Федерации» // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2013. № 1 (4). С. 73–78.
2. Григорьева М.В. Психологическая структура и динамика взаимодействия образовательной среды и ученика в процессе школьной адаптации. // Психология обучения. 2010. № 6. С. 33–42.
3. Инклюзивное образование в России. Москва: Юнисеф, 2011.
4. Калинина Н.В., Володина Т.В. Дмитриева Ю.Н. Жизнестойкость как ресурс преодоления трудных жизненных ситуаций: монография Ульяновск: ОГБОУ ДПО УИПКПРО, 2011. — 202 с.
5. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2014. № 1 (142). С. 112–115.
6. Степанова О.А. Социальная и педагогическая интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья: Российский вектор развития // Научные исследования в образовании. 2012. № 12. С. 35–45.
7. Малофеев Н.Н. Проблемы инклюзивного образования и защиты прав детей с ограниченными возможностями здоровья. URL: www.hse.ru/data/2011/04/18/1211047007.
8. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
9. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
10. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. СПб.: прайм ЕВРО-ЗНАК, 2006. 479 с.

Психолого - педагогические условия эффективности учебно - воспитательного процесса в альтернативной образовательной системе Садбери Вэли скул

Касимова Рамиля Шамилевна — к.п.н., ст. преподаватель кафедры общей и социальной педагогики Института психологии и образования Казанского Федерального университета, г. Казань, Россия

В современных условиях в образовательном пространстве укрепляются новые смыслы и ценности педагогической культуры — взаимопонимание, диалог, партнёрство, творческое сотрудничество, педагогическая поддержка саморазвития, самоорганизации и самоопределения подрастающей личности, что вполне логично, так как для современного общества нужны активные, творческие, внутренне свободные, ориентированные на общечеловеческие ценности и способные к самореализации личности. Такая цель достижима при системной реализации идей альтернативного образования, среди которых особенно актуальны такие, как самоценность личности, самоценность детства, свобода развития, природосообразность воспитания, внутренний потенциал личности и творческое самовыражение. Богатый опыт зарубежных стран в создании многовариантных альтернативных школ, их успешная деятельность и мировое признание подводит нас к выводу об актуальности исследования опыта альтернативных школ и его значения для развития отечественной школы и педагогики.

Среди альтернативных школ особый интерес представляют те из них, которые не только выдержали проверку временем, но и объединили вокруг себя десятки других школ во всём мире, создав своеобразный феномен альтернативного образования. Именно к этой категории школ относится альтернативная демократическая школа Садбери Вэли (SudburyValley), основанная в 1968 году в городе Фрэммингем штата Массачусетс США и за довольно короткий промежуток времени ставшая началом целого мирового движения школ Садбери. За свою сорокалетнюю историю Садбери Вэли открыла новый взгляд на весь образовательный процесс, включая обучение, воспитание, развитие, личностный рост ребёнка, утвердив тем самым оригинальную образовательную модель. Рассмотрение психолого-педагогических условий организации учебно-воспитательного процесса в школах Садбери Вэли Скул позволил нам выявить, что главным условием в этих школах является *наличие у детей полной свободы*. Дети свободно организуют своё обучение, выбирают тип деятельности, темп развития, педагогов и партнёров для образовательного взаимодействия. Согласно одной из важнейших образовательных позиций школ Садбери Вэли Скул, детей надо учить не каким-то конкретным умениям, а универсальному умению самому добывать знания, иначе говоря, уметь учиться. И в этом случае главным ресурсом формирования этого умения и является свобода — свобода в собственном ритме и темпе, в соответствии со своими интересами постигать глубину изучаемого предмета. Учащимся в данных школах доверяют в постижении знаний и формировании умений. При этом каждый ученик всегда получает

квалифицированную поддержку, потому что понимает (а ему в этом и помогают понимать), что основы наук, без которой невозможна никакая культура, всегда включают в себя умения писать, читать, совершать математические вычисления. В связи с этим изучаемый ребёнком предмет в любом случае «потянет за собой» и овладение необходимыми знаниями, умениями и навыками. Свобода, предоставленная ученику в составлении собственного учебного плана и расписания, заставляет его внутренне мотивировать работу, исходя из чего процесс учения идет легче и с большим энтузиазмом. Более того, среди прочих занятий есть место и для науки, но никто не принуждает ею заниматься. Ученики читают, пишут научные работы, познавая многое непосредственно из жизни. Участие всех в занятиях по определённой дисциплине не является обязанностью. Каждый может изучать предмет, который его действительно интересует. Никто не обязан запоминать наизусть те или иные факты и формулы, а целью обучения является развитие у учеников умения находить информацию, когда это необходимо. А те из детей, которых увлекли проблемы какой-нибудь науки, поступали в класс специально приглашённого преподавателя для дальнейшего углубления своих знаний.

В таких условиях решается проблема между необходимостью получения образования и его желанностью. Деятельность педагогического коллектива в первую очередь направлена на стимулирование у детей потребности в постоянном самообразовании и самовоспитании. Это достигается посредством формирования активного отношения к жизни, культуре, образованию и предоставлением ребёнку возможности приобретать собственный опыт. Главная функция педагога заключается не в передаче готовых знаний, а в создании специальной дидактической среды, где ребёнок может самостоятельно эти знания получить, а также в поддержании его познавательной активности, направлении и корректировке деятельности при необходимости. В Садбери Вэли Скул такой дидактической средой является *максимально приближённые к реальной жизни условия*, которые позволяют избежать преобладания книжно-вербального обучения. Здесь считают априори, что для того, чтобы гармонично развивать потенциал ребёнка, нужно, чтобы школа не была искусственной средой, в которой соприкосновение с жизнью возможно только через книги; но была бы миром реальным и практическим, как можно ближе знакомящим детей с действительной сущностью вещей. Именно поэтому детям в альтернативных школах предлагается широкий круг предметов при обязательном условии их практической направленности. Например, условия школы Dragonfly Learning Environment (Hawaii, Pahoehoe) направлены на возрождение деревенской индустрии, сельской общинности и совершенствования агрокультуры. Слоган учащихся данной школы звучит как «изучаем, делая» («learning by doing»). Среди видов деятельности, которыми занимаются воспитанники, можно назвать животноводство (кролики, овцы, коровы), пчеловодство, земледелие, выращивание и производство кофе, имбиря и других свойственных для данной флоры растений, разведение полезных для земледелия личинок и т.д. [4]. Другая школа данной модели Art and Ideas Sudbury School находится около озера, в зоне заповедника, где дети занимаются разведением редких видов рыб. Ими изучаются их особенно-

сти, условия развития. Всё это способствует формированию бережного отношения к природе, окружающей среде, и, на наш взгляд, самое главное, позволяет детям осознать свой вклад в охрану будущего нашей планеты [5].

Основатели Садбери Вэли важное значение придают местонахождению и типу здания: не должно быть ощущения искусственности условий, наигранности ситуации. Согласно кредо сторонников свободного воспитания, детство не является подготовкой к будущей жизни, это и есть сама жизнь. Основы земледелия дети изучают в поле, животноводства — на ферме, тонкости кулинарии — в настоящей кухне, столярное, токарное дело — в мастерских и т.д. Занятия вызваны собственной потребностью детей, естественным интересом к окружающей среде, участие педагогов заключается в педагогическом сопровождении. Педагог, осуществляющий педагогическое сопровождение, является координатором, организатором диалога. Он поддерживает и направляет поиски наиболее эффективных путей усвоения знаний, поощряет интересные находки, вместе с ребёнком анализирует несостоявшиеся попытки, стимулирует детей к осознанию своих побед или же поражений [2, с. 282].

Следующим характерным условием образовательной среды Садбери Вэлли Скул является *креативность*. По мнению педагогов школы, изначально задатки креативности присущи каждому человеку. Свободная среда, в которой он обучается, воспитывается, отсутствие запретов, социальных шаблонов способствуют развитию творческих способностей, актуализации внутреннего мира обучающегося, его личностному росту. Развитие креативности освобождает человека от психологических «зажимов», даёт возможность для успешной самореализации, становления его самосознания. Среда школы обладает высокой степенью неопределённости, потенциальной многовариантностью и принципиальной незавершёностью. Неопределённость мобилизует обучающихся на активный поиск собственных ориентиров, а не на пассивное принятие готовых, многовариантность обеспечивает возможность их нахождения, незавершёность стимулирует развитие воображения, фантазии, проективных начал.

Развитие творческой индивидуальности происходит в следующей логической последовательности: самопознание (актуализация своих интересов и способностей), самоопределение (выбор ведущего вида творческой деятельности как фактора творческой самореализации), самоизменение (саморазвитие знаний, умений и навыков, мастерства), творческая самореализация, самоанализ и самооценка своих творческих возможностей и достижений. Создание креативной среды обеспечивается сотрудничеством педагога и ученика, реализацией принципа диалога. В процессе педагогического сопровождения учитель помогает ребёнку почувствовать собственную состоятельность, поддерживает в нём уверенность в себе и ощущение личностной значимости. Педагогу необходимо знать индивидуально-психологические особенности, его отношение к взаимодействию со взрослыми и сверстниками.

Во всех школах Садбери детям открывается широкий диапазон возможностей для занятий различными видами художественной деятельности. Ученики обеспечены всеми пособиями, материалами для творчества. Это может

быть лепка, резьба по дереву, рисование, оригами или же занятия танцами, музыкой, постановка театральных представлений, «волшебных шоу» и т.д. Также следует отметить, что созданное детьми может быть и не таким грандиозным и масштабным. В данном случае ценна сама идея, внутренняя мыслительная деятельность ученика, творить, создавать что-то своё, оригинальное [6].

Следующее педагогическое условие эффективного функционирования школ Садбери Вэли названо основателем Д. Гринбергом как «*невмешательство*» (intervention-free) [52]. Он пишет, что здоровое воспитание должно предоставить возможность детям свободно признать и выражать свои главные потребности. Чем дольше длится промежуток времени развития детей без вмешательства со стороны, тем лучше развивается способность детей ясно различать свои внутренние потребности от внешне навязанных, и тем устойчивее будет набор руководящих жизненных принципов, основанных на эти потребности. Рассматривая индивидуальную форму обучения в школах альтернативной образовательной модели Садбери Вэли Скул, мы подразумеваем два его основных аспекта: учёт индивидуальных особенностей детей с последующей адаптацией учебного процесса к индивидуальным особенностям каждого ребёнка; оказание каждому ребёнку индивидуальной педагогической помощи с целью развития его собственных психологических ресурсов. В организации учебно-воспитательного процесса в школах Садбери Вэли, на наш взгляд, именно второй аспект в большей мере приобретает свою актуальность, поскольку в центре его лежит субъектный подход к пониманию природы индивида.

Основная деятельность учителей школ заключается в следующем:

- он своевременно помогает ребёнку разделить большие задания на более мелкие (такие, с которыми можно справиться);
- он избегает подчёркивания промахов ребёнка;
- он опирается на сильные стороны ребёнка;
- он позволяет ребёнку самому решать проблемы там, где это возможно;
- он проявляет оптимизм, веру в возможности ребёнка и т.д.

Рассматривая организацию жизнедеятельности детей, можно увидеть, что практически во всех них организация интенсивного, глубокого усвоения знаний объединяется с индивидуальным подходом к каждому ребёнку. Благодаря творческой атмосфере школы, осуществлению межпредметных связей, определению проблем, связанных с растущим человеком как центральных в процессе обучения каждому предмету, благодаря построению учебного процесса в определённом ритме, с учётом психологии восприятия и потребностей ребёнка в соответствии с этапами его становления в этих школах создаются условия для гармонизации его интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер, воспитания свободной, независимой в мышлении, отвечающей за свои действия личности, способной к творческому самоопределению.

Следующее незаменимое условие школ Садбери Вэли можно назвать *создание ситуации успеха*. Для более ясного понимания специфики данного условия следует уточнить понятие «успех». В индустриальном обществе успех измеряется ценностью произведённых и накопленных товаров. Успеш-

ной считается богатая культура, устранившая бедность и достигшая большой производительности. Поэтому цель индустриальных школ заключалось научить детей этим правильным образцам, чтобы предотвратить ошибки. Поэтому считалось, что дети учатся в ситуации успеха, учиться на ошибках было признаком неуспешных. Образовательная система индустриального периода была направлена на передачу правильных знаний и не имела права на ошибку.

В постиндустриальном обществе цель нового образования — научить детей думать, анализировать, придумывать различные модели решения возникающих жизненных вопросов. Детям приходится разобрать огромное количество информации, рассмотреть множество вариантов, большинство которых отклонить как бесполезные. Здоровый, адекватный ум учится с самого рождения экспериментировать с различными моделями, изначально зная, что только единицы из них будут жизнеспособными. Отклонённые варианты не рассматриваются как неудача, а как менее эффективные в данной ситуации. Таким образом, успех в Садбери Вэли понимается как способность отказаться от банальных, ординарных решений и осуществлять непрерывный поиск и выбор наиболее эффективного решения из огромного множества [304]. Таким образом, создание ситуации успеха в Садбери не предполагает научение ребёнка единственно правильному решению или же создание условий, в которых его деятельность будет обречена на успех, а наоборот, рассмотрение ребёнком великого множества решений и выбор наиболее адекватного. Ведь такое условие заставляет его мозг работать, функционировать, следовательно, развиваться, что, в свою очередь, служит общей цели деятельности всей школы.

Характерной чертой организации учебно-воспитательного процесса в Садбери Вэли является *постоянство*. По мнению педагогов, суждение о том, что внимание детей характеризуется неустойчивостью, поэтому в процессе познания следует разнообразить деятельность, является ошибочным. Если позволять детям исследовать интересующую их отрасль, они могут заниматься этим очень долгое время. Способность детей сосредоточиться и сконцентрироваться в течение длительного времени зависит от их возможности свободно следовать своим внутренним потребностям. Как только их начинают организовывать с целью достижения образовательных задач, поставленных педагогами, взрослыми, родителями, дети теряют эту способность, поскольку деятельность уже не связана с тем, что они чувствуют в данный момент. Научно установлено, что дети любого возраста испытывают трудность в поддержании внимания к предметам или действиям, навязанным со стороны. В психологическом состоянии это проявляется в рассеянности внимания, плохой памяти и в утомлении за довольно короткий промежуток времени. Свойственная традиционным школам классно-урочная система была направлена на решение проблемы по поддержанию внимания и интереса учащихся [3, с. 210]. Вся структура школы была построена на повтор коротких сегментов времени и небольшого количества информации. Садбери Вэли полностью свободна от сегментированного времени. Детям в ней позволено развивать их врождённое постоянство, упорство в исследовании проектов

до тех пор, пока они сами не удовлетворены результатами. И всё это происходит в условиях свободы и волеизъявления, когда нет объявления (звонков) к началу и окончанию занятий, а паузы и перемены устраиваются только по необходимости (когда хочется просто отдохнуть или перекусить). Уже с самого младшего возраста дети организывают вокально-инструментальные группы, занимаются художественным танцем, изучают языки, ухаживают за животными, проводят наблюдения за сельскохозяйственными культурами и т.д. — и всё это через игру и искусство. Становясь старше и далее, дети расширяют диапазон своих увлечений [6]. По мнению педагогов, все попытки вмешаться в это постоянство, вводя установленное время, семестры, определённое количество лет, стандартизированные тесты, нарушают процесс естественного развития ребёнка [3, с. 293].

Анализ педагогических условий в школах Садбери Вэли позволил нам сделать следующие выводы:

1) в школах данной модели активность в образовании принадлежит самим детям: обучение базируется на индивидуальных интересах детей, они не боятся осуществлять познавательный поиск и допускать ошибки, стремятся проявить и развить свои способности, готовы нести ответственность за собственное образование;

2) обучение абсолютно индивидуализировано, осуществляется на основе личного учебного плана, исходя из собственных интересов, опыта и ответственного выбора. Учитель является консультантом по проектировке совместной работы;

3) в основе взаимодействия учащихся между собой и с учителями лежат демократические нормы управления и организации образования;

4) обучение является самостоятельной образовательной деятельностью каждого ученика, осуществляемой на основе индивидуальной программы при корректной и желанной педагогической поддержке учителя;

5) выпускникам свойственна способность эффективно адаптироваться в различных жизненных ситуациях, самостоятельно решать любые проблемы, работать индивидуально, свободно общаться и ценить своё время, будучи уверенными в себе.

Список литературы

1. Greenberg D. A Clearer View: New Insights Into The SudburySchool Model. SudburyValleySchool Press, 2000. 138 p.
2. Greenberg D., Sadofsky M. The Kingdom of Childhood: Growing Up at SudburyValley-School. SudburyValleySchool Press, 1994. 413 p.
3. Greenberg D. Worlds in Creation. SudburyValleySchool Press, 1994. 397 p.
4. www.dragonseyecenter.org.
5. www.aisudbury.com.
6. www.sudburyvalley.org.

Наставничество как наиболее эффективная форма психолого-педагогической поддержки в образовательных учреждениях

Пчелинцева Татьяна Сергеевна — магистрант кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти, Россия

С самого рождения человек обучается и приобретает новые знания и навыки посредством передачи ему опыта старшим поколением. Огромную роль в нашем развитии играют родители, старшие товарищи, учителя, преподаватели. Всех их можно назвать наставниками. Ещё в раннем христианстве наставничество «развивалось как учительство и пророчество, или пророчливость...» [6, с. 50].

Особенно наставничество хорошо внедрялось на предприятиях и в учреждениях в Советском Союзе. Наставники со всей страны собирались на слётах, конференциях. Была создана система воспитания молодёжи, которая постоянно совершенствовалась: открывались различные школы, университеты, курсы для наставников.

В настоящее время способ организации системы наставничества уже не тот. Новое время диктует свои условия и, следовательно, данный многогранный процесс требует тщательного переосмысления и нового подхода. Практика наставничества на сегодняшний день известна во всём мире, и это один из самых популярных способов обучения персонала.

Необходимость внедрения системы наставничества особенно очевидна для образовательных организаций. Тем не менее в учебных заведениях редко можно встретить хорошо отлаженную систему наставничества. Зачастую это понятие ассоциируется преимущественно с процессом адаптации молодых педагогов в первые месяцы работы. Отсутствие непрерывности процесса приводит к тому, что молодые педагоги после адаптации не развиваются в процессе дальнейшей работы и не раскрывают своего потенциала. Назначенные же для них наставники вследствие загруженности работой и отсутствия контроля переключаются на свою основную работу. Поэтому необходимо не только внедрять систему наставничества в образовательные организации, но и обеспечить непрерывность данного процесса.

Если говорить о наставничестве в школе, то целесообразно выделять два вида наставничества — обязательное и желательное. При обязательном наставничестве организовывается системная работа по анализу и контролю педагогической деятельности молодого педагога. Однако при директивном назначении наставника может произойти противоречие между интересами молодого педагога и назначенного наставника, и как следствие, холодное отношение к поручениям.

При желательном наставничестве учитываются интересы молодого педагога, который сам вправе выбрать себе наиболее авторитетного наставника. В этом случае работа наставника организуется на основе устной договорённости, что способствует формированию позитивных отношений. Однако при данном виде наставничества сам наставник чаще всего остаёт-

ся без поддержки руководства и рискует быть непризнанным в педагогическом коллективе как профессиональный наставник.

Д. Отрубянникова эти два вида наставничества называет формальным и неформальным [3]. Причём формальное наставничество имеет чёткие цели, задачи, структуру процесса и его контроль. Неформальное же наставничество сравнивается со стихийной необходимостью возникновения отношений между молодым педагогом и более опытным коллегой.

Рассматривая эти два вида наставничества, можно сделать вывод о том, что каждый из них имеет свои плюсы и минусы. Поэтому желательно не рассматривать крайние варианты, а стремиться к более комплексному их применению.

Не каждый педагог может стать наставником. Назначение таковых предполагает рассмотрение наиболее подходящих кандидатур, а также получение их согласия. Необходимо также получить согласие и от молодых педагогов, в отношении которых будет осуществляться процесс наставничества.

Назначает педагогов-наставников администрация образовательного учреждения. И здесь главным образом необходимо учесть интересы молодого педагога, чтобы правильно сформировать пару «наставник — подопечный». Полезно в данном случае провести тест на психологическую совместимость.

На что же необходимо ориентироваться при назначении педагога-наставника, на какие его качественные характеристики? Прежде всего этот человек должен пользоваться доверием у руководства и коллектива образовательного учреждения; знать особенности этого учреждения и межличностных отношений внутри коллектива. Наставники должны прекрасно владеть приёмами коммуникации, иметь высокую мотивацию к деятельности, обладать способностью нестандартно мыслить, творчески организовывать рабочий процесс. Отличным качеством является способность к самоанализу, самосовершенствованию, рефлексии.

В последнее время основным требованием к педагогу-наставнику считается его компетентность в сфере педагогической деятельности, а также в сфере работы с людьми [1, 2]. К основным компетенциям наставника можно отнести:

1. Корпоративность. Наставник должен чётко знать цели и задачи своей деятельности, а также стратегические приоритеты организации.

2. Способность обучать и развивать других. Необходимо разрабатывать индивидуальную оптимальную траекторию каждому молодому педагогу в зависимости от его способностей и профессиональных навыков, а также чётко излагать и доносить информацию до подопечного. Наставнику необходимо владеть способами развития молодого педагога, мотивации его к саморазвитию.

3. Способность выстраивать отношения с окружающими. Наставник учитывает интересы окружающих, даже если они отличаются от его собственных; нацелен на взаимопонимание и доверие.

4. Ответственность. Наставник дисциплинирован, хорошо понимает зону своей ответственности за принимаемые решения в процессе работы с по-

допечным, заинтересован в развитии профессиональной деятельности молодого педагога.

5. Контроль. Наставнику необходимо уметь анализировать и контролировать процесс наставничества путём диагностирования, наблюдения, ведения соответствующей документации.

6. Авторитетность. Наставник должен быть примером, образцом для подражания как в профессиональной деятельности, так и в межличностных отношениях; обладать личностными качествами, позволяющими ему влиять на других людей; иметь хорошую репутацию.

7. Способность к саморазвитию. Педагог-наставник принимает конструктивные решения, экспериментирует, творчески подходит к работе, основываясь на своём опыте; ищет нестандартные решения; постоянно повышает свой профессиональный и личностный уровень.

Для образовательной организации важным фактором эффективности работы наставника является его добросовестное и дисциплинированное отношение к своим обязанностям. Поэтому, если говорить о внедрении наставничества в организации, нужно иметь в виду организацию системы наставничества. Именно система позволяет обеспечить качественную подготовку педагогов-наставников и гарантировать эффективность их работы в целом. По мнению Николая Смирнова, «есть несколько факторов успешного внедрения системы наставничества: модель компетенций, в том числе профессиональная, стандарты обучения и работы наставников, система отбора и развития наставников, система итоговой оценки стажёров» [5].

Бессистемное внедрение наставничества приносит нулевые результаты, так как не обеспечивает непрерывности процесса. На первом этапе педагогу-наставнику необходимо выстроить отношения с молодым специалистом, основанные на взаимопонимании и доверии, определить его профессиональный уровень и степень готовности к выполнению своих обязанностей. Затем совместно с администрацией образовательного учреждения и методическими объединениями разрабатывается программа или план работы наставника, в которых указываются общие положения по наставничеству, цели и задачи, круг обязанностей, а также форма контроля работы наставника. В плане регламентируются сроки выполнения заданий. Оценка работы наставника также можно осуществить исходя из уровня педагогического развития и профессиональной адаптации подопечного.

Система наставничества — это взаимосвязь между следующими основными её компонентами: заинтересованность образовательной организации в профессиональном развитии педагогического коллектива; наличие определённых целей, задач, индивидуальных планов развития своих подопечных; сам процесс развития молодого педагога и его межличностное общение с педагогом-наставником; контроль процесса наставничества администрацией, а также путём самоанализа наставников.

Настоящий наставник всегда стремиться к самосовершенствованию путём развития в себе творческого потенциала, поиска новых идей и технологий, а также повышения своей квалификации в процессе взаимодействия с подопечным. Педагог-наставник не только «наставляет» молодых специа-

листов, но и много учиться у них, а также получает огромное удовлетворение от результатов своей профессиональной деятельности.

Согласно определению Е. Абрамовой, наставничество — одна из наиболее эффективных форм профессиональной адаптации, способствующая повышению профессиональной компетентности и закреплению педагогических кадров [4]. Наставничество — самый популярный на сегодняшний день способ обучения персонала. Его эффективность объясняется тем, что:

- процесс наставничества гибок, он может осуществляться различными методами;
- в его основе лежит взаимный интерес и личностно-ориентированное отношение между коллегами;
- необходимость в педагоге-наставнике может появиться не только в период адаптации, но и на любом этапе карьеры;
- такая форма обучения, как наставничество, наиболее рефлексивна.

Хорошо отлаженная система наставничества в образовательной организации решает следующие задачи:

- повышение квалификации педагогов;
- быстрое достижение запланированных показателей;
- экономия времени администрации на обучение новых педагогов;
- создание комфортного психологического климата в коллективе, обеспечение его сплочённости;
- снижение текучести кадров.

Одной из самых больших ценностей для образовательной организации являются «собственно выращенные» педагогические кадры. В этих учреждениях достигается наиболее эффективная педагогическая деятельность. Если выбирать самую результативную и рациональную форму педагогической поддержки молодых педагогов, то это — наставничество.

Список литературы

1. Грядунова Н.А. Профессиональные компетенции сотрудников современных образовательных учреждений // Социально-гуманитарные знания. 2009. № 3. С. 159–165.
2. Колесникова А.К., Санникова А.И., Безукладников К.Э. // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 57–61.
3. Отлубяникова Д. Мировые практики использования системы наставничества // Trainings. ru. 2008. URL: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=10149>.
4. Сильченкова С.В. Формы и направления педагогического сопровождения // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 10. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827>
5. Смирнов Н. Наставничество: акселератор обучения // Директор информационной службы. 2013. № 6.
6. Шафажинская Н.Е. Духовное наставничество как эталон психолого — педагогической культуры // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2009. № 4 (15). С. 50–61.

Психологическая и педагогическая основы применения ИКТ в обучении студентов

Сабирянова Юлия Юрьевна — ст. преподаватель кафедры информационных технологий ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права», г. Казань, Россия

На сегодняшний день условием для развития современного российского общества становится трансформация и модернизация, вызванная обширным, глубоким проникновением современных информационных технологий во все сферы деятельности общества. Информационные технологии в последние годы радикально изменяют производство, образование, быт, досуг, удовлетворение социальных потребностей и способы социальной адаптации.

Создание и развитие информационного общества предполагает широкое применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании, что определяется рядом факторов.

Во-первых, внедрение ИКТ в образование существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного социального опыта человечества не только от поколения к поколению, но и от одного человека другому.

Во-вторых, современные ИКТ, повышая качество обучения и образования, позволяют человеку более успешно адаптироваться к происходящим социальным изменениям.

В-третьих, активное и эффективное внедрение этих технологий в образование является важным фактором обновления системы образования в соответствии с требованиями современного общества.

Под информационно-коммуникационными технологиями понимаются программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной вычислительной техники, а также современные средства и системы транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей [1]. Информационные и коммуникационные технологии создают информационно-коммуникационную среду, под которой, согласно определению И.В. Роберт, С.В. Панюковой, А.А. Кузнецовой и А.Ю. Кравцовой [2], понимается «совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с использованием ресурсов с помощью интерактивных средств ИКТ и взаимодействующих с ним как с субъектом информационного общения и личностью. Информационно-коммуникационная среда включает следующее: множество информационных объектов и связей между ними; средства и технологии сбора, накопления и передачи, обработки, продуцирования и распространения информации; собственно знания; средства воспроизведения аудиовизуальной информации; организационные и юридические структуры, поддерживающие информационные процессы и интерактивное информационное взаимодействие [2, с. 32].

Информатизация, основанная на активном использовании в учебном процессе ИКТ, позволяет значительно расширить область самостоятельной работы студентов, обеспечивать высокую активность работы с учебными материалами, что существенно повышает качество образования.

Как отмечают Е.И. Виштынецкий и А.О. Кривошеев, использование применяемых в сфере образования ИКТ должно ставить своей целью реализацию следующих педагогических задач:

- поддержка и развитие системности мышления обучаемого;
- поддержка всех видов познавательной деятельности обучающегося в приобретении знаний, развитии и закреплении навыков и умений;
- реализация принципа индивидуализации учебного процесса при сохранении его целостности.

Применительно к обучению выделяют следующие виды ИКТ:

- компьютерные обучающие программы (электронные учебники, тренажёры, тьюторы, лабораторные практикумы, тестовые системы);
- обучающие системы на базе мультимедиа технологий;
- интеллектуальные и обучающие экспертные системы;
- базы данных по отраслям;
- средства телекоммуникации (электронная почта, телеконференции, сети обмена данными и т.д.);
- электронные библиотеки, распределённые и централизованные издательские системы [3].

Отличаясь высокой степенью интерактивности, ИКТ способствуют созданию эффективной учебно-познавательной среды, т.е. среды, используемой для решения различных дидактических задач. Главной особенностью данной среды является то, что она пригодна как для коллективной, так и для индивидуальной форм обучения и самообучения. Помимо этого, данная среда, комбинирующая функции компьютерного обучения с использованием мультимедиа и собственно коммуникаций, характеризуется определёнными свойствами:

- возможностью обучать учащихся навыкам грамотного говорения, правописания, а также оформления результатов работы с последующей публикацией;
- наличием условий для развития творческого мышления;
- условиями для превращения обучения посредством телекоммуникационной сети в социальный коллективный процесс;
- концентрацией внимания всех участников взаимодействия посредством сети на самой информации, а не на внешних личных атрибутах автора;
- условиями для создания «виртуального класса», расширения возможностей группового и проектного обучения.

Современные информационные и коммуникационные технологии обладают дидактическими свойствами и функциями, различия между которыми достаточно чётко описаны в работе Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной и М.В. Моисеевой [4]. Дидактические свойства современных ИКТ — основные характеристики, признаки конкретных технологий, отличающие одни от других, су-

ственные для дидактики как в плане теории так и в плане практики. Под дидактическими функциями современных ИКТ понимаются внешние проявления свойств ИКТ, используемые в учебно-воспитательном процессе для реализации поставленных целей [4, с. 113].

Основные дидактические функции ИКТ заключаются в следующем:

- презентация содержания (текстов, графиков, фотографий, картинок, звуков и т.д.);
- создание заданий и упражнений;
- коммуникативная функция (коммуникация может быть асинхронной, как, например, при использовании электронной почты или проведении веб-форумов, и синхронной, как, например, в чате);
- оценочная функция;
- организационно-управленческая функция.

Наиболее активное внедрение учебных средств ИКТ наблюдается в сфере проведения лабораторно-практических занятий, традиционных для системы открытого образования. Это объясняется целым рядом факторов:

- студенты получают доступ к наиболее актуальной и научной новой информации, которая, как правило, не содержится в традиционных бумажных изданиях, включая новейшие учебники, учебные пособия, рекомендации и дополнительные материалы к проведению лабораторно-практических занятий и пр.;
- при использовании удалённого доступа к экспериментальным стендам центров коллективного пользования существенно расширяется материальная база, доступная для лабораторных занятий;
- учебные заведения получают доступ к уникальному оборудованию ведущих научных организаций, на котором может проводиться как учебная, так и исследовательская работа студентов;
- автоматизируется большой объём рутинной работы преподавателей по формированию и проверке индивидуальных практических заданий.

И, наконец, нельзя не отметить очевидную целесообразность использования ИКТ в межличностном внеучебном общении (использование электронной почты, тематических телеконференций, чатов, форумов и пр.) и организации досуга студентов (использование электронных художественных и развлекательных изданий, учебно-игровых и игровых средств). В данных областях от качества и уровня содержательно-методической проработанности соответствующих информационных средств существенно зависит учебно-воспитательный эффект внеучебной деятельности.

Следовательно, необходимость использования ИКТ в обучении объясняется не только возможностью получения нужной информации, но, главное, модернизацией самого процесса обучения.

Следует отметить, что реализация и успешное функционирование обучения с применением средств ИКТ возможно при наличии основополагающих условий:

- информационной культуры у педагога и студента;
- информационной обучающей среды;

- устойчивой мотивации обучающегося;
- психологической грамотности и готовности педагога и студента к использованию ИКТ;
- компьютерной безопасности процесса обучения.

К вопросам данной проблематики относятся и психологические аспекты влияния ИКТ в образовании на студента. С позиции темы настоящего исследования интерес вызывают такие психологические явления как критическое мышление, влияние, потребности и мотивы, общение, которые были изучены в работах отечественных и зарубежных психологов (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Э. Берн, Р. Чалдини, Д. Халперен и др.). Актуальность теоретических положений в области психологии относительно названных выше явлений объясняется следующим:

- критическое мышление определяет восприятие человеком информации, уровень его способности поступить с ней с учётом своей точки зрения и мнения других, способность принимать информацию рассудительно и логично;
- влияние, согласно большинству подходов в социальной психологии, это и процесс, и результат существенного изменения смысловых образований, установок, систем ценностей, поведенческой активности человека при взаимодействии в условиях совместной деятельности и общения, в том числе общения в виртуальной сети [5];
- потребности — субъективные явления, побуждающие к деятельности и представляющие собой отражение нужды организма в чём-либо, мотив — побуждение к действию

– общение — сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в деятельности совместной; включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание партнёра [6].

Названные выше психологические явления играют непосредственную роль в отношениях человека с информацией, которую можно получить в образовательном пространстве. Качества критического мышления, потребностной сферы, общения определяются индивидуально-типологическими особенностями личности, понимание которых играет важную роль в раскрытии содержательных характеристик информационной культуры студента.

Очевидно, что внедрение ИКТ в обучение студентов может отрицательно влиять на психику и здоровье обучающихся. Немецкий ученый Х.Г. Рольф выделил некоторые негативные факторы:

- опасность подавления межличностного общения — общение с компьютером понижает количество и качество личных контактов, что может нанести вред эмоциональному воспитанию;
- усиление социального неравенства — приобретение дорогостоящей техники доступно не всем;
- опасность снижения роли устной и письменной речи — в новых технологиях во многом преобладают звук и изображение;
- ослабление способностей к самостоятельному творческому мышлению;
- для компьютерных обучающих программ свойственна так называемая «дигитализация», то есть приспособление мышления человека к определённым

ным правилам и моделям, ориентация на формальные логические структуры, замена многозначности на формальную однозначность, на реализацию операций, имеющих ясные условия и предполагающих только один вывод;

– отсутствие прямого исследования действительности — обучающийся получает знания, опосредованные сознанием разработчиков программ;

– пассивность усвоения информации — у создателей программ есть стремление сделать свой материал простым и нетрудодёмким.

Наибольшая опасность внедрения высоких технологий в образование кроется в том, что современные средства ИКТ часто обеспечивают лёгкость получения разнообразной информации. Поэтому задача педагога состоит в том, чтобы направить усилия обучаемых на самостоятельную выработку новых знаний, представляющих собой результат образовательного процесса, полученный самим обучаемым.

Список литературы

1. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. М.: ИИО РАО, 2006.
2. Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А. Кравцова А.Ю. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб.-метод. пособие. М.: Дрофа, 2008.
3. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс. М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2003.
4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения: учеб.-метод. пособие. М.: Академия, 2014.
5. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. М.: ПЕР СЭ, 2007. 464 с
6. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1998.

Проблема формирования образа будущего Я студента в психолого-педагогическом образовании

Тихонова Анна Александровна — ассистент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им.И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Современные социально-экономические реалии в нашей стране таковы, что студенты зачастую испытывают тревогу перед близким будущим, опасаются проблем с дальнейшим трудоустройством, что отрицательно влияет на построение образа будущего Я. С другой стороны, образовательный процесс в вузе, в т.ч. в рамках психолого-педагогического образования, не всегда может уделять должное внимание таким необходимым будущему специалисту вопросам, как целостное развитие самосознания, Я-концепции, Я-образа, в т.ч. будущего Я, и связанной с ним такой мотивации, которая способствовала бы саморазвитию личности.

Кроме того, существуют специфические проблемы, свойственные студентам педагогического вуза. Зачастую после окончания вуза они не планируют работать по специальности, в результате чего планы на будущее не могут быть адекватно сформированы. Статус педагога в нашем обществе яв-

ляется заниженным, что может негативно сказываться на образе будущего Я студента педвуза, при том что на нём лежит особая ответственность за воспитание, обучение, социальную адаптацию подрастающего поколения. Для педагогической деятельности развитый и адекватный образ Я в сочетании со стремлением к самосовершенствованию, гуманистически ориентированными мотивами являются особенно необходимым, т.к. позволяет педагогу продуктивно реализовать себя в профессиональной деятельности и помочь в этом ученику — развивающейся личности и субъекту. Для того, чтобы помочь молодёжи в решении проблемы оптимизации личностного развития, повышении мотивации к самосовершенствованию и самовоспитанию, что особенно необходимо для будущего педагога-психолога, в выстраивании оптимального образа будущего Я, необходимы научно обоснованные знания об образе будущего Я, в котором бы проявлялась взаимосвязь с мотивацией к саморазвитию личности.

В существующих исследованиях образ Я рассматривается как часть самосознания, устойчивая система представлений человека о себе, формирующаяся в самосознании личности в результате процесса самопознания (А.В. Захарова, М.И. Лисина, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, В.В. Столин); как целостное образное не полностью осознаваемое представление о себе (В.С. Ротенберг); как система установок (И.С. Кон, В.А. Ядов); описательная составляющая Я-концепции (Р. Бёрнс); целостное аффективно-когнитивное отношение личности к себе, отражающее интериоризированные социальные взаимосвязи личности (А.Н. Крылов); как компонент «образа мира» (М.А. Ситникова) либо «картины мира» (Е.Б. Быкова), образа будущего (Е.Б. Быкова, Е.В. Разгоняева) либо прогностического самосознания личности (Н.И. Калаков). Образ Я способствует самоидентификации, саморегуляции, целеполаганию, самовоспитанию и саморазвитию (И.С. Кон, А.Н. Крылов, В.В. Столин, Е.Б. Старовойтенко, А.Р. Фонарёв, И.И. Чеснокова), а следовательно, является важным фактором развития личности. Как следует из анализа литературных данных, образ будущего Я можно определить как часть образа Я — временной аспект образа Я, относящийся к будущему.

Образ будущего Я студентов вуза изучается различными авторами либо с позиции психологии возраста поздней юности (Л.И. Анцыферова, А.А. Бодалёв, И.С. Кон и др.), либо психологии будущего профессионала (Б.Г. Ананьев, Е.А. Климов, Т.Н. Кудрявцев, Л.М. Митина и др.). В частности, А.К. Маркова, Е.И. Рогов, М.М. Шехтер опираются на личностный подход к профессионализации, А.Р. Фонарёв — на аксиологический подход, предлагая развивать не только профессиональные ЗУН студента, но и его личность в целом, в т.ч. мотивационную сферу, самосознание и самовоспитание, что будет способствовать её дальнейшей самореализации, в том числе в профессиональной деятельности. Обе группы работ подчёркивают активное развитие и перестройку образа будущего Я в этот возрастной период. Однако в ранней юности очень часто отношение к избранной профессии не включается глубоко в Я-образ личности [1]. Необходимость самоопределения осложняется недостаточным осознанием своих способностей и возможностей [5], не всегда развитым прогностическим потенциалом личности [3]. С другой стороны,

современная молодёжь ориентируется скорее не на образ профессии, а на образ жизни, свойственный наиболее материально обеспеченным слоям общества, для чего профессия становится лишь средством достижения. Всё это препятствует формированию системного, осознанного образа Я, в особенности будущего Я.

Проблема формирования образа будущего Я проявляется и у студентов — будущих педагогов. Согласно исследованиям А.К. Марковой [2], для педагогической деятельности понимание своего Я является особенно насущным и становится условием и характеристикой профессиональной готовности к педагогической деятельности. В числе необходимых личностных свойств учителя упоминаются развитый и адекватный образ Я, развитая педагогическая и личностная рефлексия, осознание себя и своей деятельности, способность понимать себя, позитивная Я-концепция, стремление к самосовершенствованию, различие актуальной и идеальной самооценки, реального и идеального Я. Однако, по данным Н.Г. Рукавишниковой [6], в нашей стране в процессе первых трёх лет обучения в вузе у большинства студентов педвуза появляется неудовлетворённость своим профессиональным выбором, нежелание продолжать профессиональный путь педагога. Если на 1-м курсе 61,5 % студентов педвуза удовлетворены своим профессиональным выбором, то на 2-м — лишь 46,8 %, на 3-м курсе — всего 33,3 %. В качестве причин такой ситуации называются не только внешние причины (социально-экономические условия), но и внутренние (непонимание мотивационного потенциала профессии педагога, возможностей удовлетворения в его деятельности базовых потребностей личности: в общении, социальном признании, творчестве, самореализации). Образ «Учитель» не рассматривается студентами как приемлемый вариант профессионального выбора, происходит постепенное снижение его значимости от 1-го к 5-му курсу, как отмечает М.А. Ситникова [7]. Следовательно, у студентов педвуза возникают специфические проблемы в формировании образа будущего Я и мотивации, в частности, в профессиональной сфере.

Особого внимания заслуживает рассмотрение взаимосвязи мотивационной сферы личности с образом будущего Я. В различных работах в структуре образа Я выделяются: мотивационный блок (Г.Е. Залесский, Т.Ю. Каминская), целеполагание и самовоспитание как ведущие функции образа Я как фактора развития личности (А.Н. Крылов). В данной работе мы опираемся на подход Ж. Нюттена, согласно которому потребности субъекта конкретизируются в сознательных целях и планах, а также в динамической Я-концепции. В существующей литературе взаимосвязь мотивационной сферы с образом будущего Я рассматривается в основном сквозь призму связи Идеального Я или будущего Я с самосовершенствованием, саморазвитием, самовоспитанием личности (К. Роджерс, Л.И. Анцыферова, Е.Б. Старовойтенко, Л.А. Регуш, А.Н. Крылов, И.С. Кон, Н.И. Калаков и др.). В образе будущего Я представлены мотивы, оказывающие наибольшее позитивное влияние на развитие и самореализацию личности. Это «развивающие» мотивы творчества, общей активности, общественной полезности, саморазвития, в т.ч. в профессиональной деятельности (А.А. Деркач, А. Маслоу, В.Э. Мильман, А.Р. Фонарёв,

М.М. Шехтер), которые учитывают включённость субъекта в общество и мотивируют его приносить общественное благо, способствуют развитию личности как профессионала. Как следует из отношенческой теории Ж. Нюттена, цели, связанные с более отдалённым или вневременным (ценностным) будущим, в частности, цели самосовершенствования, требуют особенно высокого уровня когнитивной репрезентации. Так называемая «самоактуализирующаяся личность», по мнению А. Маслоу, обладает дальней временной перспективой, имеет потребность в дальнейшей самоактуализации и самосовершенствовании, способна прогнозировать своё развитие.

Для выполнения эмпирической части исследования нами были взяты студенты педагогического вуза 1, 3 и 5 курсов разных факультетов, чтобы определить особенности образа будущего Я будущих педагогов. В исследовании использовались методика мотивационной индукции Ж. Нюттена; методика «20 утверждений на самоотношение» Т. Куна — М. Макпартленда; методика «Мотивационный профиль личности» В.Э. Мильмана; а также метод эмпирической классификации объектов, контент-анализ мини-сочинений студентов и психолого-педагогическая беседа. Наиболее важным результатом нашего исследования является выявление критериев и показателей сформированности образа будущего Я [8], соответствующего наиболее высокому уровню мотивации к саморазвитию, проявляющихся вне зависимости от возрастной специфики студентов.

Было установлено, что при *высоком уровне мотивации* к саморазвитию у студентов как 1-го, так и 3-го и 5-го курсов образ будущего Я характеризуется следующими критериями и показателями: средним, возможно высоким уровнем развития. Когнитивный его компонент находится на среднем, возможно высоком уровне, эмоционально-оценочный компонент — преимущественно на высоком уровне. Образ будущего Я основывается на собственных оценках; характеризуется средним или высоким уровнем глубины рефлексии над настоящим и будущим Я; позитивным отношением к будущему Я; определяется целостной картиной будущего; обладает относительной системностью. Такой сформированный образ будущего Я обеспечивает конструктивное развитие и саморазвитие личности студента.

У студентов, имеющих *среднюю мотивацию к саморазвитию*, образ будущего Я характеризуется преимущественно средним уровнем развития образа будущего Я; преобладает средний уровень его когнитивного компонента. Эмоционально-оценочный компонент находится на высоком, возможно среднем уровне. Образ будущего Я характеризуется средним уровнем глубины рефлексии над настоящим и будущим Я; может опираться на оценки окружающих и содержать стандарты потребления; является не вполне системным, т.е. у среднемотивированных студентов показатели образа будущего Я более слабые, чем у высокомотивированных.

У *слабомотивированных* к саморазвитию студентов возможен менее выраженный высокий уровень эмоционально-оценочного компонента образа будущего Я. Образ будущего Я имеет средний, возможно слабый уровень глубины рефлексии над настоящим и будущим Я, менее выраженное

позитивное отношение к будущему Я, т.е. у слабомотивированных студентов показатели образа будущего Я ещё слабее, чем у среднемотивированных.

Возрастная специфика образа будущего Я у высоко-, средне- и слабомотивированных студентов проявляется прежде всего в системности образа будущего Я: на каждом уровне мотивации к саморазвитию для студентов 1-го курса характерна высокая доля малосистемных образов будущего Я. На 3-м курсе чем выше уровень мотивации, тем больше доля системных образов будущего Я. На 5-м курсе преобладает относительно системный образ будущего Я.

При этом большинство студентов (57,3 % на 1-м курсе, 72,2 % на 3-м курсе, 63,4 % на 5-м курсе) имеют средний уровень мотивации к саморазвитию. Основной причиной такой ситуации, на наш взгляд, является ориентация преимущественно на потребительские мотивы (в основном — материальное вознаграждение труда), в меньшей мере — на узкие, кратко- или среднесрочные цели, ограниченные близким будущим.

Полученные в нашем исследовании результаты позволяют конкретизировать задачи, стоящие перед психологами и педагогами в направлении оптимизации психолого-педагогической образовательной среды. Практическая работа по достижению критериев и показателей сформированности образа будущего Я, соответствующего высокому уровню мотивации к саморазвитию студентов, с учётом возрастной специфики, требует разработки новых психологических и психолого-акмеологических методов развития и коррекции образа будущего Я в системе высшего психолого-педагогического образования.

Список литературы

1. Крылов А.Н. «Образ-Я» как фактор развития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1984.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
3. Николаева И.А. Прогностический потенциал как интегративное качество личности и его взаимосвязь с особенностями учебно-профессиональной деятельности // Российский научный журнал. 2013. № 3 (34). С. 260–266.
4. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. Кн. 1. Мотивация, планирование, действие. Кн. 2. Перспектива будущего и мотивация. М.: Смысл, 2004. 608 с.
5. Потапова М.Г. Развитие прогностических способностей как условие профессионального самоопределения личности в юношеском возрасте: диссер....канд. психол. наук. 19.00.13. Ставрополь, 2006. 196 с.
6. Рукавишникова Н.Г. Профессиональное самосознание студентов педагогического вуза. URL: www.BiblioFond.ru/new.aspx?id=103709.
7. Ситникова М.А. Особенности развития «образа мира» у студентов в процессе обучения в вузе: дис....канд. психол. н.: 19.00.07. Белгород, 2006. 224 с.
8. Тихонова А.А. Образ будущего Я во взаимосвязи с мотивацией к саморазвитию на этапе юности (на примере студентов вуза) // Российский научный журнал. 2014. № 2 (40). С. 232–239.

Роль педагогического вуза в формировании гендерного самосознания студентов

Шустова Любовь Порфирьевна — к.п.н, доцент кафедры педагогики и психологии ОГ-БОУ ДПО «ИПКПРО», г. Ульяновск, Россия

Стратегия модернизации российского образования предполагает реализацию такого важного на современном этапе подхода, как гендерный. На важность реформирования системы образования с учётом «включения в государственные образовательные стандарты гендерных знаний, введения сквозной системы гендерно ориентированных программ» указывается в Гендерной стратегии Российской Федерации [1].

Жизненно необходимым и важным становится внедрение гендерного подхода в образовании, который основывается на всестороннем учёте интересов обоих социально-половых групп общества. Как отмечает И. Костикова, «дело не в том, что представители разных полов нуждаются в дифференцированном подходе со стороны преподавателя, а в том, что они вынуждены сталкиваться со сложным миром меняющихся гендерных стереотипов, которые приходят в противоречие с личными желаниями и склонностями человека. Объяснить природу стереотипов, показать их изменчивость и социальную обусловленность — таковы задачи гендерного подхода в образовании» [2, с. 68].

Образование как важнейший социальный институт, выполняющий функцию трансляции системы ценностей, норм, ролей от одного поколения к другому, преподносит влиятельные уроки гендерных отношений, которые характеризуются в настоящее время гендерной асимметрией. Образовательные учреждения в свою очередь отражают гендерную стратификацию общества и культуры в целом, демонстрируя на своём примере неравный статус мужчин и женщин. Деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, создание условий для максимальной самореализации юношей и девушек в процессе педагогического взаимодействия является важнейшей целью гендерного образования.

Таким образом, понимание гендерных проблем, овладение основными положениями гендерной концепции становится актуальной задачей в сфере воспитания и образования молодёжи, а также в сфере подготовки специалистов, которые профессионально занимаются её образованием.

Достижение этой цели требует:

- коррекции дошкольного образования и общеобразовательных программ в школах, средних специальных и высших учебных заведениях;
- введения специальных курсов в систему подготовки педагогических кадров школ и высших учебных заведений;
- разработки гендерно ориентированных учебников для средней и высшей школы, направленных на преодоление стереотипных представлений о социальных ролях мужчин и женщин.

С точки зрения возрастного аспекта гендерное образование, согласно И. Костиковой, следует рассматривать как образование школьников, сту-

дентов, взрослых [2]. Образование *школьников* должно быть направлено на то, чтобы помочь справиться им с проблемами социализации, важной составной частью которой является идентификация ребёнка как мальчика или девочки и принятие, таким образом, определённой социальной роли. Образование *студентов* строится на разьяснении и преодолении гендерных стереотипов, с которыми сталкивается молодёжь, вступая во взрослую жизнь. Образование *взрослых* носит преимущественно адаптационный характер, помогая приспособиться к происходящим в обществе изменениям.

В рамках образования взрослых следует рассматривать гендерное образование *педагогических кадров*. Гендерное образование педагогов школ даёт представление о специфике взросления мальчиков и девочек и направлено на преодоление тех стереотипов, которые мешают успешному развитию личности ребёнка. Специфика университета предполагает теоретическую направленность образования, его ориентацию на обсуждение фундаментальных проблем в области гендерных подходов в образовании.

Инициаторами изменения гендерных отношений в образовании должны стать *преподаватели вузов*. Вместе с тем Е. Ярская-Смирнова отмечает, что далеко не все преподаватели осознают так называемый скрытый учебный план, который существует в учебном заведении [3]. Согласно автору, *скрытый учебный план* — это, во-первых, организация самого учреждения, включая гендерные отношения на работе, гендерная стратификация учительской профессии; во-вторых, содержание преподаваемых предметов; в-третьих, стиль преподавания. Эти три измерения скрытого учебного плана не просто отражают гендерные стереотипы, но и поддерживают гендерное неравенство, отдавая предпочтение мужскому и доминантному и недооценивая женское и нетипичное.

По данным социологических исследований российской системы образования, проведённых в 1995–1997 годах, педагогический состав учреждений начального и среднего образования на 90 % состоит из женщин, а с повышением статуса образовательного учреждения от детского сада к университету число женщин-педагогов уменьшается. В кадровом составе гуманитарных вузов и факультетов доля мужчин составляет 39,4 %, в педагогических вузах — 30 %, в технических — 57,1 % [4].

Скрытый учебный план присутствует и в содержании предметов. Имеются примеры неадекватной репрезентации образов мужчин и женщин в учебных материалах. Так, например, в биографиях, приводимых в учебных материалах, число мужчин превышает число женщин в шесть раз. Учебники литературы за 7–9 классы не содержат ни одного упоминания о женщинах-писательницах и поэтах. В учебнике А.С. Батуева, Л.В. Соколовой и М.Г. Левитина «Человек. Основы физиологии и психологии» (1998) для девятого класса школ в параграфе «Развитие способностей» в списке одарённых людей находятся исключительно мужчины [3].

Стиль преподавания, формы коммуникации в учебной аудитории также влияют на гендерную социализацию студентов. Так, экзамены в форме тестов, индивидуальные доклады, соревнования за оценки поощряют прежде

всего развитие маскулинных качеств личности. От этого страдают как юноши, так и девушки, поскольку у них слабо развиваются навыки критического мышления, умения задавать вопросы, коллективно обсуждать проблемы.

Вместе с тем скрытый учебный план может быть изменён в сторону демократии и гуманизма. М. Дженкинс разработала советы для вузовских преподавателей, которые желают создать атмосферу толерантности и равноправия на своих занятиях. С этой целью автором создан проверочный лист, который содержит вопросы для самоанализа лекций и содержания преподаваемого курса, а также интеракции в учебной аудитории [3, с. 108–109].

В связи с поставленными в Гендерной стратегии РФ задачами возникает острая необходимость во введении в учебный план *студентов педагогических вузов* учебных курсов (модулей, факультативов), направленных на осмысление их позиций в вопросах гендерной социализации личности. Примеры внедрения в образовательный процесс новых технологий и форм гендерного образования студентов уже имеются. Сотрудниками лаборатории развития гендерного образования при МГУ разработан *учебный курс* «Проблемы гендера: история, общество, культура», который читается на ряде факультетов университета. В курсе затрагиваются такие актуальные темы, как гендерные аспекты семьи, социализация мальчиков и девочек, мужские и женские роли в политике и экономике, проблемы дискриминации по признаку пола. Создание лабораторией нового спецкурса «Основы гендерной педагогики» призвано включить гендерное образование в процесс подготовки будущих учителей.

П. Решетников предлагает другую эффективную форму образования студентов — занятия в *гендерных школах*, цель деятельности которых — воспитание у молодых людей гендерной культуры, которая понимается как интегральное образование личности, отражающее способ её гендерной социализации, эффективность взаимодействия с лицами противоположного пола и готовность к осуществлению семейных функций [5]. Программа *спецкурса* для студентов педагогических вузов и колледжей, нацеленная на обретение системы гендерно ориентированных знаний, принятие мужской и женской социальных ролей, подготовку к профессиональной деятельности и семейной жизни, разработана сотрудниками кафедры педагогики и психологии Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

В качестве основных целей данного курса выступают: расширение профессиональных знаний и умений студентов в области гендерной педагогики и психологии; формирование гендерного самосознания и установки на гендерную толерантность; формирование потребности в оказании психолого-педагогической поддержки принятия и освоения школьниками гендерных ролей; стимулирование интереса к гендерной проблематике.

Достижение данной цели осуществляется посредством решения следующих задач: исследование и коррекция в сознании студентов наиболее жёстких гендерных стереотипов; формирование представления о гендерном подходе в образовании; развитие способности к безусловному принятию различных видов гендерной идентичности; формирование потребности

в самообразовании в вопросах гендерной проблематики, усвоение модели толерантного поведения в гендерных отношениях.

Структура учебного курса представлена двумя основными разделами: «Проблема гендерного подхода в образовании» и «Проблема формирования гендерной толерантности школьников». Содержанием программы охвачены такие вопросы, как сущность понятий «пол» и «гендер»; развитие гендерной идентичности личности; гендерный и полоролевой подходы в образовании; проблема совместного и раздельного обучения мальчиков и девочек; гендерная социализация воспитанников; направления работы с детьми разного пола и гендера; методы и приёмы формирования гендерной толерантности учеников.

Таким образом, образование студентов педагогических вузов в вопросах гендерной проблематики, их систематическая информационная поддержка, оснащение учебными пособиями, а также активность самих студентов в продвижении теоретико-методологических основ гендерного знания будет способствовать реализации Гендерной стратегии РФ, продвижению идей гендерного равноправия в обществе.

Список литературы

1. Гендерная стратегия РФ. М., 2004. 25 с.
2. Костикова И., Митрофанова А., Пулина Н., Градскова Ю. Перспективы гендерного образования в России // Высшее образование в России. 2001. № 2. С. 68–75.
3. Ярская-Смирнова Е. Неравенство или мультикультурализм? // Высшее образование в России. 2001. № 4. С. 102–109.
4. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой. М.: Информация — XXI век, 2002. 256 с.
5. Решетников П. Гендерные школы // Народное образование. 2007. № 1. С. 217–220.

Раздел 3.

Психологическое сопровождение дошкольного образования

О модели обучения ранних дошкольников иностранному языку: психолого - педагогический аспект

Громакова Татьяна Александровна — преподаватель английского языка в частной школе иностранных языков PinkSchool

Многие дошкольные развивающие центры обращаются к услугам частных преподавателей для введения *английского языка* как предмета в программу обучения. Но зачастую преподаватели, не имея опыта обучения *дошкольников, и тем более двух-трёхлетних дошкольников*, не знают, как правильно построить занятие, чтобы оно было интересным и полезным для маленьких «студентов». Несомненно, многое зависит от подхода к обучению с учётом психологических особенностей детей и от выбора методики. При грамотном обучении и подходе результаты приятно удивят.

Но нужно ли осваивать иностранный язык в таком раннем возрасте?

Вот только несколько моментов, которые говорят в пользу изучения английского с первых лет жизни:

Иностранный язык детям даётся намного проще, чем взрослым. Чем позже начать изучение, тем дольше и менее успешно может идти процесс запоминания.

Дети, изучающие английский язык с раннего возраста, опережают своих сверстников в развитии, они лучше выражают свои мысли, они сообразительнее, обладают хорошей памятью.

У «ранних билингвов» (то есть детей, общающихся на двух языках практически с пелёнок) более устойчивая нервная система, выше скорость реакции, такие дети ведут более активный образ жизни, им легче достигать поставленных целей.

Исследования показали, что билингвы хорошо учатся, им легче даётся освоение точных и гуманитарных наук, а специалисты из Университета Йорка в Торонто пришли к выводу, что уже и во взрослом возрасте билингвы имеют более гибкий ум, чем их сверстники — не билингвы [1].

Самым благоприятным для обучения иностранному языку является, как отмечают психологи, так называемый сензитивный возраст — до 6 лет, то есть то время, когда ребёнок может свободно осваивать язык, не прикладывая к этому никаких усилий.

Усвоение информации у детей и взрослых происходит по-разному, даже отношение к познаваемому складывается неодинаково. Для взрослых первична сама информация, а отношение к ней уже вторично, и основана она на ранее полученном знании. Для малышей, наоборот, отношение к чему бы то ни было является определяющим, т.е. то, что им нравится, они готовы постигать бесконечно — вернее, пока не надоест, не разонравится. Если

же ребёнку что-то не понравилось (будь то игрушка, книжка, дед с бородой и т.д.), он наотрез откажется иметь с этим дело [2].

Основным видом деятельности для дошкольников является игра, поэтому предпочтительнее проводить занятия английским языком в игровой форме. Игровой метод проведения занятия должен быть избран исходя из неустойчивости детского внимания и быстрой потери интереса к выполнению длительного по времени действия. Опора на зрительный ряд максимальна, т.к. мышление дошкольников имеет наглядно-действенный характер, и при анализе явлений действительности дети отталкиваются от реальных предметов или их прямых заменителей — картинок. Помимо частой смены игровой деятельности следует менять и игровые зоны: за столом — на ковре — у плаката — на стульчиках — в проходе и т.д. Следует помнить, что игра — единственный способ изучить английский с малышом.

В идеале занятия необходимо выстроить так, чтобы дети не догадывались о том, что они занимаются. Легче всего это сделать в игре и общении, во время которых дети испытывают реальные эмоции, и на эмоциональном подъёме усваивают максимум информации. Через игру возможно донести до маленького человека любое знание, лишь бы было интересно и неумолительно. Поэтому важно подбирать развивающие игрушки, ориентированные на определённый возраст, чаще менять виды деятельности, между основными этапами занятия вводить физкультминутки и музыкальные паузы.

В странах, которые исторически столкнулись с необходимостью эффективного преподавания иностранных языков маленьким детям (США, Канада), действуют многочисленные программы погружения (*immersion programs*). Программы оказались чрезвычайно результативными.

Однако в России полное погружение в язык практически невозможно, к тому же нет и методической базы по обучению иностранным языкам детей с 3-х лет [2].

В то же время известно, что только квалифицированные специалисты с большим опытом работы с дошкольниками смогут правильно подобрать методику *обучения* для конкретной возрастной группы *дошкольников*, основываясь на их способности и восприятии учебного материала.

Однако никто из педагогов не рождается с опытом работы, который позволяет не только обучить детей, но и создавать положительную атмосферу для обучения, которая будет способствовать усвоению языка [3].

В ходе своей профессиональной деятельности нами были выявлены основные направления, которые могут стать «функциональными столпами» обучения студентов в педагогическом вузе работе по овладению иностранными языками детьми в возрасте 2–4-х лет.

Схема работы, которая может быть предложена студентам вуза, начинающим работу с детьми дошкольного возраста по обучению английскому языку, должна прежде всего включать следующие ритуалы, направленные на психологическую поддержку детей, занимающихся иностранным языком:

1. Ритуалы включения детей в работу.

Чтобы легче включиться в работу, придумайте некий ритуал, который вы будете соблюдать в начале каждого занятия. Например, дети встают в круг

и поют песню-приветствие. Психологически это помогает мягко войти в атмосферу урока, поскольку дети начинают выполнять то действие, которое им привычно.

2. Ритуалы начала работы за столом — погружение в язык.

Обычно малыш запоминает определённые слова и выражения, поэтому следует начинать занятие с них. Необходимо выработать еще один ритуал, кроме приветствия, — «вливание» в работу. Довольно эффективным здесь будет проверка домашнего задания, которое выполняется дома на листочках. Задания переворачиваются, мешаются (все действия проговариваются по-английски), затем идёт разбор того, что на листочках (это повторение лексики, ситуационных фраз). Очень детям нравится приём угадывания того, чей листочек остался. Если группа новая, то данный вид работы направлен ещё и на сплочение коллектива, запоминание имён.

3. Ритуалы «работы с карточками».

Работа с тематическими карточками может быть модифицирована от «Show me, please, a dog» до решения грамматических задач «I have...», «I don't have...». Познавательные-развивающие задачи: развивать способность ребёнка реагировать на указание взрослого, выполнять его инструкцию; развивать способность узнавать один предмет из множества предлагаемых альтернатив; развивать способность воспринимать указание, закрепить ряд фраз.

4. Модификация игры «Magicbox».

Применительно к урокам иностранного языка с дошкольниками речевая ситуационная игра «Magicbox» («Волшебный мешочек») должна быть модифицирована, поскольку на начальном этапе обучения дошкольников иностранному языку довольно трудно простимулировать активность детей в плане задавания вопросов о том, что же находится в коробке. Для того, чтобы не вызвать неуверенности в себе и, как следствие, снижения интереса к занятиям, стоит ввести «элемент волшебства: коробка прилетает, дети говорят волшебные слова, по считалочке начинают доставать из коробки тематические предметы». Все сопровождается ситуационными английскими фразами, считалочками.

5. Ритуал окончания занятия.

Ритуалом в конце занятия может быть тематический мультик. А после него песенка-прощание с добавлением лексики по теме «Предлоги», «Дни недели» и т.д. Перечисление дней недели при загибании пальчиков направлено на обозначение следующего занятия, на которое ребёнок придёт. Например, «See you on Monday. Have a nice day».

Это база ритуалов, которые помогают детям чувствовать себя комфортно на занятии. В рамках каждого ритуала педагог должен расширять лексические, грамматические, фразовые границы. Дети легче усваивают лексический материал, если он даётся постепенно, включая слова в ту деятельность, которая дошкольнику привычна. И не только на уроках, но и в домашней обстановке: например, укладывая игрушки зверей в коробку, предполагает, что дети будут желать им спокойной ночи и сладких снов (как это делает мама): «Sleep, my bear. Sweet dreams». Часто дети переносят то, чем занимаются на занятии, в домашние условия: в игры с игрушками дома.

В настоящее время в своей работе обучаю детей не только с трёх, но и с двух лет. Существует мнение, что в возрасте двух лет скорее можно сформировать отношение к предмету, чем какие-либо конкретные знания.

Работа с детьми двух лет отличается от занятий с трех- и пятилетними, поскольку двухлетний возраст предполагает использование других приемов в обучении и опору на другие психологические особенности детей.

Процесс изучения иностранных языков с раннего возраста пока воспринимается ребёнком как весёлая игра. Положительные эмоции, заложенные в этом возрасте, вернутся сторицей в будущем. Не секрет, что лучше всего удаётся нам то, что нравится или когда-то нравилось, и здесь наши детские воспоминания могут оказать нам неоценимую услугу.

Список литературы

1. Верещагин Е.М. Психологическая и методологическая характеристика билингвизма. М.: Изд-во МГУ, 1969. 160 с.
2. Горлова Н.А. Состояние методики раннего обучения «иностранным языкам на пороге третьего тысячелетия» // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. С. 11–17.
3. Розанова (Горских) Яна В. Модель обучения иностранному языку для специальных целей в условиях углублённой языковой подготовки студентов / Яна В. Розанова (Горских), О.С. Кукурина // Молодой учёный. 2010. № 7. С. 295–297.

Формирование мыслительных операций у старших дошкольников в математической деятельности

Забродина Наталья Александровна — аспирант, ассистент кафедры дошкольной педагогики ФГБОУ ВПО «УлГПУ им.И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Проблема развития мышления, в том числе, мыслительных операций у старших дошкольников является актуальной в педагогике и психологии на современном этапе. Сформированность у детей основных операций мышления является условием успешного обучения в начальной школе. Ведь большая часть содержания образования в 1-3 классах построена на использовании таких логических приёмов, как выполнение простейших видов анализа и синтеза, сравнения, установления связи между рядовыми и видовыми понятиями. Умение активно перерабатывать в уме информацию, используя приёмы логического мышления, позволяет ребёнку получить более глубокие знания и понимание учебного материала в отличие от тех, кто, обладая невысоким уровнем развития логики, постигает образовательный курс, полагаясь лишь на память.

Таким образом, недостаточная сформированность мыслительных операций снижает эффективность обучения, замедляет развитие познавательных процессов. Поэтому важно уже в период подготовки к школьному обучению (старший дошкольный возраст) особое внимание уделять развитию у детей приёмов логического мышления.

Проблеме формирования мыслительных операций посвящены исследования *Н.Н. Поддъякова, С.Л. Рубинштейна, Ж. Пиаже, Л.С. Выготского,*

П.П. Блонского, А.В. Запорожца, А.А. Люблинской, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, Л.Ф. Обуковой, Л.А. Венгера и др. К основным операциям мышления они отнесли анализ, синтез, абстракцию, обобщение, сравнение, классификацию, сериацию.

С.Л. Рубинштейн подчёркивал, что *классификация* — это распределение по группам, где каждая группа, каждый класс имеет своё постоянное место.

Анализ — процесс расчленения, различения, разбиения, установления элементов, составляющих компонентов чего-либо.

Синтез — соотнесение, сопоставление, установление связи, объединение различных элементов.

Абстракция — отвлечение, выделение отдельных элементов из других, составляющих целое.

Обобщение — установление сходства, тождества объектов по свойствам или сущности: объединение объектов в соответствующие классы (индукция) и отнесение конкретных объектов к заданным классам (дедукция) [4, с. 30].

Синтез — всякое соотнесение, сопоставление, всякое установление связи между различными элементами [13, с. 137].

Согласно Ж. Пиаже, сериация . это упорядочивание объектов по степени интенсивности одного или нескольких признаков [3].

Таким образом, раскрывая основные понятия в контексте изучаемой проблемы, мы видим, что мыслительные операции являются инструментом познания человеком окружающей действительности.

Наше исследование посвящено формированию мыслительных операций у старших дошкольников на материале математики. Мы считаем, что математическая деятельность (счёт, измерение и вычисление) является мощным средством интеллектуального развития ребёнка, его познавательных и творческих способностей.

Научные исследования педагогического опыта (А.М. Леушина, Н.И. Непомнящая, А.А. Столяр, З.А. Михайлова и др.) убеждают в том, что ознакомление детей с разными видами математической деятельности в процессе целенаправленного обучения ориентирует их на понимание связей и отношений. Формирование начальных математических знаний и умений у детей дошкольного возраста должно осуществляться так, чтобы обучение давало не только непосредственный практический результат (навыки счёта, выполнение элементарных математических операций), но и широкий развивающий эффект.

А.М. Леушина обращает внимание на важный факт: в процессе счётной и вычислительной деятельности у детей развивается приём «сравнение». Причём обучение сравнению количественных отношений должно предварять знакомство со счётной деятельностью на основе числительных [2].

Т.Д. Рихтерман рекомендует в работе с детьми 5-6 лет по овладению логическим приёмом сравнения введение алгоритма сравнения:

- 1) внимательно рассмотри предметы и всё, что знаешь о них, расскажи себе. Подумай, что с чем будешь сравнивать;
- 2) внимательно посмотри и скажи, чем они похожи;
- 3) внимательно посмотри и скажи, чем они различаются.

На начальном этапе обучения приёму сравнения дети осознают смысл операции, практически учатся анализировать сравниваемые объекты и выделять признаки для сравнения. На этом этапе используются такие методы обучения, как наблюдение и практическая деятельность старших дошкольников. На следующем этапе формирования приёма сравнения дети учатся использовать этот приём для решения различных задач. На этом этапе большое значение приобретает дидактическая игра. Например, игра «Что изменилось?» требует тщательного анализа ситуации и выделения признаков сходства и различия. На третьем этапе приём сравнения от предметных, практических действий переходит к речевой сфере, он становится необходимым условием логических знаний и умений [1].

А.А. Столяр в своей книге «Давайте поиграем» одним из первых разработал систему обучающих игр, насыщенных логическим содержанием для детей 5–6 лет. В них моделируются логические и математические конструкции и в процессе игры решаются такие задачи, которые способствуют ускорению формирования и развития у дошкольников простейших логических структур мышления и математических представлений.

Е.А. Носовой и Р.Л. Непомнящей описаны методики использования логических блоков Дьенеша и палочек Кюизенера, применение которых в работе с дошкольниками помогает развивать у них логико-математические представления и умения. В частности, логические блоки помогают ребёнку овладеть логическими операциями и действиями, важными как в плане предматематической подготовки, так и с точки зрения общего интеллектуального развития. К таким действиям относятся: выявление свойств предметов, их абстрагирование, сравнение, классификация, обобщение, кодирование и декодирование, а также логические операции «не», «и», «или».

З.А. Михайлова и М.Н. Полякова разработали технологию логико-математического развития, основу которой составляет проблемно-игровая ситуация. Цель проблемно-игровой технологии — развитие познавательно-творческих способностей дошкольников в логико-математической деятельности. Основными составляющими при этом являются логические и математические игры, проблемные ситуации и вопросы, логико-математические сюжетные игры, экспериментирование и исследовательская деятельность, творческие задачи, вопросы и ситуации. Входящие в технологию игры носят яркий обучающий характер.

Н.И. Кашубо в своём исследовании «Психолого-педагогические условия развития познавательного интереса к математике у детей старшего дошкольного возраста» (2003) обращает внимание на важный факт: овладевая математическими знаниями, дети сравнивают, сопоставляют, делают выводы, познают математические связи и отношения. В процессе обучения детей математике происходит развитие операций мышления (анализ, синтез, обобщение, классификация, сериация), усвоение общих способов познания (сравнение, моделирование, экспериментирование).

В диссертации *У.Ш. Магомедхановой* «Особенности развития и формирования мыслительной операции обобщения у старших дошкольников» (2005) показана возможность целенаправленного формирования мыслительной

операции обобщения у дошкольников в процессе выполнения специально подобранных заданий (использовался геометрический материал, различный по форме, цвету и величине). Таким образом, автором доказано, что операция обобщения может быть сформирована в процессе целенаправленной работы по математическому развитию детей.

М.Ю. Стожаровой, С.Г. Михалевой [5] был изложен оригинальный подход к проблеме развития интеллектуальных способностей дошкольников в различных видах математической деятельности. «Интеллектуальные способности» авторы рассматривали как комплексное образование, главным компонентом которого являются обобщенность мыслительной деятельности — её направленность на абстрагирование и обобщение существенного в материале; осознанность мышления, определяемая соотношением его практической и словесно-логической сторон; гибкость и устойчивость мыслительной деятельности. Также авторами были изучены те способности, которые имеют решающее значение именно при обучении детей математике. Это умение упорядочивать, сравнивать, обобщать, выделять признаки, сопоставлять, анализировать, осуществлять классификацию по одному-двум свойствам, выявлять и устанавливать закономерности. Основным средством развития интеллектуальных способностей, материалом для их развития в данном исследовании выступает математическая деятельность.

В нашем исследовании мы рассматриваем математику не только как правильно организованную деятельность, обеспечивающую своевременное математическое развитие дошкольника, а как интеллектуально-развивающую технологию, как средство развития мыслительных операций детей.

С этой целью нами была разработана технология обучения старших дошкольников элементарной математике, которая включала в себя конспекты образовательной деятельности, требования к созданию предметно-развивающей среды, совместные традиционные и нетрадиционные формы сотрудничества детского сада с семьёй по математическому развитию дошкольников.

В интегрированной образовательной деятельности были применены разнообразные методы и формы организации работы по формированию мыслительных операций у старших дошкольников. Например, для закрепления у дошкольников умений составлять числа из двух меньших, складывать и вычитать числа мы применяли модель «Домик», для развития временных представлений — наглядную плоскостную модель «Дни недели», для развития измерительной деятельности детям предлагалось выполнить элементарные опыты и экспериментирование (взвесить на весах предметы одинаковые по массе, но разные по размеру, чтобы подвести их к выводу: размер при взвешивании не имеет значения; перелить воду из банок разных по объёму в одинаковые сосуды, чтобы понять: банки имеют разную форму, но воды в них одинаковое количество), для развития количественных представлений и представлений о геометрических фигурах — сказки («Репка», «Волк и семейство козлят», «Три поросёнка») и подвижные игры с математическим содержанием («Прятки», «Найди свой домик») и т.п.

Также с детьми проводились нетрадиционные виды образовательной деятельности в форме КВН, викторины, «Поле чудес», «Интеллектуальное казино».

Для развития у детей глубоких, устойчивых интересов к предмету математики на основе широкой познавательной активности и любознательности применялся проект «Овощи и фрукты». Его задачи – повысить познавательный интерес детей к элементарной математике посредством интеграции образовательных областей; побудить детей участвовать в драматизации сказки «Репка»; вовлечь родителей в единое образовательное пространство в рамках проекта; развить у дошкольников коммуникативные навыки и креативные способности.

Помимо целенаправленной педагогической работы с детьми по формированию мыслительных операций была проведена образовательно-просветительская работа с родителями, включающая в себя следующие формы: консультации о подборе развивающих игр для ребёнка старшего дошкольного возраста; индивидуальные беседы с рекомендациями по каждому конкретному ребёнку; собрания с показом фрагментов образовательной деятельности; совместные игры-занятия с детьми и родителями (во второй половине дня); подбор и демонстрация специальной литературы, направленной на развитие основных операций мышления.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что проведённая нами работа способствовала развитию мыслительных операций у старших дошкольников, повышению познавательного интереса к изучению элементарной математики, а также вовлечение родителей в планомерную, целенаправленную работу по развитию основных операций мышления стимулировало интеллектуальную активность детей в освоении различных видов математической деятельности.

Список литературы

1. Данилова В.В., Рихтерман Т.Д., Михайлова З.А. Обучение математике в детском саду. М.: Академия, 1998. 160 с.
2. Математика от трёх до семи / Под ред. С.Л. Новосёловой. М.: Детство-Пресс, 2008. 656 с.
3. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур классификации и сериации. М., 2002. 416 с.
4. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Просвещение, 1958. 148 с.
5. Стожарова М.Ю., Михалева С.Г. Развитие интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста в математической деятельности. М.: Флинта, 2013. 128 с.

Дети дошкольного возраста и диалектическое мышление

Зинурова Римма Рефкатовна — к.псх.н., доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «УлГУ», г. Ульяновск, Россия

Современный мир — непредсказуемый, многоликий, полный противоречий и изменений — ставит маленького ребёнка в проблемные ситуации, преобразование которых требует от детей активного применения механизма диалектического мышления.

Диалектическое мышление, как и мышление вообще, представляет собой опосредованный процесс, имеет свою специфику, что определяет специфичность его средств. В исследованиях по диалектическому мышлению дошкольников (Веракса Н.Е.) выявлена главная принципиальная особенность средств диалектического мышления, которая состоит в отражении отношения противоположности. В качестве таких средств могут выступить диалектические наглядные схемы, наглядно передающие отношение противоположности.

В отечественной психологии существуют два подхода к пониманию сущности средств мыслительной деятельности ребёнка. Первый подход предполагает анализ мыслительных средств как материальных орудий, культурных образований, которые представляют собой внешние средства — знаки, схемы и др. Этот подход разработан Л.С. Выготским. Л.С. Выготский указывал на то, что, являясь средством психической деятельности, знак имеет внутреннюю и внешнюю направленность. Процесс овладения знаком предполагает изменение формы его употребления и структуры операций. Структура операций из внешне опосредованной становится внутренне опосредованной.

А.В. Запорожец в своих исследованиях рассматривал в качестве мыслительных средств эталоны, выработанные человечеством. Выделенные и зафиксированные в общественном опыте системы чувственных качеств предметов, которые в ходе усвоения ребёнком приобретают значение эталонов, являются средствами осуществления перцептивных действий.

В исследованиях В.В. Давыдова установлено существование двух видов мыслительных средств: эмпирические и теоретические обобщения. Базу теоретического мышления составляет мысленный эксперимент, который оперирует не представлениями, а собственно понятиями. Теоретическое понятие выступает и как форма отражения материального объекта, и как средство его мысленного воспроизведения, т.е. как особое мыслительное действие. Сущность теоретических понятий как средств мышления определяется как образование социально детерминированное.

В своих исследованиях П.Я. Гальперин указывает на то, что существуют мыслительные средства деиндивидуализированные — такие, «как надо». Данные мыслительные средства возникают в ходе социализации.

В работах Н.Н. Поддьякова анализируются два типа мышления: «отражение предметов и связей между ними в их собственной ... качественной специфике» и «отражение ситуации в плане предметного содержания деятельности». Соответственно им выделены две группы средств: преобразующе-воспроизводящие и классификационные. С помощью преобразующе-воспроизводящих средств обнаруживаются и прослеживаются различные скрытые связи и свойства предметов и явлений, которые отражаются в словесной форме или в форме представлений. Эта группа средств направлена на расчленение предмета и обратное соединение отдельных частей, выявление функциональных связей и зависимостей между объектами. Второй тип средств характеризуется познанием предметов и явлений как элементов предметного содержания деятельности; эти средства используются для классификации и сериации предметов и явлений, их свойств.

В исследованиях, проведённых Л.А. Венгером и его сотрудниками, в качестве мыслительных средств рассматриваются наглядные пространственные модели, по своей структуре соответствующие особому виду социально выработанных знаков и в интереоризированной форме выступающие как специфические модели. Специфика моделей объясняется их использованием в решении интеллектуальных задач, определяющих характер преобразования ситуации в процессе моделирования.

Итак, можно выделить два основных направления анализа средств мыслительной деятельности. Согласно одному из них, средства мышления рассматриваются как внешние орудия, имеющие культурную принадлежность. В качестве таких средств рассматриваются искусственные стимулы — средства (знаки) (Л.С. Выготский), «эталоны» (А.В. Запорожец), «теоретические понятия» в восприятии (В.В. Давыдов), «деиндивидуализированные» средства, такие, «как надо» (П.Я. Гальперин), «преобразующе-воспроизводящие и классификационные» (Н.Н. Поддьяков), наглядные пространственные модели (Л.А. Венгер).

Второе направление связано с пониманием мыслительного средства как психической единицы, создаваемой самим объектом и потому носящей индивидуальный характер. В качестве таких средств названы «эмпирические понятия» (В.В. Давыдов), «предэталоны в восприятии» (А.В. Запорожец), «индивидуально-своеобразные понятия» (П.Я. Гальперин), «неотчётливые знания» (Н.Н. Поддьяков).

В нашем исследовании мы исходили из того, что средства психической деятельности имеют внешний характер и культурную принадлежность.

Мы предположили, что в качестве такого средства может выступать схема, которая представляет собой структуру, позволяющую варьировать алгоритмы действий. Пройдя все этапы, установленные П.Я. Гальпериным, такая схема преобразуется из «внешнего стимула» в собственно мыслительное средство.

Исходя из концепции Н.Е. Вераксы о развитии диалектического мышления дошкольников, мы разработали различные типы диалектических наглядных схем разного уровня обобщения. Все диалектические схемы, независимо от степени обобщения и порядка организации, включают в свою структуру принципиальные компоненты: противоположные элементы и посреднический компонент, создающий противоречивую ситуацию и одновременно разрешающий противоречие.

В качестве материала, на основе которого шло образование диалектических наглядных схем, мы использовали мифы и народные сказки.

Многочисленные исследования этнографов и философов показывают и обосновывают существование в сказках и мифах диалектических структур, а также различных законов, обеспечивающих их функционирование. Я.Э. Голосовкер считает, что миф имеет определённую историческую, динамическую, диалектическую структуру. Диалектическая структура мифа есть структура его смысла. Сущность мифа составляет его чудесный мир, который стоит в прямом противоречии с положениями формальной логики, следовательно, категории, лежащие в основе логики чудесного, будут иными, чем кате-

гории формальной логики здравого смысла. Это категории мира вне времени (но во времени), вне пространства (но в пространстве), вне естественной причинности (среди цепи причинности). Все эти чудесные явления подчинены своей необходимости и своим законам. Я.Э. Голосовкер выделяет законы, по которым осуществляется логика чудесного. Закон причинности (каузальности) может быть сведён к свойству волшебного предмета. Основная причина, порождающая любое чудесное действие, — абсолютная сила творческой фантазии. Закон абсолютного достижения цели определяет выполнение невыполнимого, достижение недостижимого, осуществление неосуществимого. В логике чудесного утверждается последовательность непоследовательностей; здесь всё противоречиво, дилемма разрешается синтезом, т.к. среднее звено дано и противоречие снимается полностью.

Все чудесные существа, предметы и акты могут быть классифицированы и разделены по признакам, составляющим пары противоположностей: возможного — невозможного, осмысленного — бессмысленного и т.д.

В своих исследованиях К. Леви-Строс указывает на противоречивость мифа по своей сути, противоречие это разрешается тогда, когда выясняется, что значащая функция в мифологии связана не с отдельными персонажами или эпизодами, а со способами их сочетания между собой.

В ходе анализа мифа К. Леви-Строс сгруппировал пучки отношений по синхронно-диахронной системе, в результате чего определились пары отношений, которые оказались противоречивыми друг другу. Автором было замечено, что во всех мифах проявляется одно логическое построение: начальная и конечная точки рассуждений однозначны, а двусмысленность появляется на промежуточной стадии. В качестве средства разрешения противоречия К. Леви-Строс называет переходный элемент — медиатор, благодаря действию которого возможен переход от двойственности к единству. Таким образом, исследования авторов Я. Голосовкера, К. Леви-Строса, Н. Рошияну, В.В. Проппа, а также работы А.Ф. Лосева и Ю.М. Лотмана показывают, что миф обладает диалектической структурой, характеризующейся существованием пар отношений, противостоящих друг другу, и наличием медиатора.

Сказка, как элемент мифа, обладает теми же особенностями, которые характеризуют миф, обладает диалектической структурой, которая является принципиальной, поэтому она сохраняется во всех сказках независимо от культурной принадлежности.

Основная идея практической части исследования состояла в том, чтобы в процессе ознакомления дошкольников со сказками и мифами, обладающими структурой разной степени обобщения диалектических отношений, дети могли самостоятельно выделять эту структуру и моделировать её в виде диалектической наглядной схемы. Овладев такой схемой, ребёнок может оперировать ею как средством диалектического мышления.

На первом этапе детей первоначально знакомили с произведением, а затем проводилась беседа. Особенность бесед была обусловлена тем, что при объяснении причин действий героев, событий, явлений, происходящих в сказке, а также абсурдных (противоречивых) ситуаций детям было трудно, а по-

рой невозможно найти аргументацию, исходя из обычных представлений и знаний, т.е. из законов формальной логики.

На II этапе детям предлагались заместители основных персонажей сказки: условные изображения в виде геометрических фигур. В сказке существуют два пласта противоречивых отношений. Противоречивыми являются отношения между главным героем (ключевым объектом) и остальными персонажами; противоречивы отношения между персонажами, когда каждый последующий персонаж противоположен предыдущему, а первый и последний персонажи противоположны принципиально.

У детей среднего дошкольного возраста появляется способность «чтения» модели, которую можно охарактеризовать как умение «расшифровывать» модели в конкретное содержание. В этом возрасте впервые дети выделяют посредника. В старшей группе дети обнаруживали посредника там, где он наглядно не представлен, а подразумевался.

На III этапе в младшем и среднем дошкольном возрасте у детей закреплялось умение свободно ориентироваться в моделях сказки. В старшей и подготовительной группах дети первоначально строили модели конкретной сказки, затем, после обнаружения того факта, что модели отдельных эпизодов встречаются во всех сказках, только комбинируются по-разному, дети заменяли многочисленные модели эпизодов на отдельные схемы. В подготовительной к школе группе дети строили схемы логических фрагментов произведений. Затем в них выявлялось общее и различное, постоянное и временное, существенное и второстепенное.

В дальнейшем дети составляли такую схему, по которой можно было бы придумать любую сказку.

На IV этапе во всех возрастных группах работа принципиально не отличалась. Дети «развёртывали» диалектические наглядные схемы в конкретное содержание. Созданная на III этапе схема «расшифровывалась» в обратном направлении.

Дети дополняли сюжетную схему персонажами, описаниями, диалогами и др., давали названия сказкам. Создавалась авторская сказка. Кроме сказок дети создавали разнообразные произведения — загадки, задачи, стихи, истории. Дети осуществляли перенос усвоенных моделей отношений на содержание, усвоение которого не входило в наше исследование: ознакомление с природой, математикой, музыкальные занятия.

Результаты диагностического исследования и проведённой экспериментальной работы по активизации диалектического мышления посредством диалектических наглядных схем позволили сделать следующие выводы. Диалектическое мышление дошкольников стихийно не формируется и не развивается. Развитие диалектического мышления возможно в условиях организованного систематического обучения. Средством диалектического мышления являются диалектические наглядные схемы. Оперирование диалектическими наглядными схемами в качестве мыслительных средств дошкольниками предоставляет возможность решения интеллектуальных и творческих задач разных уровней.

Список литературы

1. Венгер Л.А. О некоторых проблемах и путях изучения развития умственных способностей ребёнка // Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте. Под ред. Л.А. Венгера и др. М., 1980.
2. Веракса Н.Е. Развитие предпосылок диалектического мышления в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 1987. № 4.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 3. М., 1983.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 6. М., 1984.

Мифологический контекст игры ребёнка

Зинурова Римма Рефкатовна — к.псх.н., доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «УлГУ», г. Ульяновск, Россия

Проблема детской игры в психологии является одной из актуальных и достаточно хорошо исследованной в трудах Выготского Л.С., Эльконина Д.Б., Леонтьева А.Н.

Общепризнанным в психологии является огромное значение игры в развитии ребенка-дошкольника. Игра рассматривается как естественная среда жизни маленького ребёнка, как ведущий вид деятельности на этапе дошкольного возраста, в которой происходит личностное развитие ребёнка (Леонтьев А.Н.). Игра, являясь продуктом культуры, создаёт пространство, в котором происходит становление и развитие личностной культуры ребёнка.

Рождаясь, ребёнок попадает в систему культуры, которая была создана до него и для него человечеством. Оказавшись в уже сложившейся системе отношений, ребёнок первоначально лишь «принимает» готовые правила взаимодействия и действует в рамках установленных моделей. Когда появляется самосознание, ребёнок, заявляя «я сам», провозглашает свою самостоятельность и своё право на установление своей модели отношений между людьми, в конечном счёте, право быть личностью. Но в силу своего социального статуса маленькому ребёнку сложно в сложившейся обстановке реализовать свои потребности. Культура взрослых и складывающаяся культура ребёнка отделяются друг от друга. И тогда появляется игра, которая позволяет одновременно удерживать два слоя реальности — собственный детский мир и мир взрослых. Эти две противоположные реальности совмещаются за счёт того, что ребёнок создаёт и широко использует символы.

Сюжет игры задаёт ребёнку определённую систему взаимодействия, которая устанавливается взрослыми в реальной жизни (например, игра «Больница»: врач лечит, пациент болеет). Но ребёнок, реализуя в игре нормативно заданные взаимоотношения, начинает осознавать несовершенство заданной модели. Возникшая ситуация напряжения (Н.Е. Веракса) «заставляет» ребёнка по-новому «взглянуть» на исходную систему. Ребёнок начинает выстраивать новую модель своего мира, своей культуры в рамках одного сюжета (варианты интерпретаций отношений врач — больной) и создаёт бесконечное количество сюжетов. По существу ребёнок, реализуя себя как «человек играющий», проявляется как «человек мифотворящий». Выстраивая и реа-

лизуя сюжет, ребёнок-дошкольник выстраивает авторскую модель фрагмента культуры, в которой отражены сами отношения, законы реализации этих отношений, правила их функционирования.

Такая ситуация позволяет нам предложить новое понимание сущности игры ребёнка — понимание игры в мифологическом контексте.

Мы считаем, что понимание игры как мифа позволит обратиться к игре дошкольника не только с психологических позиций, но и с позиций культурогенеза. Важность и необходимость изучения данного вопроса диктуется пониманием личности как части культуры, производящей культуру и пониманием того, что формирование личности ребёнка осуществляется в игровой деятельности.

Итак, игра есть миф. Миф в культуре определяется как модель мира. Но это не просто модель. Особенностью мифа является то, что если отражаемая в нём реальность оказывается незавершённой, она достраивается субъектом до законченной модели. Несмотря на то, что эта модель частично состоит из воображаемого желаемого компонента, она способна полноценно выполнять основную функцию — быть образом мира. Собственно, миф и создаётся в тех случаях, когда имеется дефицит содержательной, когнитивной, мотивационной и другой реальности.

В этом смысле мы рассматриваем игру как модель реального мира, создаваемую ребёнком. В силу своего возрастного статуса дошкольник не может реализовывать свою потребность быть субъектом взрослых реальных отношений. Поэтому, отражая в игре отношения людей во фрагментах социальной жизни, ребёнок достраивает модель этих отношений воображаемыми компонентами. Предположительно воображение играет свою главную роль в процессе поиска ребёнком вариантов проживания нормативных отношений взрослых в жизни. Поэтому, несмотря на то, что тематика сюжетов игр дошкольников более бедна, чем «тематика» социальных фрагментов, нет ни одной пары схожих игр, так как каждый ребёнок играет в свою игру, создаёт свой собственный контекст известной игры. В этом смысле интересен один любопытный факт. Все сюжетные игры строятся на одной принципиальной основе, которая характеризуется существованием полярных персонажей: врач — пациент, шофёр — пассажир, пограничник — нарушитель, продавец — покупатель и т.д. Существование биполярных оппозиций — «действующих лиц» социального фрагмента, отношения между которыми и составляют содержание этих фрагментов, создают ситуацию «интриги». Такая ситуация встречи противоположных персонажей позволяет ребёнку придумывать бесконечное множество вариантов возможных сценариев игры на одну и ту же тему. Например, через игру «дочки-матери» прошли практически все представительницы человечества. Но каждая девочка, играя, придумывает свою интерпретацию данного сюжета и использует свой определённый набор выразительных и изобразительных средств.

Для мифов характерна особенность — оригинальность мифологической рефлексии. Дело в том, что она реализуется посредством нескольких кодов, каждый из которых извлекает из опыта скрытые, зачаточные качества. Благодаря им существует возможность сравнения сферы опыта с другими

сферами и, не только сравнивать, но и производить перевод одной сферы в другую. В игре таких переводов по меньшей мере два. Первоначально осуществляется перевод внешней социальной сферы отношений в жизненный опыт дошкольника, переживание которого затем формирует определённые модели отношений в будущей взрослой жизни. В этом процессе особую позицию занимает роль, которую берет на себя играющий ребёнок.

Традиционно в теории детской игры роль рассматривается как главный компонент структуры игры. Рассматривая роль в игре в контексте мифа, мы предполагаем, что она выполняет знаковую функцию. Роль так же, как и маска в мифологическом пространстве, является носителем определённого сообщения. Роль в игре не существует сама по себе, она обязательно предполагает существование других ролей. Роль является не тем, что она изображает, а тем, что она трансформирует, — определённый вектор социальных отношений. Кроме этого, роль сообщает определённые мотивы поведения. Реализованные в игре, эти мотивы поведения в будущем становятся мотивами поведения в системе реального социального взаимодействия. Например, вежливость продавца и покупателя в игре — вежливость продавца и покупателя в жизни.

Знаковой системе свойственна трансформируемость. Роль в игре обладает тем же свойством — переводимостью. Посредством замещений имеется возможность перехода на язык другой системы. Так же, как в реальности, человек, беря на себя какую-либо социальную роль, совершает поведение, являющееся атрибутом данной роли, выполняет действия, которые диктуют правила этой роли. В игре отмечаются аналогичные явления, и дети в ситуации, когда кто-то из игроков совершает действия, не соответствующие избранной роли, быстро реагируют и указывают на это несоответствие. В ходе игры дети делают открытие, что один и тот же игрок может одновременно играть несколько ролей: на работе — продавец, а дома — мама, дома — дочка и внучка, а в школе — ученица. Это открытие является важным и выводит игру на новый уровень. В этом случае одновременно разыгрывается несколько слоёв отношений и игра становится многомерной. Дети обычно в такие игры играют долго. Свойство переводимости роли как знака проявляется также в том, что благодаря роли у ребёнка имеется возможность быть тем, кем он хочет быть. Для него ничего невозможного не существует. При этом он может свободно перемещаться в воображаемый мир, возвращаться в реальный, а самое главное — может одновременно существовать и действовать в двух пространствах. Именно роль является тем опосредующим звеном между «взаправду» и «понарошку». Ребёнку оказывается доступным осознавать себя, например, мальчиком Витей и строгим милиционером. Игровое бытие и игровое пространство становится многомерным, что также характерно для мифа.

Знаковость роли предполагает наполнение образов широким спектром смыслов и значений. Это в свою очередь определяет конкретный субъективный смысл игры. Причём появление смысла является одним из важнейших результатов не только игры, но и личностного развития ребёнка в игре. По-

рождение смыслов формирует у ребёнка систему ценностей, сознание, мировоззрение, систему смыслов отношений между людьми.

Развитие личности ребёнка в игре является одним из важнейших аспектов теории детской игры. Существование бинарных оппозиций в игре приводит не только к появлению противоречия, конфликта или интриги. Наличие противоречия неизбежно влечёт за собой появления нового: линий в сюжете, выразительных и изобразительных средств, новых ролей и диалогов. Что именно нового появится в игре — не столь важно, важно то, что появление этого нового знаменует развитие не только игры, но и развитие личности ребёнка. Главный результат игры — появление субъекта деятельности. Только личность такого уровня обладает возможностью не просто реализовывать содержание социальных отношений, заложенных в обществе и закреплённых в культуре, т.е. существующих как нормы (и поэтому определяющих изначально конкретный тип взаимодействия), но и обладает способностью продуцировать новые варианты отношений, новое содержание или новые контексты. В этом случае ребёнок выходит за пределы существующих социальных стереотипов. Сюжетная игра является именно такой уникальной деятельностью, где имеются все благоприятные условия (в силу своей мифологичности) для такой трансформации личности ребёнка.

Понимание игры как мифа предполагает существование особого типа мышления дошкольников. Проблеме мифологического мышления посвящено ряд работ, в которых отмечается специфика мифологического мышления. На наш взгляд, основу мифологического мышления составляет диалектическое мышление.

Играя в сюжетную игру, ребёнок, с одной стороны, воплощает в ней своё видение мира. С другой стороны, всё то, что происходит в игре и по поводу игры накладывает отпечаток, преобразует и изменяет его взгляд на вещи и людей, а главное — на отношения между ними. Мало того, что ребёнок, играя, учится по-разному смотреть на окружающие явления, он еще и сам изменяется, становится субъектом этих социальных отношений. В этом смысле, наблюдая игры современных детей в «террористов», «мафию», «сериалы», «взломщиков», «Бэтменов» и т.п., стоит задуматься над тем, какие личностные качества сформируются у детей, как они будут строить взаимодействия между собой, какие личности выльются в общество.

В нашей статье мы обозначили лишь несколько проблем, связанных с новым взглядом на игру как мифа: сущность игры, понимание роли в сюжетной игре, особенности мифологического мышления в игровом мифотворчестве, становления и развития личности играющего ребёнка.

Список литературы

1. Бандура А. Теория социального научения. СПб., Евразия, 2000.
2. Веракса Н.Е. Личность и культура // Перемены, 2000.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 4. М., 1982.
4. Пелипенко А.А., Яковенко И.С. Культура как система М.: Языки русской культуры, 1998.
5. Леви-Строс К. Путь масок. М., Республика, 2000.
6. Хейзинге Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. М., 1994.

Педагогическое сопровождение эволюции мировидения ребёнка в дошкольной образовательной организации

Куликовская Ирина Эдуардовна — д.п.н., профессор, зав. кафедрой дошкольного образования Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, Россия

Становление гармонически развитой личности начинается задолго до поступления ребёнка в систему школьного образования. Сензитивным периодом его развития является время дошкольного детства, судьбоносный и личностно-значимый период жизни человека; период становления индивидуальной траектории познания окружающего мира; социокультурной средой презентации и утверждения самобытности предъявления себя. Развёртывание личностных качеств ребёнка в детстве происходит во взаимодействии с педагогом, выступающим в роли посредника между культурными ценностями, нормами и формирующейся у ребёнка картиной мира, содержащей нравственные регулятивы его поведения. Педагог обеспечивает сопровождение эволюции мировидения ребёнка в процессе совместного проживания в пространстве дошкольной организации, где создаются условия для физического, социально-коммуникативного, художественно-эстетического, познавательного и речевого развития [1]. Развитие мировидения ребёнка-дошкольника в целостном образовательном процессе дошкольной организации осуществляется благодаря содержанию и технологиям, используемым педагогом для становления зоны актуального, ближайшего развития и саморазвития ребёнка (Л.С. Выготский) [2]. Принятый Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и достижения психолого-педагогической науки обуславливают необходимость обновления содержания и технологий развития детей, обеспечивающих их эмоциональное благополучие, позитивную социализацию и индивидуализацию. Решению этой задачи способствует реализация в дошкольной организации педагогического сопровождения эволюции мировидения ребёнка.

Нами доказано, что *эволюция мировидения* представляет собой субъективный, индивидуальный процесс познания свойств, ценностей, связей мира, способов его познания и преобразования, аналогичный процессу становления мировоззрения в филогенезе, что именуется принципом единства фило- и онтогенеза. Результатом мировидения является последовательно, поэтапно складывающаяся на протяжении всей жизни определённая картина мира: мифопоэтическая, натурфилософская, универсально-символическая, научная [3].

Закономерности образовательного процесса, обуславливающие качество и уровень развития личности ребёнка, позволили нам сделать вывод о необходимости создания такого педагогического сопровождения, которое отвечало бы современным требованиям педагогической науки и обеспечивало развитие мировидения ребёнка. Понятие «педагогическое сопровождение» определяется нами как системный инструментарий педагогической деятельности, обуславливающий эффективность развития детей дошкольного возраста.

Целостная модель педагогического сопровождения эволюции мировидения ребёнка строится на основополагающих идеях рассмотрения дошкольного детства, которому как доминирующие характеристики присущи игра, сказка, движение и творчество. Педагог конструирует интегральное пространство дошкольной организации таким образом, чтобы все эти характеристики получили свое полноценное и разностороннее развитие. Разработанная нами целостная модель представлена:

- мифопоэтической, натурфилософской и универсально-символической картиной мира, отражёнными в содержании дошкольного образования для детей 4–7 годов жизни;

- педагогическими технологиями, понимаемыми как совокупность иерархии целей, методов и способов профессиональной деятельности (интерпретации речевого и сказочного образа, интеграции игры и движения, сказочного и реального образа);

- развивающей предметно-пространственной средой как условием развёртывания познавательной-исследовательской, игровой, изобразительной, музыкальной и двигательной деятельности детей.

Мы рассматриваем образовательный процесс как пространство развития ребёнка, понимая под этим взаимосвязь и взаимозависимость субъектов и объектов образования — ребёнка, педагога, родителей (законных представителей), содержания, технологий и т.п. Целостная модель педагогического сопровождения эволюции мировидения ребёнка выстраивается таким образом, что ребёнок становится в активную позицию познания целостности и взаимозависимости мира сначала в специально организованных видах деятельности (например, занятиях, экскурсиях), затем в совместных с педагогом и родителями проектах и самостоятельно в развивающей предметно-пространственной среде.

Целостность достигается посредством принципов, иерархии целей и интеграции одних компонентов в другие, объединяющих разрозненные компоненты.

Мы основывались на следующих *принципах*:

- *целостности* — единства поставленных целей, задач, педагогических действий и целевого ориентира — развития целостной картины мира ребёнка;

- *интеграции* — обращения к осознанию и осмыслению предметов и явлений мира последовательно в сферах Природы, Предметов, Культуры, Других людей, собственного «Я» на основе образных характеристик, знаков, символов, ценностей, действий;

- *культуросообразности* — сопричастности проявлениям культуры данного времени и социального пространства, окружающего ребёнка, со всеми реалиями человеческого существования;

- *активности* — направленности внимания и усилий ребёнка на познание, прочувствование и позитивное преобразование окружающего мира;

- *диалогичности* — активного смыслового взаимодействия педагога и ребёнка, ребёнка и объекта (явлений) мира, ребёнка и родителей, педагога и родителей.

Нами была построена следующая *иерархия целей* целостного образовательного процесса.

Стратегическая цель: становление целостной картины мира ребёнка благодаря развитию его познавательных интересов, любознательности и познавательной мотивации, формирования социокультурного опыта (познавательного, творческого, исследовательского).

Тактические цели:

1. Развитие познавательных действий детей (воображения, памяти, аналитико-синтетических, знаково-символических, творческих способностей и др.), представлений о единстве окружающего мира.

2. Развитие представлений об окружающем мире на основе знаков и символов культуры, природы и социума.

3. Формирование у детей основ категориального видения мира (в категориях количество, качество, причины, следствия, пространство время, часть и целое, движение и покой и др.), представлений о ценностях познания и смыслах учения.

4. Становление целостной картины мира в сознании ребёнка.

Критериями эффективности разработанной нами модели педагогического сопровождения эволюции мировидения ребёнка выступают:

— *концептуальность* (опора на определённую научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения целевых ориентиров дошкольного образования);

— *системность* (включение всех признаков системы: цели, задачи, логика процесса, взаимосвязь его частей, целостность, результативность);

— *управляемость* (достижение целевых ориентиров Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования);

— *воспроизводимость* (возможность использования предлагаемого педагогического сопровождения эволюции мировидения ребёнка в различных дошкольных образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность, и индивидуальными предпринимателями).

Педагогическое сопровождение развития мировидения детей дошкольного возраста основано на учёте того факта, что современная модель дошкольного образования, развивающаяся в контексте ценностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов, предполагает познание ребёнком окружающего мира в различных видах деятельности и в контексте ценностных основ жизни. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования основное внимание обращается на развитие *познавательных интересов* детей, их любознательности и познавательной мотивации. Необходимо отметить, что собственно познавательный интерес является положительно окрашенным эмоциональным процессом (по классификации А.Н. Леонтьева — чувством), связанным с потребностью узнать что-то новое об исследуемом объекте, повышенным вниманием к нему. Благодаря познавательному интересу ко всему новому и необычному, присущему детям дошкольного возраста, они знакомятся с окружающим миром,

его многообразием посредством специфически детских видов деятельности, таких как игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская.

В дошкольном возрасте развитие познавательного интереса проходит последовательно: от любопытства (интерес к внешней стороне объектов и явлений действительности, неожиданным событиям, привлекающим внимание) к любознательности (личностное качество, проявляющееся в стремлении ко всё новым знаниям). Познавательный интерес является основой для возникновения познавательных мотивов, составляющих основу психологической готовности к школьному обучению: стремления получать знания, овладевать различными способами их приобретения, использовать в различных ситуациях (переносить из одного вида деятельности в другой).

Усвоение отношений объектов окружающего мира (количество, движение — покой, пространство — время и др.), закономерностей и зависимостей опирается на чувственный опыт и житейские представления детей. Ребёнок постоянно проявляет большой интерес к окружающему миру и изменяет его, выходит за пределы непосредственно наблюдаемого и находит индивидуальные способы самовыражения. Именно поэтому содержание образовательной области «Познавательное развитие» строится на междисциплинарном подходе, раскрывающем систему взаимодействия культуры, природы и социума. Объединяющим их элементом выступают знаки и символы, являющиеся интеллектуальным средством коммуникаций людей в социуме, познания мира природы, предметов, культуры, времени, пространства, их характеристик и отношений.

Основные положения, обуславливающие содержание образовательной области «Познавательное развитие»:

- представление о целостности мира, объединённого знаками, символами, ценностями познания, раскрывающими взаимозависимости в окружающем и выступающими основой жизнедеятельности ребёнка;
- взаимосвязь реального образа объектов, явлений и их художественной интерпретации, представленной в произведениях искусства;
- ориентация на возраст и пол ребёнка, его познавательные потребности и интересы; на становление умений, навыков, способов познания, необходимых для дальнейшего обучения в начальной школе.

Разработанная нами парциальная программа «Мировидение» позволяет реализовать содержание образовательной области «Познавательное развитие», так как ориентировано на становление *целостной картины мира ребёнка*, которая понимается нами как результат его мировидения, выраженный в представлениях о мире, характеризующихся интегративностью реального и образного; степенью упорядоченности и соподчинённости объектов, явлений действительности и системы культурных ценностей; уровнем осознанности взаимосвязей и взаимозависимостей мира; эмоционально-ценностной окрашенностью; востребованностью в самостоятельных продуктивных видах деятельности. «Целостная картина мира ребёнка-дошкольника» имеет свои особенности:

- преобладание эмоционально-чувственных представлений о мире над рационально-логическими понятиями;

— системообразующим началом детской картины мира выступает понимание элементарных зависимостей и взаимосвязей объектов и явлений действительности;

— ценностная окрашенность представлений, образов, знаков и символов действительности.

В содержании программы «Мировидение» заложено развитие *любопытности и когнитивных компетенций* ребёнка, его способности открывать тайны мира, самостоятельно познавать смысл объектов и явлений [4]. Возможности познавательного развития современных детей дошкольного возраста значительно выше, чем это было ранее. Развиваясь в информационном пространстве, они успешно познают не только внешние, наглядные свойства окружающих предметов и явлений, но и их связи и отношения. В период дошкольного детства формируются способности к начальным формам общения, умозаключения, абстракции.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определено требование формирования у детей первичных представлений не только о себе, других людях, объектах окружающего мира, но и свойствах и отношениях объектов окружающего мира. Авторы стандарта отметили, что такими свойствами и отношениями являются, например, часть и целое, пространство и время, причины и следствия и др. Указанные понятия, имеющие всеобщий характер, называются категориями. Именно поэтому мы используем понятие *«категориальное видение мира»*, которое трактуется как способность ребёнка к целостному пониманию мира на основе разнообразных взаимосвязей (причинно-следственных, качественно-количественных, содержания и формы, пространства и времени и др.), выраженных системой знаков, символов и значений, помогающих ребёнку ориентироваться в жизненном окружении, открывать его для себя и действовать в нем, преобразуя его. Ребёнок усваивает начальные понятийные формы, то есть категории, в определённой логике, изменяющей структуру мыслительной деятельности, характер взаимодействий с миром и отношение к нему на основе познавательных, нравственных, эмоциональных ценностей. Категориальное видение мира обуславливает принятие ребёнком роли исследователя, когда расчленённое, диффузное, неясное знание, представление о мире приобретает ясность, чёткость, целостность, системность.

Содержание образовательной области «Познавательное развитие» обеспечивает вхождение ребёнка в мир культуры, в социум, в природный мир, позволяя ему познать мир как целостное явление. Это объясняется тем, что через категории, понятия, знаки и символы объединены различные знания (социально-коммуникативные, экологические, исторические, ценностные, математические, художественно-эстетические). Новизна содержания парциальной программы «Мировидение» заключается в том, что дети учатся размышлять о предметах и явлениях окружающего мира благодаря интегрированной и педагогически осмысленной информации о стихиях мира в среднем дошкольном возрасте, о социальных, природных и языковых явлениях в старшем возрасте. Ребёнок получает возможность осознать свою ответственность за окружающий его мир, учится гармонизировать отноше-

ния с природой и социумом, понимать, что цивилизация является органической частью мирового пространства. Системный, комплексный взгляд на мир способствует свободной адаптации ребёнка к сложной, неустойчивой жизни и самореализации в ней. В дошкольном возрасте формируется эмоционально-позитивное отношение к познанию окружающего мира. Ребёнку-дошкольнику присуща ориентация на познание окружающего мира и исследовательская деятельность с объектами и явлениями реальности. В образовательном процессе дошкольной организации такая ценность познания поддерживается и развивается. Ценностные установки на познание мира обуславливают выбор способов, средств познания и отношение к результатам.

Целостность восприятия мира и органичное вхождение ребёнка в него направило наше исследование на поиск такой технологии, которая была бы органична природе ребёнка и целостна по своей структуре. Достижение целостности педагогической технологии обеспечивало нам теоретическое положение об интеграции, выступающей особым педагогическим инструментарием в соединении различных видов деятельности и способов познания ребёнком мира: физических движений и игры, сказочного образа и ролевого образа, реальных культурных знаков, символов и речевых смыслов образов и т.п. Интеграция разнообразного содержания находится в основе понимания ребёнком мира. Педагогическое сопровождение эволюции мировидения ребёнка строится на основе условно-адекватного перевода (А.Я. Данилюк, Ю.М. Лотман) [5; 6] различных культурных текстов на понятный ребёнку язык единого обобщённого знания о мире. Созданные нами развивающие технологии основаны именно на данной теории. В нашем исследовании представленная теория получила своё технологическое воплощение.

Разрабатывая педагогические технологии как компонент педагогического сопровождения эволюции мировидения ребёнка, мы обозначили несколько теоретических положений, определивших их построение: субкультура детства как пространство сотворения ролевых, сказочных образов и как период накопления и обогащения опыта познания мира ребёнком; интеграция как способ педагогического конструирования. Целостность нашей педагогической технологии обусловлена пониманием детства как особого периода, в котором развитие ребёнка осуществляется всесторонне, гармонично, когда мир он воспринимает целостно, нерасчленённо. Мы опирались на положения А.В. Запорожца [7] о том, что детство является периодом амплификации, то есть наращивания и накопления опыта за счёт освоения ребёнком разнообразных действий, способов познания мира и изменения его. Основным видом деятельности, в котором происходит социализация ребёнка, освоение нравственных и культурных ценностей, осуществляется произвольное познание мира, является игровая деятельность. Она представляет собой синтезированный феномен, поскольку включает в себя и реальные, и игровые отношения, ролевую позицию и реальный образ; предметы-заместители и воображаемые ситуации, которые ребёнок создает по собственному представлению об окружающем мире.

Суть построения интегрального образовательного пространства предполагает погружение ребёнка в специально организованных и совместных

видах деятельности в то или иное содержание культурных текстов (математики, грамоты, музыки и др.), где он присваивает определённую информацию о мире и способы его познания, которые затем апробирует в развивающей предметно-пространственной среде. Далее он «переходит» из среды опять в специально организованные виды деятельности, но на новом витке познания, предоставляющем ему возможность найти уже собственный способ познания на основе игры, диалога, экспериментирования, моделирования и т.п., новые грани познаваемого объекта или явления мира. Целостный образовательный процесс представляет собой пространство «погружения» ребёнка, педагога и родителей в мир, характеризующийся множеством разнообразных видимых и невидимых, осознанных и неосознанных связей [8].

Таким образом, разработанное нами педагогическое сопровождение развития мировидения детей обеспечивает полноценное проживание ребёнком дошкольного детства, возможность организации образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребёнка, содействие и сотрудничество детей и взрослых. Всеобщая целостная картина мира рассматривается в особенных проявлениях, отличающихся друг от друга особенными признаками, ценностью, знаково-символическим содержанием. Адекватно данному содержанию разработаны педагогические технологии: диагностические и развивающие. Развивающая предметно-пространственная среда организуется с учётом того, что детская игра выступает способом вхождения ребёнка в мир. Побудительные силы детской игры находятся в пространстве будущего, в области внутренней свободы, обеспечивающей самостоятельное познание ребёнком закономерностей взаимоотношений человека с миром природы и культуры. Вещные элементы в среде сгруппированы как модели игровых ситуаций, что позволяет детям разворачивать как отдельные сюжетные линии общей игры, так и последовательные логические цепочки. Все мини-среды объединены благодаря общим знакам и символам, отражающим неживую природу, растения, животных, человека и связи с ними.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: УЦ Перспектива, 2014. 19 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 479 с.
3. Kulikovskaya I.E., 2013. Theory of Personal World Outlook Evolution: Categories, Provisions, Proofs // Middle-East Journal of Scientific Research. 15 (5): P. 698–706.
4. Куликовская И.Э. Теоретические основания развития когнитивных компетенций детей в дошкольном образовании (Статья) // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. Ростов н/Д, 2009. № 2.
5. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000. 440 с.
6. Лотман Ю.М. Семиосфера. С.-Петербург: «Искусство-СПб», 2000. 704 с.
7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребёнка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
8. Куликовская И.Э. Педагогические условия становления целостной картины мира дошкольников. М.: Педагогическое общество России, 2002.

Проблема изучения и укрепления психологического здоровья детей в условиях обучения в дошкольных образовательных учреждениях

Николаева Ирина Александровна — к.псих.н., ст. преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

В современном образовании часто педагоги-психологи, учителя, воспитатели основной целью и ценностью своей работы с детьми считают сохранение и укрепление их психологического здоровья. Само понятие «психологическое здоровье» трактуется достаточно широко, его критерии чётко до конца не определены. Среди множества терминов, используемых при работе с детьми, стоит особо выделить такие как психическое здоровье, социальное здоровье, духовно-нравственное здоровье, которые, на наш взгляд, составляют сущность общего понятия «психологическое здоровье».

Проблемой изучения психологического здоровья начали первыми заниматься представители гуманистической психологии, в частности А. Маслоу. По их мнению, психологическое здоровье — это состояние, характеризующее процесс и результат нормального развития субъективной реальности в пределах индивидуальной жизни [6]. Однако исследования представителей гуманистической психологии касались прежде всего личности взрослых людей. Был составлен условный портрет психологически здорового человека. Применительно к детям термин «психологическое здоровье» был введён в научный обиход И.В. Дубровиной и разработан вместе с такими исследователями, как В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов, Б.С. Братусь и др.

И.В. Дубровина в своих работах указывает на то, что психологическое здоровье представляет собой динамическую совокупность психических свойств, обеспечивающих гармонию между различными сторонами личности человека, а также между человеком и обществом; возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности [5]. Т.В. Костяк приводит такое определение: психологическое здоровье — это состояние внутренней согласованности личности, позволяющее свободно и адекватно реализовывать возрастные и индивидуальные возможности [4]. О.В. Хухлаева выделяет в структуре понятия психологическое здоровье способность к саморегуляции, наличие позитивных образов Я и ДРУГОЙ, владение приёмами рефлексии, потребность в саморазвитии. О психологическом здоровье ребёнка говорит уровень развития у него основных личностных новообразований, а трудности в их формировании указывают на нарушение психологического здоровья [6].

Параметры отклонения психологического здоровья от нормы в целом определены: к ним относятся повышенная, чрезмерная тревожность ребёнка, повышенная агрессия, замкнутость, гиперактивность, медлительность, наличие у ребёнка страхов, невроз. Выявление одного или нескольких этих признаков с помощью тестов даёт повод некоторым исследователям говорить о том, что психологическое здоровье ребёнка нарушено. Необходимо разработать чёткие критерии, уровни психологического здоровья детей и методику для его диагностики.

Психологически здоровыми могут быть только дети, чьё развитие соответствует норме психического здоровья. Существуют устоявшиеся критерии для оценки психического здоровья детей и батареи тестов, оценивающие уровень общего развития ребёнка и степень соответствия норме. Для диагностики детей дошкольного возраста могут быть использованы широко распространённые методики Е.А. Стребелевой, М.М. Семаго, С.Д. Забрамной и др. Для определения уровня психологического здоровья, на наш взгляд, недостаточно знания уровня развития высших психических функций ребёнка, нужна дополнительная информация об эмоционально-волевой, коммуникативной, личностной сферах. Эта информация может быть получена путём диагностики с использованием уже существующих методик, но возникла необходимость в создании единой методики, позволяющей в совокупности с имеющимися данными об интеллектуальном и когнитивном развитии ребёнка дать ответ об уровне его психологического здоровья.

Психологическое здоровье ребёнка связано прежде всего с его адаптационными возможностями и социальной активностью. Наблюдение за процессом адаптации может дать исчерпывающую информацию об особенностях эмоционально-волевой сферы ребёнка дошкольного возраста.

Наиболее доступный и информативный метод получения информации о личностных и поведенческих особенностях ребёнка, его психологическом здоровье является метод наблюдения. Научное психолого-педагогическое наблюдение за ребёнком дошкольного возраста позволяет собрать информацию об особенностях речевой деятельности, экспрессивных реакциях, поведении, взаимодействии с другими людьми, физических контактах. К недостаткам метода наблюдения относится его субъективность, которую можно снизить, если привлечь к наблюдению несколько экспертов. Разные люди смотрят по-разному на одни и те же регистрируемые признаки и ситуации, поэтому к психолого-педагогическому наблюдению за детьми дошкольного возраста необходимо подключать несколько человек с высоким уровнем развития наблюдательности и чуткости. Существенным компонентом процедуры наблюдения в методике является экспертное оценивание.

Эксперт — это компетентное лицо, имеющее специальный опыт в конкретной исследуемой области и участвующее в исследовании в качестве источника информации [2]. Для оценки уровня психологического здоровья дошкольников необходимо привлекать как минимум четырёх экспертов — людей, которые хорошо знают ребёнка, а также обладают знаниями в области педагогики и психологии. Первый эксперт — это один из родителей или опекун, который больше времени проводит с ребёнком. Второй и третий эксперты — это воспитатели из группы ДОУ, которую посещает ребёнок. Четвёртый эксперт — это педагог-психолог ДОУ; если такой должности нет, то это может быть методист, медицинская сестра, которые хорошо знают ребёнка. Задачей экспертов является выражение своего мнения о личностных и поведенческих характеристиках ребёнка по определённым параметрам и в соответствии с оценочной шкалой, регистрация и последующая обработка полученных данных.

Основные критерии, используемые для оценки психологического здоровья детей дошкольного возраста в предлагаемой методике, следующие: адаптация к социальным условиям, уровень тревожности, эмоциональное благополучие, особенности развития самосознания и самооценки, коммуникативные способности и особенности взаимодействия со взрослыми и сверстниками, конфликтность и агрессивность, темп деятельности и работоспособность. Были подобраны поведенческие признаки проявления каждого из выделенных критериев, для этого были изучены и проанализированы уже стандартизированные методики. Использовались следующие методики: карта наблюдений Д. Скотта, схемы наблюдения за поведением ребенка в ДОУ, шкала тревожности Сирса, Карта наблюдений за адаптацией ребёнка в ДОУ.

Инструкция к методике «Диагностика психологического здоровья дошкольников»: в данном бланке представлены характеристики поведения, эмоционального состояния, черт личности ребёнка. Оцените каждое утверждение одним из следующих баллов: 0 — данный признак у ребёнка отсутствует; 1 — признак слабо выражен (встречается редко); 2 — признак достаточно выражен (встречается не менее 1–5 раз в месяц); 3 — признак очень выражен (встречается часто, постоянно).

Название признаков и характеристик для наблюдения	Баллы
1. Легко расстраивается, даже по пустякам	0 1 2 3
2. Капризничает	0 1 2 3
3. Не может ждать и терпеть	0 1 2 3
4. Обидчив	0 1 2 3
5. Плаксив	0 1 2 3
6. Часто бывает в плохом настроении	0 1 2 3
7. Подвержен частой и резкой смене настроения и поведения (переходит от смеха к плачу и т.п.)	0 1 2 3
8. Редко смеётся и шутит	0 1 2 3
9. Есть навязчивые движения и/или вредные привычки (сосёт палец, грызёт ногти и т.п.)	0 1 2 3
10. Долго не может заснуть, сон беспокойный, может прерываться.	0 1 2 3
11. Повышенная возбудимость	0 1 2 3
12. Быстро утомляется	0 1 2 3
13. Есть несколько устойчивых страхов (темноты, собак и т.п.)	0 1 2 3
14. Часто жалуется на головные боли, боли в животе	0 1 2 3
15. Есть хронические заболевания (астма, аллергия и т.п.)	0 1 2 3
16. Аппетит сниженный, есть мало и плохо	0 1 2 3
17. Часто краснеет или бледнеет, много потеет, повышается температура тела	0 1 2 3
18. Никогда не просит помощи взрослого в ситуации затруднения	0 1 2 3
19. Часто ложёт	0 1 2 3
20. Не принимает активного участия в играх со сверстниками	0 1 2 3
21. Нет друзей ни в детском саду, ни во дворе.	0 1 2 3
22. Избегает общения с детьми и взрослыми, сам не здоровается и не отвечает на приветствия	0 1 2 3

23. Поведение часто не адекватно сложившейся ситуации	0 1 2 3
24. Стараются не привлекать к себе внимание, не подходит к воспитателю по своей инициативе	0 1 2 3
25. Говорит невыразительно, часто бормочет что-то себе под нос	0 1 2 3
26. Часто проявляет полное отсутствие интереса к чему-либо	0 1 2 3
27. Вял, безынициативен, равнодушен к происходящему	0 1 2 3
28. Вызывает жалость своим внешним видом, поведением, поступками	0 1 2 3
29. Часто проявляет беспокойство в деятельности и разговорах	0 1 2 3
30. Чрезмерно болтлив и разговорчив, часто перебивает других	0 1 2 3
31. Часто пытается «монополизировать» внимание взрослых, быть в центре внимания любой ценой, болезненно реагирует на отсутствие внимания	0 1 2 3
32. Не соблюдает дисциплину, непослушен, делает всё «назло», паясничает, ведёт себя непристойно	0 1 2 3
33. Часто проявляет физическую агрессию (дерётся, кусается)	0 1 2 3
34. Целенаправленно портит и ломает вещи	0 1 2 3
35. Часто проявляет вербальную агрессию (обзывается, сплетничает)	0 1 2 3
36. Конфликтен, часто ссорится со сверстниками и взрослыми	0 1 2 3
37. Скрытен, недоверчив, постоянно напряжён	0 1 2 3
38. Другие дети не принимают его в игры, не любят его, отношения с детьми преимущественно плохие	0 1 2 3
39. Играет игрушками, слишком детскими для его возраста	0 1 2 3
40. Заикается, запинаясь, подвержен тикам, часто моргает	0 1 2 3
41. Проявляет негативизм (делает все наоборот, часто говорит «не хочу» и «не буду»)	0 1 2 3
42. Эмоционально отстранён от происходящего, стремится к уединению	0 1 2 3
43. Не использует речь как средство общения, постоянно молчит или общается невербально, молчит только в определённых местах, например, в детском саду	0 1 2 3
44. Медлительный, заторможенный	0 1 2 3
45. Гиперактивный (чрезмерно подвижен, сложно усидеть на месте)	0 1 2 3
46. Часто сомневается в себе, своих возможностях и способностях (говорит «а так можно?», «у меня не получится», «я не умею», «у меня хуже всех» и т.п.)	0 1 2 3
47. Предпочитает задания не творческие, а по образцу	0 1 2 3
48. Очень боится сделать ошибки и боится быть наказанным	0 1 2 3
49. Поза скованная: сидит сгорбившись, голова опущена, сутулится, смотрит в пол	0 1 2 3
50. Проявляет повышенную чистоплотность	0 1 2 3

При обработке результатов исследования необходимо подсчитать общую сумму баллов, выставленных экспертом по каждой из 50 характеристик, и общую сумму баллов всех экспертов. Далее подсчёты ведутся следующим образом:

- 1) общая сумма баллов, выставленная каждым экспертом;
- 2) средний балл каждого эксперта (общая сумма баллов, разделённая на количество оцениваемых характеристик);
- 3) общая сумма баллов всех экспертов;

4) общий средний балл группы экспертов.

Полученные результаты показывают степень отклонения параметров, составляющих сущность понятия «психологическое здоровье», от нормы. Это позволяет говорить о том, что дети составляют так называемую «группу риска» нарушения психологического здоровья и требуют более углублённой диагностики и коррекционно-развивающей работы. Предложенная авторская методика диагностики психологического здоровья дошкольников на данном этапе проходит процедуры проверки на надёжность и валидность.

В Ульяновском государственном педагогическом университете им. И.Н.Ульянова активно исследуются различные аспекты психологического здоровья личности в контексте более широкого круга психологических категорий и проблем. Внимание уделяется проблемам стресса в работе педагогов образовательных учреждений, который оказывает влияние на психологическое здоровье педагогов и учащихся [3]. Рассматриваются проблемы развития речи в дошкольном возрасте и их взаимосвязь с нарушениями эмоционально-волевой сферы, а также с типом профиля сенсомоторной асимметрии [1].

Проблема, рассмотренная в данной статье, остаётся актуальной для практических психологов образования. Создание диагностического инструментария позволит на ранних этапах диагностировать нарушение психологического здоровья дошкольников и подобрать методы коррекции.

Список литературы

1. Белозерова Л.А. Уровень развития речи детей дошкольного и младшего школьного возраста с разным типом профиля сенсомоторной асимметрии / Л.А. Белозерова, Н.Н. Сафукова // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3. С. 440.
2. Горбатов Д.С. Общепсихологический практикум. Учебное пособие для бакалавров. М.: Юрайт, 2013. 307 с.
3. Гурылёва Л.В. Проблема влияния профессионального стресса на психическое здоровье педагогов // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы Научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Под ред. А.Ю. Нагорнова, А.Н. Ярыгина, А.А. Коростелева, И.В. Руденко. 2013. С. 448–452.
4. Костяк Т.В. Психологическая адаптация ребёнка в детском саду: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2008. 176 с.
5. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. 4-е изд. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 176 с.
6. Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. М.: Академия, 2003. 176 с.

Содержание сенсорного развития детей дошкольного возраста

Платонова Татьяна Евгеньевна — к.п.н., доцент кафедры высшей математики ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права», г. Казань, Россия

Коровникова Галина Алексеевна — воспитатель высшей квалификационной категории, студентка ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права», г. Казань, Россия

Сенсорное развитие признано одним из основных в общем развитии дошкольников. В задачи педагогического процесса ДОО входит работа по созданию психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективное сенсорное воспитание детей с учётом возрастных характеристик [3, с. 21].

Фактически это выражается в развитии восприятия и освоении знаний у дошкольников о внешних качествах предметов — форме, цвете, величине, положении в пространстве, запахе, вкусе.

Дошкольное детство признано оптимальным периодом для быстрого и качественного развития сенсорных признаков. Это время, когда формируется целостное представление об окружающем предметном мире. Традиционно в сенсорное развитие входит владение всеми пятью органами чувств: осязанием, зрением, слухом, обонянием и вкусом.

Сенсорное развитие дошкольников протекает по двум направлениям:

Получение знаний о внешних и внутренних сторонах предметов и их взаимодействии.

Обучение знаниям и умениям восприятия для полноценного освоения предметной среды.

Основными методами сенсорного развития дошкольника педагогика признаёт все виды детской деятельности, которыми он занимается в ДОО. В частности, изобразительное творчество, конструирование, игра, музыкальная театрализация, труд, физкультура. Е.И. Тихеева объединила деятельность педагогов по улучшению чувственного восприятия с развитием речи через овладение представлениями об окружающем предметной среде [4, с. 14]. Она разработала пособия и методики по речевым играм, сенсорной дидактике на различение цвета, величины, формы, на ознакомление детей со свойствами и качествами предметов. Она также выделила игру как приоритетное средство для сенсорного воспитания.

В игровой деятельности даже без целенаправленного воздействия дети воспринимают новые навыки и ощущения. Однако при неорганизованном восприятии новый навык остаётся поверхностным. Необходимо грамотное психолого-педагогическое влияние, способствующее полноценному сенсорному воспитанию. Без должного закрепления и освоения разнообразный сенсорный опыт, который ребёнок приобретает систематически, может не стать базой для умственного развития ребёнка.

Сенсорное познание начинается с первого чувственного опыта по освоению предметной среды и явлений окружающего мира. Получая разнообразные ощущения, дети осваивают те типичные свойства и качества предметов, которые напрямую раздражают его органы чувств. Только так дети осваивают и крепко запоминают особенности вкусов, цвета, размеров, запахов, тяжести и лёгкости, тепла и холода и т.д.

Отечественная система сенсорного развития опирается на теорию поэтапного развития, разработанную Л.С. Выготским, Б.Г. Ананьевым, С.Л. Рубенштейном, Л.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, Л.А. Венгером и другими [7]. Для развития восприятия ребёнок должен овладеть общественным сенсорным опытом, который включает в себя наиболее рациональные способы обследования предметов, сенсорные эталоны. Согласно новейшим исследованиям, ощущения и восприятие представляют собой особые действия анализаторов, направленные на обследования предмета, его особенностей. И.М. Сеченов писал, что корни мысли ребёнка лежат в чувствовании. Правомерно предположить, что богатство ощущений и восприятий — предпосылка для полноценного познания окружающего мира, развитие мыслительных процессов, так как «внешние чувства доставляют материал для всех рассудочных работ» [11, с. 13].

Чем больше дети познают, тем богаче их сенсорный опыт, тем легче и проще им будет развивать моторику, и все это позволит легче учиться. Чтобы легко учиться, на высоком уровне определять форму предмета, его объём и размер, у ребёнка должны быть хорошо развиты не только окологлазные мышцы, позволяющие двигаться глазам, а также мышцы шеи, помогающие ей быть неподвижной или по желанию поворачиваться в разные стороны, но и скоординированы движения мышц обеих рук. Чтобы познакомиться с каким-нибудь предметом, ребёнка нужно научить — трогать руками, сжимать, гладить, то есть совершать какие-то действия, которые называются моторными.

Чтобы взять предмет одной рукой, малыш должен быть уже «моторно» готов к этому. Если он не может схватить этот предмет, то не сможет ощутить его. Значит, если мы научим руки ребёнка быть ловкими и умелыми, то он сможет многое познать с их помощью. И чем раньше мы дадим в его руки новое, ранее не изученное, тем быстрее они станут умелыми.

Все это, безусловно, облегчает развитие и обучение детей.

Развитие восприятия у детей осуществляется через овладение сенсорных эталонов. Это подтверждается исследованиями А.В. Запорожца, Л.А. Венгера и др. учёных. Сенсорные навыки можно и должно исследовать с тем, чтобы их развитие у детей носило целостный характер [2, 8]. Л.А. Венгер предложил комплекс занятий по сенсорному развитию детей среднего дошкольного возраста.

В 4 года: развитие мышления через использование технологий «Доски Сенега» и «Кубики Косса» (первый вариант), развитие речи — ответы по сюжетным картинкам, развитие внимания и памяти на основе дидактических игр «методики Россолимо», развитие моторики через самоорганизацию (самостоятельно одеваться), социализация через ролевые игры.

В 5 лет: развитие мышления с использованием «Кубиков Косса» (второй вариант), а также классификация и сопоставление, развитие речи — составление рассказа по сюжетным картинкам, развитие внимания и памяти с использованием тестов, заучивание стихов, социализация — следование правилам ролевой игры.

Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребёнка, с другой стороны, имеет самостоятельное зна-

чение, так как полноценное восприятие необходимо для успешного обучения ребёнка в детском саду, в школе, и для многих видов трудовой деятельности.

Готовность ребёнка к школьному обучению в значительной мере зависит от его сенсорного развития. Теоретическая разработка системы сенсорного развития и внедрения её в практику детского сада имеет большое значение для решения проблемы умственного воспитания дошкольников. В работах А.В. Запорожца [10], А.Л. Усовой [14], Н.П. Сакулиной [13] и Л.А. Венгера [1] сенсорное развитие дошкольников рассматривается как педагогическое руководство, направленное на совершенствование и развитие сенсорных процессов: ощущений, восприятий, представлений. Одним из важнейших моментов сенсорного развития является организованное педагогом обучение детей обобщённым и систематизированным знаниям о воспринимаемых качествах предметов.

Чтобы сенсорное развитие детей среднего дошкольного возраста проходило гармонично, разработаны специальные упражнения, направленные на совершенствование определённых систем.

Чем больше дети познают, тем богаче будет их сенсорный опыт, тем легче и проще им будет развивать моторику.

Одно из наиболее часто встречающихся проявлений неготовности ребёнка к школе — недоразвитие ручной умелости, т.е. неумение ребёнка выполнять целенаправленные действия руками. Дети не умеют рисовать, раскрашивать, копировать простейшие узоры, соединять точки, а иногда даже просто держать в руках ручку. Поэтому особую роль в подготовке ребёнка к школе играет формирование у него графомоторных навыков. Для их развития применяются различные задания: обводка и раскраска шаблонов, копирование графических упражнений, завязывание, развязывание узелков и бантиков, заплетание косичек на пособии «куколка», пальчиковые гимнастики, массаж пальцев и рефлексотерапия кистей рук с помощью грецких орехов, шишек, массажных мячей с шипами, катушек, карандашей. «Пальчиковый бассейн», наполненный песком, крупами, горохом, позволяющий механически воздействовать на нервные окончания, расположенные на кончиках пальцев. Разноцветные прищепки — это готовый тренажёр. Многократное повторение движений — сжатие и разжимание с усилием делают отличную тренировку пальцев рук.

Сегодня в магазинах можно встретить множество игрушек и книг, которые влияют на сенсорное развитие детей. Однако родителям необходимо понимать, что и книги, и игрушки являются лишь дополнительными средствами и не могут полностью заменить исследования реального мира, а также общения с окружающим миром. Дети очень любознательны и легко присоединяются к деятельности взрослых. Объясняя свои действия и рассказывая об окружающих предметах и явлениях (например, во время прогулки, приготовления пищи, игр и др.), взрослые помогают развиваться сенсорным способностям малышей. Для сенсорного развития ребёнка важно, чтобы он научился сопоставлять данные, которые его мозг получает от различных органов чувств, и объединять их в единое целое. То есть, например, показывая малышу цветок, надо использовать все возможные органы чувств, ко-

торые можно задействовать в данной ситуации: рассказать о цвете, форме и дать понюхать.

Особая роль в сенсорном развитии детей отводится предметно-игровой форме обучения. Занятия по сенсорному развитию начинаются со знакомства с формой предметов и их цветом. Сначала используют яркие цвета и простые признаки формы предмета: длинный, короткий, большой, маленький, круглый, квадратный, треугольный, и др. На следующих этапах обучения цветовая палитра и форма предметов усложняются, добавляются различные возможности ими оперировать (складывать их между собой, нанизывать, вставлять и т.д.). Сенсорные игрушки учат мыслить, запоминать, анализировать, синтезировать, обобщать, экспериментировать и т.д., что в свою очередь значительно развивает умственные способности детей.

Ребёнка дошкольного возраста учат различать и называть цвета, формируют представления об их оттенках, о том, что при смешении красок получают новые цвета и оттенки, а также учат сравнивать предметы по цвету, различать способность при рассматривании картин, видеть, как с помощью цвета создаётся художественная выразительность изображения.

В дошкольном возрасте дети усваивают пространственные представления «вперед — назад», «вверху — внизу», «далеко — близко», «слева — справа» и руководствуются ими в жизненных ситуациях, различают форму предметов, их размеры, сравнивают предметы между собой. Постепенно они учатся ориентироваться во времени и овладевают временными понятиями, осознают последовательность и продолжительность времени. В начале ребёнку трудно осмыслить относительность понятий «вчера», «сегодня», «завтра», продолжительность времени (минута, пять минут, час). Это достигается в результате опыта и целенаправленного обучения [6].

В содержание сенсорного развития входят развитие слуховой чувствительности, умение вслушиваться и различать звуки в окружающей обстановке, развитие речевого и музыкального слуха. Сенсорное развитие включает в себя также развитие тактильной чувствительности — умение различать на ощупь качества предметов и правильно называть их: гладкий, пушистый, шершавый, мягкий, твёрдый, тяжёлый, лёгкий, холодный, тёплый и другие. Одной из сторон сенсорного развития является развитие обонятельных и вкусовых ощущений. В процессе повседневной жизни, в игровой деятельности под руководством воспитателя осуществляется разностороннее сенсорное развитие дошкольников. Ребёнок в жизни сталкивается с огромным разнообразием форм, красок и других признаков предметов. Ему самому ещё очень трудно разобраться во всём этом многообразии, и он нуждается в помощи воспитателя. Воспитатель организует чувственный опыт ребёнка, используя определённый общественный опыт [5].

По определению С.А. Козловой и Т.А. Куликовой сенсорное развитие — целенаправленные психолого-педагогические усилия, направленные на развитие чувственного познания и совершенствование ощущений и восприятия [20, с. 126]. Сенсорное развитие по Н.Н. Поддъякову также предполагает педагогические методы, нацеленные на развитие и модернизацию у детей чувствующих навыков (ощущений, восприятий, представлений) [12, с. 24]. Сен-

сорное развитие А.В. Запорожец формулирует как создание у дошкольника процессов ощущения, восприятия, наглядного представления и т.д. [8, с. 36].

Авторы сходятся на том, что сенсорное развитие — целенаправленный психолого-педагогический процесс.

Л.А. Венгер в сенсорном развитии выделяет размеренное планомерное приобщение детей к сенсорной культуре. В сенсорную культуру Л.А. Венгер включает общепринятые установки и нормы цвета, форм и остальных параметров предметного мира. Сенсорная культура включает в себя весь опыт цивилизации, который проецируется на каждого ребёнка [2, с. 85].

Таким образом, сенсорное развитие дошкольников должно осуществляться в неразрывной связи с разнообразной деятельностью. Наибольший эффект для сенсорного воспитания даёт продуктивная деятельность, содержание и организация которой подчинена задачам умственного воспитания. Любая содержательная деятельность детей включает как более простые познавательные процессы — сенсорные, так и более сложные — мыслительные. Совершенствование сенсорных процессов на занятиях должно быть в основном осуществлено до начала практических действий. Дидактические игры и пособия также используются как средства сенсорного развития. Задачи, которые решаются с помощью таких игр и пособий, должны быть тесно связаны с такими сенсорно-познавательными процессами, которые осуществляются на занятиях, в труде, в детских играх, в быту.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников. М., 2010. 251 с.
2. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет. М., 2009. 321 с.
3. Галкина И.А. Условия и методика сенсорного воспитания в ДОУ / Галкина И.А. // Актуальные задачи педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). Чита: Издательство Молодой учёный, 2012. 36–37 с.
4. Григорьева Г.Г., Кочетова Н.П., Груба Г.В. Пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений и родителей «Играем с малышами М.: Просвещение, 2011. 240 с.
5. Гуськова О.А. Дидактические материалы Е.И. Тихеевой и Е.Н. Водовозовой в практике ДОУ // Управление ДОУ. 2009. № 6. 11–16 с.
6. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников. Под ред. Венгера Л.А. М.: Просвещение, 2009. 46 с.
7. Жирнова Н.Н., Анилова Е.А. Отечественные педагоги конца 19 — начала 20 в. о роли дидактической игрушки в воспитании детей раннего и дошкольного возраста // Управление ДОУ. 2009. № 7 96 с.
8. Запорожец А.В. Сенсорное воспитание дошкольников. М. Просвещение, 2013. 98 с.
9. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика М, 2010. 455 с.
10. Основы дошкольной педагогики / Под ред. Запорожца А.В., Марковой Т.А. М., 2009. 98 с.
11. Пичугина Н. Дошкольная педагогика. М.: Феникс, 2009. 268 с.
12. Поддьяков Н.Н., Михайленко Н.Я. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект // Школьный психолог. 2009. № 7. 23 с.
13. Саккулина Н.И. Сенсорное воспитание в детском саду / Под. ред. Н.Н. Саккулиной, Н.И. Поддьякова. М., 2009. 761 с.

14. Усова А.П. Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания дошкольников. М.: АСТ, 2011. 78 с.

Направления формирования психологической безопасности дошкольника

Федотова Елена Валерьевна — воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 13», г. Ульяновск, Россия

В проблеме психологического сопровождения дошкольного образования немало места отведено такому понятию, как психологическая безопасность.

В одних источниках безопасность рассматривается как качество какой-либо системы, определяющее её возможность и способность к самосохранению, в других — как система гарантий, обеспечивающих устойчивое развитие и защиту от внутренних и внешних угроз [1].

Большинство определений подтверждают, что безопасность направлена на сохранение системы, на обеспечение её нормального функционирования.

Существуют несколько трактовок понятия «психологическая безопасность личности». Нередко психологическая безопасность личности рассматривается как отдельная научная отрасль, изучающая закономерности адекватного отражения опасности и конструктивной регуляции поведения с целью сохранения целостности и стабильности человека или группы людей как психологических систем [7].

Исследования, проводимые в данном направлении, концентрируют своё внимание на изучении внешних факторов, провоцирующих психологическую незащищённость и травмированность личности ребёнка. В таком случае мы можем говорить о том, что мишенью психолого-педагогического воздействия в данном подходе будут так называемые «факторы риска», несущие психологическую опасность физическому и психическому здоровью ребёнка.

В связи с этим возникает необходимость более детального рассмотрения индивидуальных психологических особенностей личности ребёнка, способствующих ощущению и проявлению психологической безопасности личности независимо от воздействующих на неё факторов [6].

Анализ большого количества научных работ позволил нам выделить компоненты, или показатели, психологической безопасности личности:

1. Устойчивость личности в среде, в том числе и в психотравмирующий период.

Безопасность понимается как проявление различных материальных и социальных систем сохранять устойчивость при различных отрицательных явлениях (Н.Н. Рыбалкин).

- Умение контролировать себя, управлять своим поведением.
- Умение управлять своими эмоциями.
- Уверенность в своих силах, самооценка.
- Направленность личности, направленность на достижение коллективных целей.
- Умение устанавливать межличностные отношения.

2. Сопротивляемость (жизнестойкость) внешним и внутренним воздействиям.

Безопасность понимается как свойство личности, характеризующее её защищённость от деструктивных воздействий за счёт внутренних ресурсов сопротивляемости.

- Удовлетворённость собой, самоуверенность;
- Экспрессивность, жизнерадостность.
- Эмоциональность, склонность к эмпатии.
- Чувство контроля.
- Вовлечённость, проявляющаяся в наличии жизненных целей.
- Вызов, наличие представлений о том, как вести себя в той или иной ситуации.

- Коммуникативные навыки, общительность.
- Наличие позитивного опыта решения проблем.

3. Переживание защищённости/незащищённости личности.

Безопасность проявляется как переживание индивидом позитивных/негативных психических состояний, отсутствие/наличие беспокойства, тревожности.

- Психические состояния.
- Эмоциональное беспокойство, тревожность.

4. Эффективность деятельности.

Психологическая безопасность рассматривается через показатель эффективности деятельности, в которую личность включена.

Вместе с тем уже сейчас встречаются работы, прямо указывающие на необходимость как можно более раннего формирования у ребёнка таких особенностей личности и форм поведения, которые позволят ему сохранить свое «Я», а в некоторых случаях и защититься от негативного внешнего воздействия.

В своем исследовании мы предприняли попытку определить стратегические направления формирования психологической безопасности личности ребёнка дошкольного возраста в период перехода его на следующую ступень образования. Подобные стратегические направления предусматривают два взаимосвязанных уровня: научно-методический и практический.

1. Научно-методический уровень стратегии предполагает формирование профессиональной компетентности будущих специалистов, работающих с семьёй и ребёнком на этапе дошкольного и начального образования с учётом последних научных достижений.

Мы считаем целесообразным разработку и включение в программы подготовки педагогов дошкольного и начального образования педагогическое образование и семейных психологов психолого-педагогическое образование [2].

2. Практический уровень стратегии формирования психологической безопасности личности дошкольника в период перехода его на следующую ступень образования предусматривает реализацию программ сопровождения семьи и ребёнка.

Работа с ребёнком предполагает формирование у него психологической устойчивости посредством использования авторского метода интегративной игровой терапии [3; 4].

В практике игровой терапии находит применение принцип психологической коррекции, отражающий необходимость активного привлечения ближайшего окружения [5].

Для повышения эффективности игровой терапии, проводимой с детьми, могут быть использованы следующие способы вовлечения семьи в психокоррекционный процесс:

- 1) групповые занятия (тренинги);
- 2) консультации;
- 3) родительские группы;
- 4) фиксация внешних поведенческих изменений у ребенка в процессе игровой терапии;
- 5) наблюдение за ребёнком родителями (дневник наблюдений), где родителям предлагается наблюдение за изменениями, происходящими с ребёнком;
- 6) анализ родителями эффективности процесса игротерапии, проводимой психологом;
- 7) терапия детско-родительских отношений.

Таким образом, обозначенные современные тенденции позволяют говорить о необходимости детальной разработки, конкретизации и дальнейшей реализации стратегических направлений формирования психологической безопасности личности ребёнка в период его перехода на следующую степень образования.

Список литературы

1. Баева И.А., Петросянц В.Р. Психологическая безопасность и проблема насилия в образовании URL: <http://nrcnn.ru/lang/activity.html?id=150>.
2. Костина Л.М. Адаптация первоклассников к школе путём снижения уровня их тревожности // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 134–142
3. Костина Л.М. Интегративная игровая терапия. М.: Изд-во Московского университета, 2003. 96 с.
4. Костина Л.М. Основные черты концепции интегративной игровой коррекции // Интеграция образования. 2004. № 1. С. 131–135.
5. Осипова А.А. Общая психокоррекция. М.: Сфера, 2002. 510 с.
6. Психология безопасности как основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии: Научно-методические материалы / Под ред. И.А. Баевой. СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. С. 19.
7. Соломин В.П., Михайлов Л.А., Маликова Т.В., Шатровой О.В. Психологическая безопасность: Учебное пособие. М.: Дрофа, 2008. 284 с.

Гармоничное эмоциональное развитие детей дошкольного возраста в учреждении дополнительного образования

Хмельникова Надежда Петровна — методист, педагог дополнительного образования ОГБОУ ДОД ОДТДМ, г. Ульяновск, Россия

В последние годы появляется всё больше детей с нарушением психоэмоционального развития, к которым относятся эмоциональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность, что приводит к труд-

ностям во взаимоотношениях с окружающими. Замыкаясь на телевизорах, компьютерах, дети стали меньше общаться со взрослыми и сверстниками, а ведь общение в значительной степени обогащает чувственную сферу. Современные дети стали менее отзывчивы к чувствам других, поэтому считаю работу, направленную на развитие эмоциональной сферы, актуальной и значимой. Об этом же писал К. Изард в книге «Эмоции организуют восприятие, мышление и действие».

Отсутствие нормальных взаимоотношений в семье, утрата эмоциональности в отношении со взрослыми, нереализованная потребность в любви и признании, отвержение в семье — таковы главные причины нарушения эмоционального развития детей.

Опыт работы с дошкольниками показывает, что начинать знакомить детей с эмоциями можно с четырёхлетнего возраста: дети усваивают необходимые понятия, их словарный запас пополняется словами, обозначающими эмоции, хотя само слово «эмоция» не вводится, оно заменяется более доступным для ребёнка этого возраста понятием «настроение».

Многие специалисты по дошкольному образованию констатируют, что эмоциональная сфера современных малышей развита достаточно слабо. Опираясь на свой личный опыт работы с детьми дошкольного возраста (школа развития «Дошколята»), могу сказать, что в наше время редко можно встретить по-настоящему весёлого, жизнерадостного, эмоционально благополучного ребёнка. Современные дети менее отзывчивы к чувствам других, они не всегда способны осознать не только чужие, но и свои эмоции. Отсюда возникают проблемы общения со сверстниками и взрослыми. Особенно это выражено у детей, не посещающих детские сады, так называемых «домашних», или «неорганизованных», детей, хотя можно встретить отдельные случаи и среди «садиковых», или «организованных», детей. Эти дети приходят в школу «Дошколята» зажатými, замкнутыми, не идущими на контакт, неуверенными, некоторые из них испытывают трудности приспособления к детскому коллективу, не умеют общаться со сверстниками и другими взрослыми. Тревожность таких детей, их неуверенность приводит к резкому снижению эмоционального фона, к тенденции избегания общения, нарушается нормальное развитие чувств детей.

Изучив сквозные комплексные программы «Уроки добра» (Гриценко В.В.), «Семья» (Багомедова И.Л.), «Уроки сказок», «Развитие социальной уверенности у дошкольников» (Разгоняева М.Г.), «Воспитание сказкой», «Путешествие с Гномом», проанализировав многочисленную литературу по вопросу гармоничного эмоционального развития детей, в школе развития «Дошколята» была составлена программа «Солнышко» (психология для малышей) (2008/2009 учебный год). Программа оправдывает себя в течение пяти лет в школе развития «Дошколята» Ульяновского областного Дворца творчества детей и молодёжи.

Первый блок в программе направлен на развитие эмоциональной сферы ребёнка. В *первый год обучения* (блок «Знакомимся с эмоциями») дети знакомятся с основными эмоциями и цветами, выражающими эти эмоции, учатся определять и передавать простые эмоции. В содержании занятий первого

года обучения основное внимание уделяется развитию первых предпосылок волевой регуляции — умению под руководством педагога контролировать свои эмоции, волю за счёт снятия мышечного напряжения.

Во второй год (блок «Учимся различать эмоции») дети знакомятся с более тонкими и трудно определяемыми эмоциями, обучаются регуляции своего тела и своих чувств за счёт снятия мышечных зажимов и эмоционального напряжения при помощи психогимнастических упражнений.

Мною в процессе организации занятий по сенсорике, подготовке к обучению чтению и развитию речи в школе развития «Дошколята» для развития эмоциональной сферы ребёнка применяется *деятельностный принцип*, в качестве основных методов использую игры и упражнения, разыгрывание отдельных сюжетов по сказкам (сюжетные картинки, фигурки героев сказок), чтение и обсуждение сказок, лепка сказочного героя (лисичка, колобок, дед, волк — *продуктивный метод*), изготовление сюжетной аппликации эпизодов сказок — всё это позволяет детям угадывать сказки, уточнять их основные характеристики. Проигрывая взволновавшие эпизоды сказок с помощью игрушечных фигурок, создавая картину собственного мира из пластилина, ребёнок освобождается от напряжения, от эмоционального переживания. А самое главное — он приобретает бесценный опыт символического разрешения множества жизненных ситуаций.

Для детей сказочный образ, который они приняли и прожили эмоционально, является кирпичиком, из которого строится здание души. Дети всегда изображают полюбившихся персонажей.

В играх больше используются сказочные персонажи, феи и волшебники, которые добры, спокойны, всегда готовы прийти на помощь.

Занятия начинаются с проведения упражнения на воображение «Фея Тишины». Приходя на занятия, дети частенько бывают перевозбуждёнными, требуется какое-то время, чтобы они настроились на занятие. Я предлагаю детям послушать и представить, что к ним заходит Фея Тишины, потом спрашиваю у них, как Фея к ним заходит, во что она одета, как она выглядит. Дети включаются в это упражнение на воображение, притихают, описывают Фею. Кто сможет какое-то время посидеть спокойно, Фея «погладит по голове». Детям такая идея нравится. И затем длительное время в кабинете сохраняется спокойная, рабочая атмосфера. Играя в Фею Тишины, дети рисовали её портрет, придумали подарки, которые она могла бы дарить им, сочиняли про неё сказки.

Результат такого погружения достаточно эффективен, и в дальнейшем для того, чтобы помочь детям настроиться на занятие, я предлагаю детям вспомнить о Фее Тишины, и тогда они успокаиваются и начинают активно работать.

Гармоничное эмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста заключается в последовательном освоении трёх уровней: психофизиологического, социального и эстетического.

Психофизиологический уровень эмоционального развития проявляется в процессе внимания ребёнка во время прослушивания сказки, в адекватности реагирования, в произвольных репликах (междометиях), произвольных движениях, в неосознанных отношениях детей к героям сказок на

основе умения различать эмоциональные состояния по их внешнему проявлению — через мимику, пантомимику, жесты, позы, эмоциональную дистанцию. При этом ребёнок за внешними эмоциональными проявлениями угадывает смысл поведенческих реакций и реагирует в соответствии с этим смыслом.

Социальный уровень является следующей ступенью эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста, характерной чертой которого является эмоциональный контроль, эмоциональная саморегуляция. Это позволяет выделить в эмоциональном развитии социальные чувства, которые эффективно формируются в процессе восприятия и переживания сказки, поскольку включается механизм содействия герою, мысленного обыгрывания и прочувствования его поступков. Социальный уровень — главное направление развития эмоциональной сферы у дошкольника — это появление способности управлять эмоциями, то есть произвольность поведения.

Эстетический уровень — уровень художественного образа — характеризуется особым видом эмоционального познания, при котором человек отражает действительность в форме эмоциональных образов. Сказки не только расширяют представления ребёнка, обогащают его знания о действительности, главное — они вводят его в особый, исключительный мир чувств, глубоких переживаний и эмоциональных открытий.

Влияние сказок на гармоничное эмоциональное развитие детей дошкольного возраста заключается в том, что в процессе дифференцирования представлений о добре и зле происходит формирование гуманных чувств и социальных эмоций и осуществляется последовательный переход от психофизиологического уровня их развития к социальному, что обеспечивает коррекцию отклонений в поведении ребёнка. Использование отдельных методов, форм развития эмоциональной сферы на занятиях в школе «Дошколята» позволяет обеспечить социальную адаптацию дошкольников путём введения их в мир сказки через игру, использования малых жанров фольклора (пословицы, поговорки). Также были расширены представления детей об окружающем мире посредством введения их в литературную культуру, что заметно содействовало эмоциональному развитию, развитию навыков связной речи, обогащению словаря, развитию образного строя.

Поэтому считаю, что необходимо проводить целенаправленную профилактическую и коррекционную работу, направленную на развитие эмоциональной сферы личности дошкольников, которая знакомит детей с собственными эмоциональными переживаниями, с проблемами, поступками, эмоциональными состояниями других людей. Благодаря этому дети начинают понимать, какие действия и поступки приводят к одним и тем же переживаниям у всех людей независимо от возраста и пола. Так постепенно формируется понятие о гуманном и негуманном поведении, дошкольники учатся замечать настроения природы и человека, сострадать людям, животным, растениям.

Почему мы бываем неспособными понимать свои и чутко улавливать чужие эмоции? Потому что этому надо тоже учиться. В процессе обыденной жизни осознание настоящих эмоций, чувств и стремлений у каждого из нас

затруднено, поскольку на некоторые из них наложены запреты общества или личной совести в виде моральных норм.

Пока эмоции детей еще непосредственны, не подчинены давлению социально-культурного окружения — самое удобное время учить понимать их, принимать и полноценно выражать.

Для этого ребенку необходимо овладеть такими умениями:

— *произвольно направлять своё внимание на эмоциональные ощущения, которые он испытывает;*

— *различать и сравнивать эмоциональные ощущения, определять их характер* (приятно, неприятно, беспокойно, удивительно, страшно и т.п.);

— *одновременно направлять своё внимание на мышечные ощущения и на экспрессивные движения*, сопровождающие любые собственные эмоции и эмоции, которые испытывают окружающие;

— *произвольно и подражательно «воспроизводить» или демонстрировать эмоции по заданному образцу.*

Поскольку двигательные, психомоторные функции у дошкольников являются наиболее развитыми, то в развитии других психических функций естественно опираться на движение. Таким образом, ребёнок может получить опыт управления своими эмоциями посредством ярких образов фантазии и двигательной активности (т.е. через механизм функционального психофизического единства).

Например, нелегко справиться ребёнку с усталостью и унынием, когда дорога к дому далека, ноги едва волочатся, и хочется есть и пить. Но настроение можно поднять и сил прибавить, если помочь ребёнку вообразить себя былинным богатырем, который идет вызволять своих друзей из кощева плена. И от того, как бодро и мужественно будет он шагать, как настойчиво будет добираться к цели (к дому), зависит жизнь его любимых друзей и успех победы над Кощеем. Придёт время, когда ребёнок, теряя силы и надежды в борьбе с трудностями, научится сам воодушевлять себя яркими образами.

Мы считаем, что разработка и реализация программы «Солнышко» даёт возможность детям в дальнейшем стать хозяевами своей жизни и не позволить эмоциям, особенно негативным, руководить собственными словами, мыслями, поступками, чувствами, и, что самое главное — обеднять общение с другими людьми.

Список литературы

1. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М.: «Педагогика», 1990. С. 36–40, 76–78.
2. Вияунас В.К. Психология эмоциональных явлений / Под ред. О.В. Овчинниковой. М., 1976.
3. URL: www.eti-deti.ru/shkolnik/98.html.
4. URL: www.portal-slovo.ru.

Раздел 4.

Психологическое сопровождение школьников

Исследовательская деятельность как путь сопровождения развития учащихся

Богоявленская Диана Борисовна — д.псих.н., профессор, почётный член РАО, заведующий лабораторией диагностики творчества Психологического института РАО, председатель Московского отделения Российского психологического общества, член Координационного совета Президентской программы «Одарённые дети», г. Москва, Россия

Рассматривая исследовательскую деятельность как путь развития учащихся, их творческие способности и одарённости, утверждается, что их развитие в этих условиях проходит наиболее эффективно. При этом возникают два вопроса. Первый: всякое ли исследование является исследовательской деятельностью? Этот вопрос возникает в связи с тем, что насаждаемая «сверху», сама исследовательская деятельность уже редуцирована за счёт *объективации* цели (как определения границ области существования проблем) и её *предметизации* (как постановки конкретной проблемы). Постановка цели, идущая не от ученика, является внешним стимулом для исследовательского поведения, скорее его имитацией. Такая форма квазиисследовательской деятельности может возникать достаточно рано, еще в дошкольном возрасте. Её виды исчерпывающе представлены в работах В.И. Слободчикова и А.Н. Поддьякова. В силу своей редукции такая форма исследовательской деятельности теряет то качество, которое определяет её сущность.

Второй вопрос: почему исследовательская деятельность является путём к развитию творческих способностей и одарённости? Ответ на это можно дать лишь при определённом понимании самого творчества и одарённости.

Разработка методов сопровождения детей с целью развития их творчества и одарённости требует ответа на вопрос, *«что»* мы развиваем. Поэтому определение творчества и одарённости — это не теоретический вопрос. Без ответа на него любая *стратегия развития* одарённости по определению будет приводить к *искажённому* развитию.

Любая наука в своем развитии проходит двумя путями. В психологии первым указал на это Л.С. Выготский [4]. Прямой путь усложнения структуры и функций, которым шла природа, и обратный путь, исходящий из знания высшей формы. Прямой путь приводит к описанию психического феномена, непосредственно опирающемуся на конкретные, эмпирически устанавливаемые любым доступным способом признаки (как существенные, так и несущественные). Ввиду отсутствия чётких оснований для выделения высшей формы, все формы выступают как равнозначные. Мы видим это сегодня, когда признаём, что существует множество понятий одарённости и творчества. То ли это инсайт в гештальт-психологии, дивергентное мышление в психометрической парадигме, а может и ассоциация по сходству у В. Джемса, которая обеспечивает озарения гения. И вся феноменология продуктивного мышления является творчеством. И у каждого своя истина.

Обратный путь опирается на теоретическое определение высшей, ставшей формой, отражающее существо изучаемого феномена. Л.С. Выготский продемонстрировал этот подход на примере мышления и речи. А.Н. Леонтьев сам этой проблемой не занимался, однако *он дал ключ* к её решению [6].

Как было показано Рубинштейном, процесс познания детерминирован принятой задачей [11]. Однако это справедливо только для первой его стадии. Затем, в зависимости от того, рассматривает ли человек решение задачи как средство для осуществления внешних по отношению к познанию целей (т.е. процесс решения осуществляется на уровне действия) или оно само есть цель (т.е. осуществляется познавательная деятельность), определяется и судьба процесса. В первом случае он обрывается, как только решена задача. Во втором он развивается. Здесь мы наблюдаем искомый феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного, что и позволяет увидеть «непредвиденное». В этом выходе за пределы заданного, в способности к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации, в развитии деятельности по своей инициативе (интеллектуальной активности, интеллектуальной инициативы) и кроется тайна высших форм творчества, способность видеть в предмете нечто новое, такое, чего не видят другие, что и определяет её творческий статус.

Именно на этом основании, по аналогии с В. Джемсом, выделившим из широкой феноменологии умственной деятельности, мышление в строгом смысле слова как выделение существенного, мы из всей сферы продуктивной деятельности выделяем творчество в строгом смысле слова как действие, теряющее форму ответа (развитие деятельности по собственной инициативе), характеризующее ставшую, высшую форму творчества [2]. Развитие деятельности по своей инициативе, по мнению В.Д. Шадрикова, является также операциональным раскрытием одарённости.

Поскольку выход в зону «непредзаданного» необъясним лишь уровнем интеллекта, то здесь мы сталкиваемся с тем единством аффекта и интеллекта, которое являет нам, наконец, единицу анализа творчества, поскольку при абстрагировании одной из сторон её неаддитивное свойство пропадает.

Выделение этой единицы позволяет нам на её основе как единого объективного критерия провести впервые дифференциацию всей феноменологии творчества и одаренности.

Стимульно-продуктивный. При самой добросовестной и энергичной работе испытуемый остаётся в рамках первоначально найденного способа действия. У одних сама новая деятельность вызывает интерес и доставляет удовольствие, которое (при отсутствии утомления) не иссякает на протяжении всего эксперимента. У других деятельность вызывает бурный интерес, пока она нова и сложна. Но как только они овладеют этой деятельностью и она становится для них монотонной, интерес иссякает, и их интеллектуальную деятельность уже ничто не стимулирует. «В этой нетерпеливой потребности в новых впечатлениях, будоражащих воображение, угадывается незрелость мысли, поверхностность», — утверждал М. Пришвин: «На самом деле не нужно ехать в Центральную Африку, когда под Москвой можно найти мир еще менее известный, — писал он. — Надо делать открытия возле себя, чем бли-

же подойдёте к себе, тем глубже проникнете к сокровищам» [9]. Отсутствие внутреннего источника стимуляции — познавательного интереса — говорит о качественной определённости этого уровня интеллектуальной инициативы, главным показателем которого является внешняя активизация мыслительной деятельности, отсутствие интеллектуальной инициативы. На этом уровне деятельность имеет продуктивный характер, но она каждый раз определяется действием какого-то внешнего по отношению к познанию стимула. При их доминировании, личностной направленности, сфокусированности на себе, познавательные возможности человека терпят ущерб. Известный физик, академик М.А. Мигдал с сожалением отмечал: «Сколько талантов погибло для науки из-за безудержного стремления к самоутверждению и погони за эффектным результатами» [7].

Мы видим, что цели, которые выдвигают эти испытуемые, лежат вне познавательной деятельности и фактически препятствуют развёртыванию собственно познавательной деятельности; поэтому они даже при наличии высоких способностей остаются в рамках стимульно-продуктивного уровня деятельности. На этом уровне задачи анализируются испытуемым во всём многообразии их индивидуальных особенностей, но как частные, без сопоставления с другими. Это уровень познания единичного. Высшие проявления на этом уровне отражают высокое развитие умственных способностей и соответствуют широко распространенному понятию «общая одарённость». По этим параметрам в рамках другой парадигмы судят об академической и интеллектуальной одарённости.

Эвристический. Анализ А.Н. Леонтьевым структуры деятельности, чёткой иерархии понятий «операция», «действие», «деятельность» приобретает функцию объяснительного принципа, когда в качестве предмета исследования выступает творчество [6]. В этом случае при анализе продуктивного мышления оказывается принципиальным, совершается ли мыслительный процесс на уровне действия или деятельности. Вне этой дифференциации невозможно дать описание детерминации творческого процесса.

Рассмотрим случай, когда в эксперименте наблюдается совпадение мотива и цели, т.е. когда испытуемым осуществляется познавательная деятельность как таковая. Пока идёт освоение новой ситуации (нахождение алгоритма решения задач), испытуемого, осуществляющего познавательную деятельность, внешне невозможно отличить от тех, кто выполняет то же задание на уровне мыслительного действия. Различие появляется уже после нахождения алгоритма и его отработки.

Имея достаточно надёжный способ работы, испытуемый продолжает анализировать предмет своей познавательной деятельности, сопоставляет между собой отдельные задачи, что приводит его к открытию новых способов решения. Этот важный факт нуждается в более детальном теоретическом рассмотрении. По общепринятому представлению, мышление начинается в проблемной ситуации, но «имея такое начало, оно имеет и свой конец» [11]. В нашей ситуации после нахождения алгоритма решения действие трансформируется в операцию, трудностей более нет. Прекращение мышления после нахождения решения поставленных задач становится са-

мым высоким психологическим барьером для продолжения анализа объекта мышления. Это происходит, когда осуществляется не познавательная деятельность, а решение задач на уровне познавательного действия, когда испытуемому важна, в первую очередь, успешность выполнения задания, достижение определённого результата.

Этого не происходит в случае познавательной деятельности, когда нахождение способа решения не становится барьером для продолжения процесса мышления: объект есть, и выполнение поставленной цели не означает исчерпания его содержания. В этом случае преодолевается и страх ошибок вследствие отступления от уже найденного надёжного алгоритма, и соблазн «блеска».

Таким образом, интеллектуальная активность снимает все барьеры, мешающие продолжению мышления вне конкретного требования, и ведёт к установлению новых закономерностей. Это познавательная деятельность и вскрывает глубинный слой в эксперименте, как в реальной жизни, когда познавательный мотив является ведущим. Последний не исключает действия также побочных мотивов (самоутверждение, престиж, заработок и т.п.), но именно он определяет уровень интеллектуальной активности данного субъекта. Этот уровень, как сказано выше, обозначается нами как «эвристический». В отличие от стимульно-продуктивного его в первую очередь отличает наличие интеллектуальной инициативы. Если на стимульно-продуктивном уровне мыслительная деятельность служит средством реализации посторонних для познания мотивов, то на эвристическом уровне продукт мышления — новая закономерность — оценивается и переживается человеком как открытие, творческая находка. На этом уровне доминирует познавательная мотивация, заинтересованность в деле, а не в своём успехе. Как царь Соломон, пожелавший лишь мудрости для правления своим народом, получил от Бога *в придачу* здоровье, богатство и власть, так и эврист, проявляя бескорыстный анализ, открывает новую закономерность как его результат (даже скорее побочный артефакт), но не цель.

Поскольку следующий уровень так же, как и предыдущий, описывает проявление творческих способностей; чтобы их дифференцировать, мы назвали последний уровень «креативным». Подчеркиваем, наше понимание деятельности на этом уровне альтернативно понятию креативности как дивергентному мышлению.

На этом уровне деятельности открытая закономерность становится объектом дальнейшего анализа, теоретического исследования. Такая идеальная цель действительно выключает человека из борьбы своекорыстных интересов. Познавательный интерес становится не просто ведущим, а доминирующим, подавляющим все побочные мотивы. Предмет познавательной деятельности начинает существовать не как средство для достижения побочных целей; обнаруженная закономерность не приобретает практической служебной функции.

Испытуемые этого уровня нередко просят позволить подумать над происходящим и не давать им больше задач. Перед ними теперь (по их убеждению) — их собственная проблема, и решение её для них более важно, чем

достижение успеха в эксперименте. Опыты показали, что постановка проблемы, её формулирование — мучительный процесс.

Здесь человек действует по ту сторону «царства необходимости». Двигаясь вглубь экспериментального материала, испытуемый пытается понять, осмыслить причины, порождающие эту закономерность. Такова новая цель его: он поставил перед собой пусть маленькую, но свою теоретическую проблему, и он должен её решить.

Интеллектуальная активность в данном случае качественно иная, чем на эвристическом уровне интеллектуальной активности: она воплощается в познавательном целеполагании — постановке новой проблемы, на решение которой с этого момента направлена вся познавательная деятельность субъекта. Здесь мысль достигает всеобщего характера и демонстрирует мудрую мысль Франкла, которая в данном эксперименте оказывается доказанной: «...чем больше он отдаёт себя делу, партнёру, тем в большей степени он является человеком, тем в большей степени он становится самим собой. Таким образом, он, по сути, может реализовать себя лишь в той мере, в какой он забывает про себя, не обращает на себя внимания» [12, с. 29].

Таким образом, основная тайна и трудность процесса творчества — это уход от мыслей о себе и переход, перемещение в объект своей деятельности.

Часто бескорыстное любопытство интерпретируется как сохранность детства по остроте его переживания в противовес прагматичности, рациональности взрослого поведения. На самом деле мы плохо думаем о взрослом. Взрослое «любопытство» уже не может быть ситуативным, и более того, зрелая, ставшая личность снова приобретает черты бескорыстия.

Представленный теоретический подход имеет практическое следствие: говоря о развитии одарённости, нельзя ограничивать свою работу лишь составлением программ обучения. Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, системы ценностей, которые создают основу становления духовности личности.

Наше понимание творчества и одарённости ёмко и предельно точно выразил М. Горький: «Мне кажется, что вдохновение ошибочно считают возбудителем работы, вероятно, оно является уже в процессе успешной работы, как следствие её... Талант — это любовь к своей работе. Талант развивается из чувства любви к делу, возможно даже, что талант — в сущности его — есть только любовь к делу, процессу работы...» [5].

Нами было показано, а далее экспериментально в срезовых и лонгитюдных исследованиях доказано, что творческие способности и одарённость не связаны прямо с уровнем общих и специальных способностей. Последние, естественно, являются реальным средством успешного осуществления деятельности, но не определяют однозначно творческий потенциал личности. Их вклад реализуется, лишь преломляясь через мотивационную структуру личности, её ценностные ориентации. В этом смысле творчество — это «духовно-нравственный заряд к действию» [1].

Таким образом, мы противопоставляем *два типа мотивации*. К первому, обеспечивающему высокий уровень познавательной самостоятельности, относятся прежде всего доминирование познавательной мотивации, заин-

тересованность в деле, а не в своём успехе. Буквально: «цель творчества — самоотдача, а не шумиха, не успех»... [8, с. 447].

В противоположной позиции, по мнению Франкла, берёт начало специфическая разновидность субъективизма, которую он называет *калейдоскопизмом*. «В калейдоскоп можно увидеть лишь калейдоскоп, в отличие от бинокля или подзорной трубы» [12, с. 72]. В этой модели познания человек лишь продуцирует свой мир, и виден лишь он сам. Поэтому так логичен финальный вывод Франкла: «Лишь в той степени, в какой я сам отступаю на задний план, предаю забвению моё собственное существование, я приобретаю возможность увидеть нечто большее, чем я сам. Такое самоотречение является ценой, которую я должен заплатить за познание мира. Одним словом, я должен игнорировать себя» [12, с. 73]. Если же это человеку не удаётся, то его познавательные возможности терпят ущерб, поскольку он сам преграждает путь своему познанию.

В приведённом В. Франклом анализе легко усматривается аналогичная связь между творчеством как результатом, но не целью, и последовательно осуществляемой и в силу этого развиваемой деятельностью, если в ней человек видит смысл своего бытия.

Итак, второй тип мотивации выступает психологическим барьером для проявления познавательной самодеятельности. Сюда относятся внешние по отношению к познанию мотивы. Таким образом, в первом случае мотивы стимулируют реализацию способностей, во втором — тормозят. Поэтому так опасно раннее признание ребёнка с ещё не ставшей личностью одарённым [3].

Приведённая выше типология позволяет объяснить факты, когда при высочайших умственных способностях мы не наблюдаем проявления познавательной самодеятельности, а также когда при одинаковом уровне способностей люди различаются по своему творческому потенциалу.

Приведённое понимание творческих способностей позволяет объяснить, в силу чего включение в исследовательскую деятельность можно рассматривать как путь развития творческих способностей. Причина этого заключается в том, что исследовательская деятельность является в широком смысле познавательной. Это значит, что она не имеет чётко определённых границ. Движение познания развивается свободно. Есть только объект, и нет чётких границ, его познание ограничивающих. По существу ответ на этот вопрос дан уже век назад. У С.Л. Рубинштейна мы читаем, что «субъект не стоит «за» своими деяниями, не выражается и проявляется в них, а в них порождается» [10]. Поэтому осуществление исследовательской деятельности *порождает исследователя*. Не испытав чувства творчества, не может появиться и потребность в нём. Действительно, если учащимся прививается сначала вкус к умственной деятельности, а затем понимание её ценности, то она становится значимой для ребёнка. Это первый шаг по формированию стойкого интереса к исследовательской деятельности как познанию. Его доминирование в структуре личности меняет не только самооценку ребёнка, его идентификацию, систему ценностей, но в целом далее и осознание своего места в жизни, смысла жизни. Тем самым закладывается основа творческих способностей и его одарённости.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика художественного творчества. М., 1979.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М: Академия, 2002.
3. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одарённость: понятие и диагностика // Об-разование личности. — 2013.
4. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 4–5. М., 1984.
5. Горький М. Письма к рабочим и писателям. М., 1937. С. 30
6. Леонтьев А.Н. Деятельность, Сознание, Личность. М. 1975.
7. Мигдал А.Б. Психология творчества // Наука и жизнь. 1976. № 2.
8. Пастернак Б. Стихотворения и поэмы. М.-Л., 1965.
9. Пришвин М.О. О творческом поведении. М., 1969.
10. Рубинштейн С.Л. Основы психологии. М., 1935.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1948.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.

Развитие мотивации к ведению здорового образа жизни у старшеклассников

Вершинина Валерия Владиславовна — к.псх.н., доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им.И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия
Морозова Лариса Николаевна — руководитель ОЭРГОУСОШ № 218, г. Санкт-Петербург, Россия

Одним из наиболее проблемных аспектов сохранения и укрепления здоровья вообще и в процессе обучения в частности является формирование и развитие у школьников мотивации здорового образа жизни. Сложности психолого-педагогического обеспечения формирования системы таких мотивов обусловлены множеством факторов, среди которых не последнее место занимает ряд особенностей самой системы образования.

Среди них следует назвать недостаточный объём информации о здоровье и здоровом образе жизни, представленной в школьной программе; оторванность школьных знаний о человеке от их практического применения в повседневной жизни; небольшой объём практических навыков, приобретение которых носит к тому же несистемный и нерегулярный характер. Система общего образования даёт лишь начальные представления об анатомии человеческого организма, гигиене, основах безопасности жизнедеятельности и т.п., но не формирует умений и навыков «слышать, понимать и управлять» своим организмом. Как следствие, учащиеся не умеют воспринимать свой организм в качестве источника информации, позволяющей вскрывать и использовать резервы развития здоровья.

В итоге с возрастом юноши и девушки перестают считаться с базовыми потребностями своего организма, привыкают не слышать его и вспоминают о нём лишь при заболевании. Это приводит к формированию привычки ориентироваться на негативные внешние и внутренние факторы и возникающие проблемы со здоровьем. Что же касается осмысленной активизации латентных возможностей организма и использования внешних и внутренних позитивных факторов, то всё это остается просто вне их внимания и понимания.

Начинать подобную работу следует, на наш взгляд, не с анализа болезней и проблем, а с изучения общей картины состояния здоровья и образа жизни в целом, с развития умения слышать и понимать свои чувства и свои ощущения. На основе анализа такой картины становится возможной разработка адекватной, безопасной и эффективной стратегии по укреплению и развитию здоровья.

Ведущим подходом в данной работе является обращение к своему внутреннему миру, к механизмам саморегуляции, к тому потенциалу, который дан нам от природы, но обычно не используется. Например, в массовых программах обучения детей (а уж тем более взрослых) отсутствуют программы развития умений напрягаться и расслабляться конструктивными способами. Иногда их используют специалисты (например, психологи в качестве элементов аутотренингов, психологических тренингов). Но, к сожалению, данные практики не имеют пока широкого распространения. То же самое можно сказать и в отношении использования возможностей диафрагмального дыхания. Большинство людей знакомы с положением, что «правильным» (с точки зрения возможностей самовосстановления, снятия напряжения, восстановления тонуса) является диафрагмальное дыхание. Но владеть им, управлять с его помощью своим состоянием способны единицы. Что касается умения произвольно концентрировать внимание, то надо отметить, что на практике в абсолютном большинстве случаев это касается ментального уровня. А умение концентрации на физическом, чувственном, интуитивном планах практически отсутствует, что лишает нас возможности пользоваться данными сферами в полной мере.

В данной статье читателю предлагается познакомиться с опытом работы школы № 218 Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга по формированию у старшеклассников мотивации ЗОЖ. В качестве ключевого инструмента в данной работе нами был использован «Дневник здоровья учащегося» — один из практических инструментов в работе по самоанализу, сохранению и укреплению своего здоровья детьми, разработанный педагогами-исследователями и опробованный учащимися старших классов.

Дневник состоит из трёх частей: «Состояние здоровья», «Образ жизни», «Искусство управления собой (Копилка моего опыта)».

Первая часть включает в себя систему диагностических и тестовых материалов, позволяющую определить исходное состояние основных систем организма и затем проследить динамику их изменений.

Вторая часть даёт возможность познакомиться с факторами образа жизни, влияющими на состояние здоровья и оценить различные аспекты и потенциальные следствия собственного варианта образа жизни. Рефлексия по вопросам связи между образом жизни, состоянием здоровья и собственными желаниями даёт учащимся возможность грамотно определить направления необходимой коррекции своего образа жизни.

Третья часть включает в себя приёмы и способы регуляции своего психоэмоционального и физического состояния, открываемые и осваиваемые самостоятельно или с помощью педагога. Это вариативная и наиболее творческая часть дневника.

Включение материалов «Дневника здоровья» в программы учебной и внеучебной деятельности производилось педагогическим коллективом школы поэтапно в течение трёх лет.

На первом этапе это были фрагменты уроков анатомии, на которых в течение года, после изучения отдельных разделов программы, учащиеся заполняли соответствующие разделы первой части дневника «Состояние здоровья». Например, после прохождения темы «Кровь и кровообращение» учились измерять пульс в состоянии покоя и после нагрузки, выполняли нагрузочные пробы; после прохождения темы «Дыхание» измеряли частоту дыхательных движений и задержку дыхания на вдохе и выдохе.

Вопросом, который больше всего интересовал учащихся при изучении своего организма, был вопрос «нормы»: «А сколько у меня должно быть?». Для ответа на данный вопрос (являющийся проблемным для многих современных исследований) пришлось разграничить понятия «норма» и «среднестатистические показатели». Показатели состояния основных функциональных систем организма у большинства наших современников соответствуют среднестатистическим показателям, но они, как правило, существенно отличаются от показателей «нормы для здорового человека».

Данный аспект подтвердился и в нашем исследовании. Результаты проведённого тестирования показали, что у подавляющего большинства учащихся 8–11 классов значения ЧДД (частота дыхательных движений в покое) составляет 16–20 дыхательных движений в минуту. Данный показатель значительно превышает уровень нормы, который составляет 6–10 дыхательных циклов в минуту. Однако у всех учеников, которых можно отнести к категории «отличников» или «лучших учеников класса», эти показатели не превышают 10 дыхательных движений в минуту. На основании полученных результатов можно сделать предположение об устойчивости системы саморегуляции у данной категории учащихся.

Надо отметить, что основой целью проводимых нами исследований являлись не столько измерение точных показателей и выявление их соответствия норме (хотя и это тоже), сколько знакомство с возможностями оценки динамики состояния своего организма под влиянием внешних и внутренних факторов. А также осознание этого влияния и формирование навыков получения обратной связи от своего организма, что является одним из важных условий развития мотивации на ЗОЖ.

На втором этапе изучению материалов первой («Состояние здоровья») и второй («Образ жизни») частям дневника посвящались уже целые занятия на факультативе «Здоровый образ жизни». Особое внимание на этих занятиях уделялось формированию умений проведения функциональных проб, поскольку, как показала практика, у большинства учащихся данные умения формируются только с третьего раза.

На третьем этапе разделы «Состояние здоровья» и «Образ жизни» заполнялись регулярно, с периодичностью один раз в сезон (осенью, зимой и весной). При анализе полученных данных основное внимание уделялось уже не состоянию здоровья, а динамике его изменений. Для увеличения наглядности параметры, которые имели положительную динамику, выделялись си-

ним цветом, а отрицательную — красным. При анализе динамики показателей состояния основных функциональных систем учащиеся сопоставляли её с теми изменениями, которые происходили в их образе жизни (увеличение или уменьшение физических нагрузок, коррекция режима дня, регулярности питания и т.д.).

На основании полученных результатов и проведения бесед на тему «желаемых результатов» и «имеющихся возможностей», была проведена работа с третьей частью дневника «Искусство управления собой (Копилка моего опыта)». В процессе данной работы учащиеся вспоминали и анализировали свой личный опыт по управлению собственным состоянием, изучали существующие способы и упражнения, позволяющие управлять своим настроением и физическим состоянием, строили собственные планы по коррекции образа жизни на основе своих потребностей и знаний, полученных на занятиях.

Как показало наше исследование, представления о механизмах «волевой регуляции» у данной категории учащихся носят общий и размытый характер. Как правило, данные представления связаны в сознании учащихся со спортом, воинскими единоборствами, экстремальными профессиями и «супергероями художественных фильмов», но не с собственной жизнью.

Представления об «общей регуляции» психоэмоциональным состоянием оказались более приближены к жизни учащихся, но их спектр ограничен наиболее примитивными, большей частью эмпирически найденными способами: самоприказы — 100 %, сон — 80 %, еда — 60 % (в основном мальчики), общение, прогулки с друзьями — 60 %, двигательная (мышечная) разрядка — 30 % (в основном мальчики, занимающиеся спортом), прослушивание музыки — 30 %, просмотр телевизора — 30 %, компьютерные игры — 30 %.

Приёмы логики, размышления, аутотренинга, регуляции дыхания учащиеся старших классов практически не используют.

В качестве ведущего способа, позволяющего расслабиться, «снять напряжение», учащиеся называли «сон», что в сочетании с названными ими проблемами «трудного утреннего подъёма», «сонливости на уроках», «общей усталости в первой половине дня» обуславливает высокую актуальность тем, напрямую связанных с общим тонусом: «режим дня, двигательная активность, качество питания и сна», больше связанных с профилактикой переутомления, чем с непосредственной волевой регуляцией.

Мотивация к использованию имеющихся в распоряжении учащихся способов чаще всего обусловлена не столько пониманием вреда негативных состояний для собственного организма, сколько внешними причинами, возможностью возникновения проблем, связанных с поведенческими, межличностными аспектами, неуспешностью в значимых видах деятельности. Данная особенность мотивации обуславливает особую значимость просветительской работы в сфере знакомства учащихся с механизмами возникновения «психосоматических» болезней, влиянием стрессов на организм, распространённостью депрессии в современном мире.

На данный момент исследования мы можем предположить, что наиболее значимыми мотивами развития механизмов саморегуляции для учащихся старших классов могут выступать следующие: возможность достижения

состояния высокой работоспособности для реализации значимых видов деятельности; возможность «хорошо выглядеть» в глазах противоположного пола и возможного работодателя; возможности самопознания; возможности самоутверждения (самоутверждения в данной сфере).

Каждый из перечисленных видов мотивации требует особой психолого-педагогической работы по созданию «идеала», «образца», которому не только «нужно», но и «хотелось» бы подражать. Данный аспект работы в процессе формирования механизмов саморегуляции является наиболее сложным, поскольку он не только затрагивает мировоззренческие позиции, что сложно уже само по себе, но и реализуется в современной ситуации отсутствия единых идеалов и образцов, распада системы ценностей.

В дальнейшем, по мере накопления знаний, практических навыков и опыта учащимися, с одной стороны, и отработки организационных и методических аспектов данной работы педагогическим коллективом, с другой, сформировалась целостная система, охватывающая как уроки, так и внеурочную деятельность.

Таким образом, в работе с дневником целесообразно выделить три характерных последовательных этапа — диагностический, просветительский и рабочий.

«Диагностический». Работа с дневником проводится в виде первоначального его заполнения учащимися под руководством педагога. При этом учащиеся используют тот уровень знаний, который присутствует у них на данный момент, а комментарии со стороны педагога носят минимальный характер. Данный вариант даёт возможность оценить уровень знаний учащихся, систематизировать имеющиеся знания и дать комплексную оценку психоэмоционального и физического состояния («в первом приближении»).

«Просветительский». На этом этапе дневник заполняется во время подробного изучения аспектов здорового образа жизни и особенностей развития основных функциональных систем организма. Цель — приобретение систематизированных и глубоких знаний о своём организме.

«Рабочий». Данный этап предусматривает периодическое (например, один раз в сезон) заполнение таблицы с целью отслеживания динамики показателей и расширения знаний в данной сфере.

В наиболее оптимальном варианте заполнение дневника производится при соответствующей работе учащегося по коррекции аспектов своего образа жизни и активному обретению навыков сознательного управления психоэмоциональным и физическим состоянием.

Необходимо отметить, что при проведении подобной работы очень важно обеспечить конфиденциальность сведений о состоянии здоровья учащихся. Для решения данной задачи мы использовали следующие правила:

- учащиеся заполняют все разделы дневника только по собственному желанию;

- «Дневники здоровья» хранятся у педагога, осуществляющего данную работу, и выдаются на руки детям только на время занятия;

— демонстрация оформления «Дневника здоровья» (на примере конкретного дневника того или иного учащегося) на различных мероприятиях осуществляется педагогом только с согласия самого учащегося;

— при необходимости самостоятельно поработать с материалами дневника дома, ученик выписывает из него необходимые данные, пользуясь шифром, известным ему одному.

Но, конечно, самое главное условие в сохранении конфиденциальности сведений — это мастерство и тактичность педагога, позволяющие ему определить: какую информацию, в каком объёме можно дать и обсудить в конкретном классе так, чтобы не повредить при этом интересам ребёнка.

В качестве значимых конечных результатов проведённой работы можно указать на увеличение количества учащихся занимающихся спортом, закаливанием, снижение количества курящих, рост интереса учащихся к предмету биологии, к исследовательской и практической деятельности в данной сфере и т.д.

Анализ процесса и результатов работы с «Дневником здоровья» дал возможность выявить те узловые механизмы, которые сыграли ведущую роль в изменении уровня мотивации учащихся. А именно:

- систематизированный характер получаемой информации;
- направленность на изучение «своего собственного организма», а не следование «абстрактным схемам»;
- наличие практического инструментария, дающего возможность самостоятельно и грамотно оценить состояние своего физического и психоэмоционального состояния, освоить базовые техники саморегуляции;
- возможность получить быструю «обратную связь» от организма при использовании функциональных проб;
- возможность «почувствовать» тесную связь между образом жизни, самочувствием и состоянием здоровья;
- опора на личный опыт и интересы учащихся.

Всё это даёт основание для вывода о том, что предложенный педагогами-исследователями «Дневник здоровья учащегося» является для детей своеобразным зеркалом состояния собственного организма, средством выявления проблем и путей его дальнейшего развития и одновременно — психолого-педагогическим средством формирования мировоззренческих установок и поведенческих мотиваций, предопределяющих интерес к освоению здорового образа жизни.

Список литературы

1. Колесникова М.Г. Практикум. Учебно-методическое пособие к учебному курсу «Здоровый образ жизни». 2-е изд., доп. СПб: СПбАППО, 2006.
2. Морозова Г.А. Созависимость. Модель феномена и практика психокоррекции. Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Ульяновский гос. пед. ун-т им. И.Н.Ульянова». Ульяновск, 2009.

Ведущие принципы патриотического воспитания подростков в деятельности общественного объединения

Деева Екатерина Викторовна — ведущий специалист управления по делам молодёжи администрации Старооскольского городского округа Белгородской области, г. Старый Оскол, Россия

Патриотическое воспитание на современном этапе нельзя рассматривать вне связи с народной педагогикой. Оно заложено в устном народном творчестве, в песнях, в традициях русского народа. Многие исследователи отмечали, что для патриотического воспитания подрастающего поколения особую значимость имели дела и поступки представителей этноса, вобравших в себя лучшие народные черты: «Их образы сохранились в народной памяти, превращаясь в некий национальный дух, который воспитывал целые поколения» [3, с. 68].

Патриотическое воспитание в народной педагогике органично переплеталось с жизнью всего социума, и каждый ребёнок испытывал непосредственное опосредованное воздействие большой массы взрослого населения.

Сегодня большое влияние на подростков оказывают общественные объединения. И это не случайно, так как потребность в самореализации выступает главной особенностью подросткового возраста. Глушковская М.А. отмечает следующие тенденции: принимают это во внимание государство, школа, семья или нет, есть для этого объективные социальные, политические условия или нет, при участии взрослых или без их участия — подростки во все времена будут собираться в свои группы, искать и создавать свои писанные или неписанные законы и правила, по которым, по их собственной точке зрения, им наиболее комфортно жить и развиваться, самовыражаться и самореализовываться [2, с. 73].

Современная теория и практика социального воспитания имеет богатейший опыт построения целостной системы общества, которая обеспечивает вхождение личности в социальную жизнь. Сегодня широко представлен спектр деятельности детских и молодёжных общественных объединений.

Рассматривая общественное объединение с позиции организации деятельности с определённой направленности (в частности патриотической), мы выделяем специфические принципы организации деятельности подростков в данном объединении. Такое толкование даёт нам основу для содержательного анализа общественных объединений патриотической направленности.

Принцип коллективно-творческой деятельности. Коллектив в непосредственно ощутимой форме воспроизводит для индивидуального сознания существенные характеристики и особенности, присущие общественной системе в целом. Будучи целесообразной формой организации образа жизни и деятельности подростков, коллектив даёт им то, что они ищут в нём, — богатство и разнообразие человеческих отношений, нравственно-психологическую полноту жизни. Только в коллективе и с его помощью воспитываются и развиваются чувство ответственности, коллективизма, товарищеская взаимопомощь и другие ценные качества. Технология коллективного творческого

воспитания — это по существу, продуманная система ключевых мероприятий, которые благодаря целенаправленной деятельности педагога-общественника направлены на формирование ценностного отношения подростков к истории малой родины в условиях гармоничного развития личности. В технологии коллективного творческого воспитания такие понятия, как общая забота, коллективная радость, доставляемая взаимными сюрпризами, разведка дел и друзей, совет дела, общие сборы и «огоньки», коллективное планирование, подготовка, осуществление, обсуждение и оценка сделанного, являются основными слагаемыми, определяющими последовательность совместных действий педагогов и подростков.

Принцип многообразия видов, форм и содержания деятельности, рассчитанных на доминирующие способности, интерес и потребности (интеллектуально-познавательные, художественно-творческие, организаторско-лидерские). Детям и подросткам предлагается широкий спектр направлений деятельности, учитывая, что вся деятельность должна быть посильна для конкретной личности и одновременно сложна, т.е. требует интеллектуального, физического и эмоционального напряжения. Выступления на концертных площадках, проведение археологических раскопок, разработка досуговых, образовательных, здоровьесберегающих проектов — всё это является одновременно и привлекательным для участников, имеет чётко выраженный результат, содержит эффект новизны, позволяет проявить творчество и самостоятельность и способствует самоутверждению личности.

Подросток, как субъект труда, формируется в процессе деятельности, которая обеспечивает научное освоение действительности, возбуждает интерес, чувства, порождает новые потребности, активизирует волю, энергию — всё то, что служит строительным материалом в процессе формирования ценностного отношения подростка.

Под деятельностью в своём исследовании мы понимаем внутреннюю (психическую) и внешнюю (физическую) активность подростка, регулируемую создаваемой целью. Любая деятельность — это творческий процесс, в котором проявляются активность, самостоятельность, личная свобода и индивидуальная неповторимость личности. Исходной формой такого преобразования является труд. Все виды материальной и духовной деятельности производны от труда и несут в себе его главную черту — творческое преобразование окружающего мира. Ценностное отношение подростка к истории малой родины формируется в развивающих видах деятельности. На основе морфологического анализа человеческой деятельности, проведённого М.С. Каганом, Н.Е. Щурковой предложена следующая обстоятельная классификация видов деятельности способствующих формированию ценностного отношения:

- познавательная деятельность, которая расширяет кругозор подростка в области исторических фактов истории малой родины, развивает любознательность, формирует потребность в накоплении информации, способствует интеллектуальному развитию;

- трудовая деятельность, направленная на созидание, сохранение, приумножение материальных ценностей истории и культуры малой родины

в виде самообслуживающего, общественного полезного и производительного труда, формирующего тем самым уважительное отношение к материальным ценностям;

- художественная деятельность, развивающая эстетическое мироощущение, потребность в прекрасном, способность к художественному мышлению и тонким эмоциональным отношениям к памятникам и достояниям малой родины;

- общественная деятельность, которая содействует социализации подростка, формирует его гражданскую позицию, приобщает к активному преобразованию действительности;

- ценностно-ориентационная деятельность, направленная на рациональное осмысление общечеловеческих и социальных ценностей мира, и место ценности малой родины, на осознание причастности личности к миру во всех его проявлениях;

- коммуникативная деятельность, осуществляемая как досуг подростка, общение с другим человеком выступает ценностью.

Формирование ценностного отношения подростка к истории малой родины в представленных видах деятельности остается нейтральным процессом, если не найдены и не реализованы различные способы её педагогической инструментровки. В этой инструментровке должны определённым образом сочетаться различные методы и приёмы, обеспечивающие побуждение, приучение и упражнение подростков, формирование у них опыта общественного поведения, потребности в знаниях и активно-положительного отношения к ним.

Соблюдение технологических требований осуществления различных видов деятельности во многом будет способствовать уяснению их специфики по следующей схеме:

- сущность и назначение вида деятельности;

- содержание данного вида деятельности и место её преимущественного осуществления;

- возможные формы деятельности;

- типичная атрибутика, сопровождающая данный вид деятельности;

- наиболее яркие специфические особенности деятельности;

- психолого-педагогические условия достижения воспитательного и предметного результатов.

Принцип свободы творчества, который предполагает право выбора: познавательной деятельности, клубного пространства, пути, темпа продвижения по маршруту в освоении выбранной деятельности; форм и способов организации жизни в коллективе, участие в досугово-развлекательных мероприятиях; ролевой позиции при подготовке дел (организатор, участник, эксперт, рекламный агент, консультант, костюмер, оформитель, социолог и т.д.); формы участия в оздоровляющих программах (обливание, зарядка, шейпинг, массаж, спортивные секции, купание и д.р.); партнёра по общению, добровольность вступления и выхода из объединения. Создание реальных возможностей для выбора детьми видов и содержания деятельности; обеспечение ребёнку возможности свободно выражать свои взгляды

ды, уважение его прав на свободу мысли, получение и передачу информации; обеспечение ребёнку права избирать и быть избранным во все органы управления объединением; обеспечение каждому члену объединения права участвовать в дискуссиях и созывать конференцию; обеспечение каждому члену объединения возможности пользоваться его материальной базой и средствами; уважение к другим детским организациям и объединениям, деятельность которых не носит асоциального характера; индивидуальное и коллективное членство в объединении (конкретные дети и взрослые, организации, союзы, ассоциации, признающие цели и задачи объединения).

Принцип социальной активности реализуется через включение подростков в реальные социально-значимые отношения при проведении разноплановых просветительских, оздоровительных, спортивных, досуговых коллективных творческих дел и реализации в социальной сфере знаний, умений, навыков, полученных на занятиях.

Принцип создания активной творческой созидательной среды. Очевидно, что формирование ценностного отношения подростка возможно только в условиях общей созидательной среды. Одно из главных условий при этом — создание комфортных условий, исключающих недоверие и эмоциональную напряжённость, а также использование воспитательных возможностей ценностно-ориентационной деятельности.

Принцип связи ценностей малой родины с жизнью. Формирование ценностного отношения к истории малой родины во многом зависит от того, насколько подросток осознаёт значимость ценностей малой родины в их неразрывной связи с реальной жизнью, видит результаты влияния исторических событий на последствия развития своего родного края. При этом необходимо ориентироваться не только на ситуации в обществе вообще, но и на жизненные ситуации, связанные с уважительным ценностно значимым взаимодействием в общении подростка с родными, близкими, друзьями, сверстниками. Принцип заключается в единстве специально организованной ценностно-ориентационной деятельности и реального жизненного опыта, отсутствие расхождения слова с делом.

Принцип самоуправления и самореализации, соблюдение которого предполагает формирование временных творческих групп, служб из числа взрослых и детей по организации, пропаганде, освещению жизнедеятельности в ДОО: аналитической, информационно-оформительской, хозяйственной, службы здоровья и хорошего настроения. Общими усилиями проводятся мероприятия в детской организации: часы здоровья, дискуссионные клубы, олимпиады по науке и искусству; социологическая служба анализирует настроение и отношение к происходящим событиям каждого участника; интересные дела подробно освещаются пресс-центром. Обучение детей творчеству, стимулирование творческой деятельности; создание возможностей для проявления творческой активности; создание условий для реализации интересов, потребностей детей; развитие ценностно-ориентировочных умений и навыков; выработка умения принимать решения; развитие мотивационно-потребностной сферы личности; развитие мышления, интеллекта, внутренней культуры; формирование способности к непрерывному обога-

щению социального опыта, воспитание умения и потребности активно участвовать в практической преобразовательной деятельности. Обеспечение связей детей с социальной средой, возможности их реализации в повседневной практической деятельности; обеспечение непрерывности деятельности ребёнка в социальной сфере; стимулирование и поощрение разнообразной социально значимой деятельности детей.

Принцип природосообразности. Он ориентирует воспитание на максимальное использование природы той среды, в которой находится ребёнок: природная среда, климатические условия.

Принцип культуросообразности. Он ориентирует воспитание на максимальное использование культуры малой родины, в которой вырос и находится ребёнок и общественное объединение: культура нации, общества, страны, региона, для формирования личности гражданина и патриота.

Принцип гуманизма. Сущность этого принципа заключается в очеловечивании отношений, поведения, деятельности всех субъектов воспитания через приоритет отечественных и общечеловеческих ценностей и смыслов бытия человека. Признание личности ребёнка высшей ценностью, целью и субъектом воспитательного процесса; уважение к достоинству ребёнка, потенциальным возможностям его личности; направленность системы деятельности (её целей, задач, содержания, форм и методов) на интересы и потребности детей; формирование самосознания ребёнка, его активного отношения к себе и миру. Определение социально значимого дела; реализация видов деятельности на основе учёта интересов и потребностей детей (подростков); воспитание на идеях гуманизма — любви, добра, милосердия, помощи нуждающимся.

Принцип духовности, проявляющейся в формировании у подростка смысловых духовных ориентаций, потребностей к освоению и производству ценностей культуры, соблюдению общечеловеческих норм гуманистической морали, интеллигентности и образа мысли российского гражданина.

Принцип сотрудничества и взаимодействия. Он ориентирует педагогов на приоритет личности подростка, создание условий для его самоопределения, самоактуализации, самореализации в развитии; организации совместной жизнедеятельности взрослых и детей на основе коллективной творческой деятельности, диалогичности взаимодействия, преобладания эмпатии в межличностных отношениях.

Принцип педагогической поддержки психолого-педагогического сопровождения развития личности подростка. Он указывает на совместное с ребёнком определение его интересов, целей, способностей, личностного ресурса для его развития и воспитания. Педагогическая поддержка ребёнка в развитии и воспитании предполагает превентивную и оперативную помощь подросткам в решении их индивидуальных проблем, связанных с психическим и физическим здоровьем; с обучением; с деловой и межличностной коммуникацией; с жизненным и профессиональным, нравственным, этическим выбором (самоопределением).

Изложенные нами принципы деятельности общественного объединения имеют свою специфику, взаимосвязаны между собой. Игнорирование одного из них даёт сбой в общей системе деятельности объединения.

Принципы, согласно нашему анализу программ деятельности детских объединений, пронизывают содержание, влияют на определение форм и методов работы.

Список литературы

1. Адаева Н.В. Патриотическое воспитание средствами народной педагогики // Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых. РАО ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ. 2013. № 1 (34).
2. Глушковская М.А. Социально-педагогические условия взаимодействия общественной организации детей и организации педагогов-общественников: дис.....к-та пед. наук: 13.00.02. Кострома, 2009. 237 с.
3. Дьяченко В.В. Теория и практика патриотического воспитания в современной России: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 2001. 396 с.
4. Ходусов А.Н. Современные стратегии социального воспитания школьников // Ярославский педагогический вестник. 2012 № 5 Том II. С. 43-49.

Профилактика подросткового суицида в образовательных учреждениях России: результаты мониторинга

Ефимова Ольга Ильинична — к.псх.н., доцент, ст.науч.сотр. ФГБНУ «Центр исследования проблем воспитания, формирования здорового образа жизни, профилактики наркомагии и социально-педагогической поддержки детей и молодёжи», г. Москва, Россия

Проблема самоубийства является весьма актуальной для России: наша страна занимает 6 место в мире по числу суицидов среди всех возрастов (после Литвы, Южной Кореи, Казахстана, Беларуси и Японии), а количество подростковых суицидов превышает мировые показатели в 3 раза (19-20 случаев самоубийств на 100 тысяч подростков).

В 1999 году Всемирная организация здравоохранения приступила к осуществлению программы SUPRE — всемирной инициативы по превенции самоубийств, в которой было рекомендовано странам с высоким и средним уровнем суицидальной активности разрабатывать национальные превентивные программы с учётом культурных традиций и системы ценностей каждой отдельной страны [4].

В последние годы в России также большое внимание уделяют организации профилактической работы, одним из направлений которой является разработка как единых межведомственных программ помощи детям, так и конкретных методик и технологий выявления и оказания помощи семьям и конкретным детям, которые входят в группу риска. В частности, была разработана Типовая модель психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, направленного на профилактику суицидального поведения обучающихся, апробация которой успешно проходила в некоторых школах РФ в течение 2013 года [1].

Вместе с тем, поскольку проблема суицидального поведения носит комплексный, системный и междисциплинарный характер, возникает потребность в непрерывном отслеживании динамики ситуации, оценки действенности используемых мер, обобщении имеющегося опыта. Инструментом,

позволяющим эффективно решать подобные задачи, выступает мониторинг работы по профилактике детского суицида. В результате проведения мониторинга были получены ответы из 65 субъектов Российской Федерации, что составляет 76,5 % от числа всех субъектов. Процентное распределение полученных материалов показывает достаточно высокий охват мониторингом территории России. Можно с уверенностью говорить о репрезентативности полученных данных и об обоснованности выводов о состоянии работы по профилактике детского суицида в образовательных учреждениях России.

Анализ результатов мониторинга позволил не только обобщить основные мероприятия по профилактике суицида в детской и подростковой среде, проводимые в различных регионах России, но и выделить направления работы, в рамках которых проводятся данные мероприятия:

1. Меры по защите и восстановлению прав и законных интересов несовершеннолетних (межведомственные рейдовые мероприятия, направленные на выявление детей из семей, находящихся в социально опасном положении).

2. Формирование навыков здорового образа жизни (программы и лектории для подростков, направленные на формирование навыков здорового образа жизни, ответственного и безопасного поведения по отношению к своему здоровью и адаптированные к определённому возрасту).

3. Формирование у обучающихся ценностного отношения к жизни (так, в Воронежской и Курганской областях проводятся тематические классные часы «Учимся строить отношения»; «Ты не один»; «Настроение на «отлично»; «Способность к прощению»; «Испытание одиночеством», «Не навреди себе!»; постоянно действуют ящик «Доверие», выездной телефон общения; на сайтах образовательных организаций размещается информация о работе общероссийского телефона доверия: 8 800 2000 122);

4. Диагностика подростков с целью выявления групп риска (проводится диагностика особенностей личности и поведения ребёнка, мотивационной сферы и динамики её развития, эмоционально-волевой сферы).

5. Профилактика суицидального риска (проводится со всеми участниками образовательного процесса (учащиеся, родители, педагоги). Основные формы работы с несовершеннолетними (Брянская область, Владимирская область, Костромская область): обеспечение адаптации к школе, выявление группы детей, испытывающих различные трудности в обучении, поведении и самочувствии; предупреждение конфликтных ситуаций среди обучающихся; мониторинг личностных и поведенческих проблем младших школьников, диагностика уровня готовности учащихся к переходу из одной ступени обучения в другую, мониторинг адаптации учащихся к обучению в следующей ступени, мониторинг личностных особенностей школьников в период возрастных кризисов; мониторинг состояния работы по обеспечению безопасности жизни детей и предотвращения преступлений в отношении несовершеннолетних (Калужская область); мониторинг жестокого обращения с детьми (Костромская область). С педагогами проводятся конференции, мастер-классы, семинары, тренинги, направленные на повышение квалификации по проблеме профилактики детского суицида; с родителями проводятся родительские собрания, занятия в «Школе для родителей». Так, в Ленинград-

ской области в рамках работы общественной приёмной Уполномоченного по правам ребёнка один раз в месяц на базе филиала Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина проводится просветительская работа с родителями по проблеме подросткового периода.

6. Профилактика суицидального поведения несовершеннолетних правонарушителей. Такая работа проводится лишь в небольшом числе регионов (например, в Алтайском крае организована работа по профилактике суицида с несовершеннолетними, находящимися в Центре временного содержания несовершеннолетних правонарушителей).

Анализируя информацию о формах работы с родителями по профилактике детского суицида, следует отметить, что во многих регионах России в образовательных организациях проводится обучение родителей навыкам раннего выявления признаков суицидальных намерений. Практикуются следующие формы работы с родителями по профилактике детского суицида: родительские собрания на темы: «Права ребенка», «Суицид: причины и профилактика в семье», «Быть подростком — это трудно!», «Жизнь прекрасна, или Несколько слов о подростковом суициде» (Забайкальский край, Воронежская область); заседание клубов «Школа родительской любви», «Школа принимающих родителей» на тему «Суицидальный риск среди детей», всевозможные лектории; выпускаются памятки и буклеты для родителей «Суицидальное поведение», «Поощрение и наказание», «Как помочь подростку», «Ценность жизни ребёнка», «Как уберечь ребёнка от жестокости и насилия» (Воронежская область); проводятся индивидуальные консультации с родителями; на сайтах центров ПМСС и образовательных учреждений размещена информация для родителей (Брянская область).

Во многих регионах существует горячая линия телефона доверия для оказания психолого-педагогической помощи по вопросам конфликтных ситуаций, развития и воспитания детей, переживания кризисных состояний (развод, горе), супружеских взаимоотношений, сопровождения семейного жизнеустройства и т.д.

Разнообразные формы работы практикуются на территории Воронежской области: педагогические практикумы «Какой вы родитель?», «Как помочь ребёнку учиться», «Какой у вас ребёнок», «Претензии к моему ребёнку»; семинары-практикумы «Риск суицида в подростковом возрасте»; тренинги и тренинговые занятия «Родительская любовь»; дискуссии «Взаимопонимание в семье»; обучающие семинары «Причины детской агрессивности»; профилактические рейды «Подросток»; психолого-педагогическое консультирование родителей по вопросам проблемных (конфликтных) ситуаций с детьми: «Роль семьи в развитии ребёнка», «Семейная атмосфера», «Супружеские конфликты и эмоциональное состояние ребёнка», «Детско-родительские конфликты и способы его преодоления» и др.; работа с семьёй ребёнка, попавшего в трудную жизненную ситуацию или испытывающего кризисное состояние; приглашение родителей и учащихся (по необходимости) на индивидуальные беседы с юристом, педагогом, психологом.

Заслуживает внимания опыт Владимирской области, в школах которой функционируют Советы родителей, Советы отцов, Советы бабушек и деду-

шек, Советы школ, общешкольные родительские комитеты, клубы родителей будущих первоклассников. В работе с родителями принимают участие не только государственные, но и общественные организации, например, на территории Брянской области РБОФ «Отклик» организовал обучение по программе «Ребёнок в безопасном мире. Помощь родителям в условиях кризиса».

К сожалению, приходится констатировать факт, что во многих регионах практически ни в каких мероприятиях, связанных с профилактикой суицидального поведения, не участвуют волонтеры. Вместе с тем волонтерство является неотъемлемой частью культур и религий различных стран, претерпевающее значительное воздействие со стороны социально-экономических и политических сторон жизни общества. Например, в США это движение рассматривается как показатель социального благополучия: в период экономического роста волонтерское движение находится на пике своего развития. С другой стороны, в период регрессии и наибольшей социальной депривации, когда службы по оказанию социальной помощи и медицинские службы нуждаются в наибольшем содействии, чем когда-либо, волонтерское движение очень быстро исчерпывает свои ресурсы и приходит в упадок [3].

В основном волонтерами являются работающие люди, имеющие высшее образование либо имеющие какую-либо профессию. Несомненно, роль волонтера в превенции суицидального поведения неоднозначна. Люди, стоявшие на грани самоуничтожения, часто нуждаются в человеке, которому можно довериться, который попытается понять и поддержит, кроме того, таким людям зачастую необходима анонимность, им нужен «незнакомец». Таким «незнакомцем» и становится волонтер, который даёт немедленный отклик на эмоциональный кризис человека, согласуя свои действия с профессиональными консультантами в области медицины и психиатрии [2].

На Западе людей, желающих вступить в ряды волонтеров, тщательно отбирают, обучают, организуют и координируют их работу. Им также оказывают эмоциональную поддержку, психологическую помощь, т.к. подобный род деятельности чреват эмоциональным выгоранием.

Однако не только умение выслушать клиента помогает волонтеру направить его на путь избавления от страданий, но и умение обнаружить у него суицидальные чувства, намерения. Многие волонтеры, не обладая специальными знаниями в медицине или психологии, психиатрии, отбираются по таким качествам, как умение оказать заботу и выслушать клиента, способности общаться, видеть людей, а не проблемы, заботиться о чувствах, а не о фактах, быть сильнее клиента, быть терпеливым, гуманным. Одним словом, это необычайные обычные люди.

Результаты мониторинга свидетельствуют о том, что в России наиболее часто волонтеры привлекаются к работе в контексте добровольческого движения за здоровый образ жизни. В некоторых регионах волонтеры привлекаются к проведению акций (Калужская область, Ненецкий АО и др.); деловых игр (Санкт-Петербург, Брянская область); всевозможных конкурсов, отражающих жизнеутверждающие позиции (Ненецкий АО, Санкт-Петербург, Брянская область), социальных опросов (Брянская область) и анкетировании (Омская область, Брянская область), тематических информационных классных

часов (Пермский край, Республика Карелия и др.), профилактических занятий и занятий с элементами тренинга (Костромская область, Нижегородская область, Оренбургская область, Пензенская область, и др.), оформлении и распространении информационных листовок, буклетов (Курганская область, Нижегородская область, Сахалинская область, Омская область).

В школах Воронежской области волонтеры под руководством педагогов-психологов участвуют в работе «Почты доверия», которая в качестве формы консультирования очень популярна среди подростков.

Интересен опыт привлечения волонтеров в Тюменской области, в которой в целях пресечения опасного контента в сети «Интернет» проводится работа по созданию в области волонтерского движения «Киберпатруль».

Одной из важных целей мониторинга было выявление наиболее значимого опыта (технологии) работы по профилактике детского суицида в образовательных учреждениях России. Анализ результатов мониторинга показывает, что для большинства респондентов наиболее значимыми являются мероприятия, направленные на раннее выявление и профилактику семейного неблагополучия. Наряду с этим яркими и запоминающимися были такие акции, как «Сохраним жизнь» (посвящена Международному дню предотвращения самоубийств) и «В этом мире ты не одинок» (посвящена Международному дню детского телефона доверия).

Ряд регионов в качестве значимого опыта считает тот опыт профилактической работы, который: 1) обобщен и занесен в региональный банк педагогического опыта, например, опыт инновационной деятельности Анопинской средней общеобразовательной школы по теме «Психолого-педагогические условия формирования жизнеутверждающих идеалов у детей группы риска» (Владимирская область); 2) обобщен и представлен в печати (например, опыт работы по профилактике суицидов и суицидального поведения обучающихся образовательных учреждений в Муромском районе Владимирской области); 3) на основе обобщения опыта разработаны методические рекомендации по внедрению в общеобразовательные программы вопросов профилактики жестокого обращения с детьми и саморазрушающего поведения детей и подростков (Методические рекомендации разработаны и размещены на сайте АКППРО «Школы здоровья Алтайского края»); 4) обобщение и распространение опыта работы психологов по профилактике детского и подросткового суицида в образовательных учреждениях на заседаниях Областных методических объединений психологов образования (Кировская область).

Респонденты отмечают в качестве значимых следующие технологии работы:

1. Мониторинг безопасности образовательной среды образовательных организаций, в результате которого выявляются проблемы психологического неблагополучия и осуществляется своевременная профилактика отклоняющегося поведения (Калужская область).

2. Создание служб медиации (примирения), которые призваны предотвратить конфликтные ситуации, смягчить их последствия. Так, во Владимирской области подобные службы действуют в 42 общеобразовательных организациях.

3. Новые формы организации индивидуального консультирования. Так, в рамках работы «Выездного телефона общения» в 2013 году проводились консультации для учащихся 7–11 классов, родителей и педагогов. (Воронежская область).

4. Организация работы кабинетов коррекции психоэмоциональных состояний (Воронежская область).

5. Включение в курсы психологов образовательных учреждений модуля «Профилактика суицида и психологическая помощь ребёнку и семье суицидента». Включение в курсы повышения квалификации менеджеров образования модуля «Организация профилактики суицида в образовательном учреждении, профилактические программы (проекты) и роль руководителя образовательного учреждения в условиях постсуицидальной ситуации в школе» (2011–2012 гг.). Модуль реализуется в кейс-технологиях, когда директора школ работают с кейсом в режиме разрешения проблемной суицидальной ситуации, выбирая адекватные управленческие решения (Кировская область).

6. Разработка пакета родительских собраний по теме профилактики суицида.

Одним из актуальных направлений организации работы с детьми и молодёжью по профилактике суицидальных намерений, как отмечают многие респонденты, является создание условий для функционирования на территории муниципалитетов службы «телефона доверия»; информирование населения о работе краевой и общероссийской службы «телефона доверия», а также о других службах, оказывающих психологическую и иную помощь в кризисных ситуациях; обеспечение информационной безопасности в образовательных организациях (контент-фильтрация доступа в сети «Интернет»).

В качестве субъектов профилактики суицидального поведения среди несовершеннолетних во многих регионах действуют центры психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центры). Основная задача ППМС-центра — осуществление индивидуально ориентированной педагогической, психологической, социальной, медицинской и юридической помощи детям. ППМС-центры организуют образовательную деятельность для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, от 3 до 18 лет по общеобразовательным (основным и дополнительным) программам и программам начального профессионального образования в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей; проводят диагностику уровня психического, физического развития и отклонений в поведении детей; психокоррекционную, психопрофилактическую, лечебно-оздоровительную работу с детьми; оказывают помощь обучающимся в профориентации, получении профессии, трудоустройстве и трудовой адаптации. Так, в Ростовской области важным элементом системы профилактики суицидального поведения является ГКОУ РО для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Областной центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции».

Некоторые регионы отмечают факт 100-процентной укомплектованности образовательных организаций специалистами, способными осуществлять информационно-разъяснительную работу, оказывать профессиональ-

ную помощь как обучающимся, так и родителям. Другие регионы (Пермская область), напротив, отмечают отсутствие специалистов-психологов соответствующей квалификации как основную проблему в работе по профилактике суицидального поведения подростков.

Эксклюзивным фактом является создание специализированного центра, который занимается проблемой суицидального поведения несовершеннолетних — это образовательный научно-исследовательский центр авитальной активности в Пермской области. Приоритетным направлением деятельности центра является разработка и реализация программы исследования и профилактики авитальной активности у детей и подростков с различными формами саморазрушающего поведения. В рамках текущей деятельности учреждения оказываются консультационные услуги несовершеннолетним, склонным к авитальному поведению, а также их родителям и специалистам, работающим с ними.

В основном профилактическая работа в регионах носит межведомственный характер (что свидетельствует о постепенной ломке межведомственных барьеров) и направлена на формирование у несовершеннолетних жизнеутверждающих факторов (Ямало-Ненецкий АО, Алтайский край). В начале 2013 года в Республике Карелия создана выездная межведомственная полипрофессиональная бригада для обеспечения кризисной квалифицированной помощи в случае совершения групповых или повторных суицидов в районах республики с выездом на место совершения суицида. Специалисты межведомственной бригады осуществляют работу с самим суицидентом и с его окружением. В состав бригады входят специалисты учреждений Министерства здравоохранения и социального развития Республики Карелия и Министерства образования Республики Карелия, психологическая экспертиза образовательных учреждений.

Следует отметить, что, по мнению респондентов, основным результатом работы по профилактике суицидального поведения среди учащихся является создание благоприятной психолого-педагогической обстановки и комфортного климата для обучения в образовательном учреждении; выявление на раннем этапе несовершеннолетних, попавших в трудную жизненную ситуацию, оказание им своевременной психолого-педагогической помощи и включение детей и подростков в профилактическую программу по оказанию им помощи; уменьшение количества суицидальных рисков, предупреждение суицидальных попыток, рецидивов и возникновений осложнений.

При анализе проведённой работы, направленной на профилактику суицидального поведения, были выявлены следующие проблемы: разобщённость ведомств, занимающихся проблемой суицидального поведения; отсутствие единой системы мониторинга суицидальной активности; отсутствие научно-исследовательского подхода в профилактике суицидального поведения; низкая укомплектованность профессиональных образовательных учреждений психологами и социальными педагогами; отсутствие у педагогов, психологов, родителей соответствующей подготовки по выявлению кризисных состояний, навыков оказания помощи. В связи с этим перспективными линиями работы называются совершенствование межведомственной коор-

динации по профилактике суицидальной активности; обеспечение специалистов, участвующих в профилактике и коррекции кризисных состояний детей и подростков специализированной литературой, что позволит повысить профессиональный уровень уже имеющихся кадров; информирование обучающихся и их родителей о существовании специализированной помощи лицам с кризисными состояниями и суицидальной активностью. Таким образом, в данных случаях система работы направлена на решение задач вторичной профилактики.

Часто выводы об эффективности профилактической деятельности делаются на основе отсутствия завершённых случаев суицида среди обучающихся образовательных учреждений, так в 2013 году не зафиксировано ни одного случая в Костромской области, Магаданской области. В Тюменской области в течение трёх лет количество завершённых суицидов и суицидальных попыток остаётся стабильным. Вместе с тем в Пермской области, несмотря на большую работу по профилактике суицидального риска, количество попыток среди несовершеннолетних не уменьшается, их часто совершают дети из группы «норма», что, на наш взгляд, свидетельствует о несовершенстве диагностического инструментария.

В целом анализ результатов мониторинга показывает, что на сегодняшний день не все ресурсы системы психолого-педагогического сопровождения задействованы в решении проблем суицидального поведения детей. Мониторинг позволил отследить ситуацию по профилактике суицидального поведения подростков и молодёжи в РФ в 2013 году, сделать выводы и рекомендации по совершенствованию данной деятельности в системе образования.

Список литературы

1. Ефимова О.И. Инновационные методы предупреждения самоубийств в подростковой среде// Справочник педагога-психолога. Школа. 2013. № 9. С. 66–79.
2. Crisis Line Training Manual. Ed. By Aaron F. Leon Didi Hirsch Community Mental Health Center, Culver City, CA, 2004.
3. URL: [www/mysuicide.ru/litera/psych/suicide_prevenciya_intervenciya_postvenciya](http://mysuicide.ru/litera/psych/suicide_prevenciya_intervenciya_postvenciya).
4. URL: www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/en/index.htm.

Оценка психического здоровья учащихся как фактор, определяющий успешность обучения

Илхамова Дилфуза Илясовна — к.псх.н., доцент кафедры психологии Национального университета Узбекистана, г. Ташкент, Узбекистан

В настоящее время актуальность проблемы охраны психического здоровья в современном обществе объясняется ростом числа психических заболеваний в населении самых разных регионов мира. Их распространённость к настоящему времени достигает, по данным литературы [2; 3], 12–15 % (только выраженных форм нарушений).

По мнению В.В. Николаевой, психическое здоровье выступает как собственная жизнеспособность индивида, обеспеченная полноценным разви-

тием и функционированием психического аппарата. Психическое здоровье свидетельствует о наличии душевных сил, необходимых для нормальной жизнедеятельности: человек ясно мыслит, его воля не парализована, он способен контролировать своё поведение, ставить цели, планировать и организовывать свою деятельность и т.п., и является предпосылкой психологического здоровья [6].

Факторы, влияющие на психическое здоровье учащихся, многосторонни. Анализируя их в целом, можно выделить две основные группы — внутренние и внешние. Внутренние факторы — это наследственные, физиологические и органические факторы, особенности характера, факторы пола и возраста и т.д. Хотя и внутренние факторы формируются при взаимодействии свойств, уже приобретённых при рождении и приобретаемых позже, они составляют реальную психологическую основу учащихся, но их изменения в основном зависят от медицинского вмешательства [1; 4; 5].

Внешние факторы включают в себя такие факторы, как семья, школа, общество. Их воздействие на психику прямо влияет на реальное состояние психического здоровья учащихся.

Общественный фактор включает общественную среду, её нравы, условия учебной жизни и т.д.; семейные факторы — отношения между родственниками, ожидания родителей, методы домашнего воспитания, быт в семье и др. Школьные факторы — школьное воспитание, личные качества преподавателей, межличностные отношения между учителями и учащимися, а также между учащимися, успехи в учебе и т.д.

Поступление ребёнка в школу знаменует собой не только начало перехода познавательных процессов на новый уровень развития, но и возникновение новых условий для личностного роста человека. В этот период ведущей для ребёнка становится не только учебная деятельность, но и другие виды деятельности, в которые включён ребёнок данного возраста, — игра, общение и труд влияют на его личностное развитие. В данное время складываются многие деловые качества ребёнка, которые отчётливо проявляются уже в подростковом возрасте.

Анализ исследований оценки психического здоровья, проведённый нами у школьников общеобразовательных школ, показал, что наличие хороших учебных умений и навыков является гарантией успешного процесса обучения. Это включает в себя наличие чёткого плана обучения, умения концентрировать своё внимание, стабильности в обучении и т.д. Из результатов исследования видно, что 82,2 % учащихся признают, что они имеют желание обучиться, включая планирование времени и содержания видов деятельности, но само желание предполагает достаточно пассивную учебную деятельность. В результате нашего исследования было выявлено, что 46,7 % учащихся считают настоящую учебную нагрузку слишком тяжёлой. По мере перехода в старшие классы процент таких учащихся значительно возрастает. Внимательность поддерживает и организует учебную деятельность учащихся, и если она в учебном процессе не сконцентрирована, то эффективность обучения снижается. 85 % учащихся могут самостоятельно концентрировать своё внимание, спокойно учатся и лишь иногда переживают некоторые

сложности в этом вопросе. Но 15,9 % учащихся с трудом концентрируют внимание во время урока, при чтении книг и часто отвлекаются. Мнестические нарушения констатировались у 42,6 % школьников. В отличие от остальных у этих испытуемых после четвёртого и пятого предъявления материала отмечалась некоторая продуктивность памяти и с последующих раз отчётливо наблюдалась динамика памяти в виде «плато», т.е. «кривая памяти» стала носить истощающий характер. Нужно отметить, что дети и подростки сами хорошо осознавали ухудшение памяти, жаловались на быструю забывчивость, при этом причину плохой учебы они связывали именно с этими явлениями. Результаты исследований эмоциональной сферы учащихся показали, что у большей части испытуемых (67 %) наблюдаются эмоциональные нарушения в виде тревожности и беспокойства, причинами которых являются сложность и перегруженность учебными занятиями, нежелание целиком посвятить себя учёбе, недостаток времени, отсутствие адекватной самореализации, отсутствие адекватной самореализации, недостаток необходимой заботы со стороны близких, плохие отношения с родителями, с друзьями, неправильное их понимание, отсутствие близких друзей. Эти явления скрывают в себе определённую угрозу психическому здоровью, иногда они могут привести к большому психологическому кризису, то есть если не оказать психологическую помощь, создаётся психологический дисбаланс, что может повлиять на учёбу и личную жизнь учащихся. Результаты изучения межличностных отношений показали, что у многих учащихся недостаёт активности в общении, имеются трудности в адаптации в коллективе, сложности в общении с учителями и сверстниками.

Как показывают наши наблюдения, проблема психического здоровья учащихся, к сожалению, очень часто остаётся вне поля зрения педагогов общеобразовательных школ. Основное внимание уделяется вопросам успеваемости в школе, усвоению предметов; причиной плохой учёбы и поведения школьников зачастую считаются плохое воспитание, семейные факторы, неподготовленность к школе. 34,4 % учащихся считают, что учителя относятся к ним «не так, как к другим», что указывает на нарушение межличностного взаимодействия в системе «учитель — ученик». Интересен тот факт, что в решении собственных психологических проблем ученики ждут помощи прежде всего от учителей, а не от школьного психолога, к которому при малейших проблемных ситуациях их направляют. Результаты наших исследований выявили также, что одним из важнейших факторов является особенность родительского отношения к ребёнку (уровень протекции, степень удовлетворения потребностей ребёнка, количество и качество требований к ребёнку в семье, неустойчивость стиля воспитания). По нашим данным, у 47,2 % детей преобладает ощущение, что родители почти всё время ими недовольны.

Проведённые исследования показывают, что применение адекватных способов психокоррекционного воздействия открывает новые возможности для более полной коррекции проблем психического здоровья учащихся и улучшения качества жизни детей. Реализация методов комплексных коррекционных воздействий, направленных на оптимизацию соматического и психологического состояния детей и подростков, способствует совер-

шенствованию социально-психологической адаптации, а также сохранению и укреплению психического здоровья детей и подростков. Также необходимо подчеркнуть, что оценка психического здоровья учащихся должна основываться на комплексной оценке развития сознания, воли, характера, эмоционального развития, а также адаптации к обучению, общению и обществу. Учитывая то, что внимание и память являются важнейшими психологическими компонентами учебной познавательной деятельности, учителям необходимо постоянно наблюдать за уровнем развития этих когнитивных процессов. В ходе нашего исследования выявлено, что у большинства детей начальных классов преобладает так называемый синдром дефицита внимания с гиперактивностью, который оказывает весомое влияние как на успеваемость в школе, так и на поведение, а также на характер межличностных взаимодействий детей. Но, к сожалению, мы обнаружили, что большинство педагогов, даже школьных психологов, не обладают должной информацией об этом синдроме. Очень часто неуспевающие, или так называемые «аутсайдеры» класса, оказывались на последних рядах. По нашему мнению, целесообразно было бы организовать в каждой школе периодические занятия по психологии для учителей, где они должны быть ознакомлены с психологическими синдромами, которые могут наблюдаться у детей, обмениваться опытом по решению психологических проблем, возникающих в процессе работы с учениками.

Надо отметить, что в ходе работы в школах мы встречали учителей, которые проводили психокоррекционные работы с помощью игровой терапии, но таких оказалось очень мало, и в основном коррекция была направлена на устранение недостатков в когнитивной сфере. Необходимо подчеркнуть, что, по данным многих авторов, в сохранении и поддержании психического здоровья детей оптимальным методом является игровая терапия. Действительно, игровая терапия основана на том, что игра может моделировать деятельность, воспроизводящую (по аналогии с реальностью) придуманную, воображаемую, желанную действительность и ребёнку или подростку возможность пережить удачи, успех в борьбе, раскрыть свои физические и умственные способности, раскрыть эмоциональные отношения и душевные конфликты, даёт возможность эмоционального и моторного самовыражения, осознания и отреагирования конфликтов и страхов, тренирует психические процессы, улучшает выносливость к неприятным переживаниям, формирует наиболее эффективное приспособительное поведение, стимулирует активность, перестраивает отношения с окружающими. В связи с этим мы считаем, что проведение игровой терапии самими учителями (можно совместно со школьным психологом), скажем, за время занятий классного часа, даёт больший коррекционный эффект, чем отдельная работа психолога с ребёнком индивидуально, где, как выяснилось, ребёнок чувствует себя «не таким, как все», а «особым», «проблемным», что может приводить к ещё более усугубленным нарушениям психического здоровья.

Особо хотелось бы отметить роль родителей в сохранении психического здоровья детей. Как показали наши исследования, в отношениях «родитель — ребёнок» часто преобладает или гиперпротекция, или гипопротекция.

Результаты методики Рене-Жилья указывают на нарушения межличностных отношений ребёнка с одним или с обоими родителями, особую тревожность вызывают дети, чьи родители в разводе или на грани развода, а также дети, в семьях которых отмечаются частые ссоры между взрослыми.

Охрана психического здоровья школьников предполагает интеграцию усилий специалистов, поддержку перспективных начинаний в области организации охраны психического здоровья, развитие психологической и методической готовности учащихся, родителей, учителей и представителей администрации школы к формированию здоровьесберегающей среды, выработку предложений по активизации профилактической работы по предупреждению девиантного поведения и вредных привычек, обогащение содержания внеурочной и внешкольной деятельности младших школьников, организацию совместного досуга детей и взрослых, содействие реализации защитно-профилактических программ в школе, обеспечивающих выполнение гигиенических требований к организации учебно-воспитательного процесса. Таким образом, забота не только о физическом, но и о психическом здоровье детей должна стать неотъемлемой частью работы каждого, кто работает и воспитывает детей.

Список литературы

1. Антропов Ю.Ф. Психосоматические расстройства у детей и подростков. Ростов-на Дону, 2000.
2. Воронков Б.В., Александрова И.В., Вельская Л.А., Тульчина Л.И. О роли психосоциальных влияний в возникновении заболеваний желудочно-кишечного тракта у детей и подростков // 8-й всесоюзный съезд неонатологов и психиатров. Т. 2. М., 1988С. 81–183.
3. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. Санкт-Петербург, 2005. 400 с.
4. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. СПб., 1996. 436 с.
5. Исаев Д.Н. Психосоматические расстройства у детей: руководство для врачей. СПб: Издательство «Питер», 2000. 512 с.
6. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. Психологическое исследование. М., 1988.

Теории и прогноз развития личности ребёнка

Забегалина Светлана Викторовна — к.псх.н, ст.преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Центральный постулат, аксиома теории личности — идея личного тождества, постоянства основных черт и структуры личности. Что представляют собой «черты личности»? Это, как пишет И.С. Кон, «не особые онтологические сущности, а условные конструкты, за которыми нередко стоят весьма расплывчатые поведенческие или мотивационные синдромы» [3, с. 158]. Учитывая, что деление на устойчивые «черты» и изменчивые, текущие психологические состояния («застенчивость — устойчивая черта личности, а смущение

или спокойствие — временные состояния» [3, с. 158]) и шкала оценки психологических феноменов весьма условны. Приняв во внимание фактор времени и изменчивость ситуаций, можно предположить, что у личности ничего стабильного, кроме интеллекта, нельзя найти.

И всё-таки экспериментальная психология подтверждает постулат о постоянстве личности. «Зная психологические свойства индивида, нельзя с уверенностью предсказать, как он поступит в какой-то конкретной ситуации (это зависит от множества причин, лежащих вне его индивидуальности), но такое знание эффективно для объяснения и предсказания специфического поведения людей данного типа или поведения данного индивида в более или менее длительной перспективе» [3, с. 160]. Именно на постоянстве, прогнозируемости поведения индивида основывается любая теория личности, отличия же между ними обыкновенно заключаются в том, насколько важными признаются те или иные стороны развития личности, какие главные цели стоят перед личностью в её развитии и каковы наиболее существенные факторы, обуславливающие направление и степень развития.

Любая теория развития личности постулирует наличие в этом процессе определённых последовательных фаз или стадий. И.С. Кон выделяет пять основных теоретических моделей индивидуального развития.

Кратко охарактеризуем их.

Темпы развития индивидов неодинаковы, они достигают зрелости в разном возрасте, но конечный результат и критерии зрелости для всех одинаковы.

Период развития и роста жёстко ограничен хронологическим возрастом: то, что было упущено, позже наверстать невозможно, индивидуальные особенности взрослого можно предсказать уже в детстве.

Продолжительность периода роста и развития у разных индивидов неодинакова и, следовательно, невозможно предсказать свойства взрослого человека по его раннему детству, индивид, отставший на одной стадии развития, может вырваться вперёд на другой.

Развитие гетерохронно не только в межиндивидуальном, но и в интраиндивидуальном смысле: разные подсистемы организма и личности достигают пика развития разновременно, поэтому взрослый стоит в одних отношениях выше, а в других ниже ребёнка.

Для каждой фазы развития индивида характерны специфические внутренние противоречия, способ разрешения которых предопределяет возможности следующего этапа (такова, в частности, теория Э. Эриксона).

Если рассматривать личность как совокупность стабильных, длительно существующих характеристик, понимание того, как они развиваются, приобретает характер чего-то большего, чем праздное любопытство. Концепции развития личности рассматривают вопрос о том, как изменяются мотивационные аспекты функционирования индивида от младенчества до зрелого возраста и в старости. Объяснение этих изменений — ключевой компонент теорий личности, а прогноз развития личности, в том числе в гендерном аспекте, является одной из вечных задач психологии [2].

Личностное развитие происходит на протяжении всей жизни. В зависимости от фокуса внимания на определённой стороне развития личности

и предлагаются различные модели, включающие несколько стадий. Ярким примером второй модели по И.С. Кону является теория Фрейда, в которой формирование личности представлено в виде последовательности стадий психосексуального развития. В качестве примера пятой модели выступает концепция восьми стадий развития эго, сформулированная Эриксоном. Многие ученые-теоретики подчёркивают роль взаимоотношений между родителями и ребёнком как значительного фактора в понимании проблемы развития, подобные разработки относятся к третьей модели. «Карл Роджерс, например, придавал особое значение тому, как формируется Я-концепция индивидуума — и в ракурсе познания, и в эмоциональном отношении — под влиянием родительских установок и поведения на этапе формирования личности» [7, с. 31].

Представителем первой модели можно назвать Лоренса Колберга, а четвёртой — В.С. Мерлина, который усматривает теоретические истоки своей теории в концепциях Г. Айзенка, У. Шелдона, Р. Кеттела, в персоналистической психологии и экзистенциализме.

Р.С. Немов также делает обзор концепций личности в психологии, но уже ориентируясь на личность ребёнка. Он пишет, что во взглядах представителей разных теоретических систем достаточно много различий и противоречий. В целом он выделяет четыре основных направления:

1. Психодинамическое направление (психоанализ и теория черт).
2. Социодинамическое направление (теория ролей и теория социального научения).
3. Интеракционистское направление (теория социального взаимодействия).
4. Гуманистическое направление (теория самоактуализации и теория поиска смысла жизни).

Кратко рассмотрим особенности каждого подхода к развитию личности ребёнка. «В психоанализе начало формирования личности ребёнка связывается или с включением в действие основных жизненных биологических потребностей ребёнка, с возникновением конфликта между стремлением к их удовлетворению и социально-культурными ценностями (традиционный фрейдизм), или с возникновением первых жизненных неудач в удовлетворении важных потребностей, которые ведут к появлению комплексов (неофрейдизм)» [4, с. 133–134]. В обоих случаях присутствует психологическая травма и сильное эмоциональное переживание, развитие определяется степенью успеха в преодолении последствий травмы и избавлении от комплексов.

Процесс личностного преобразования заключается в борьбе с бессознательными влечениями, порождаемыми органическими потребностями (например, агрессивность) или комплексами. Развитие сводится к развитию внутренних психологических структур личности. В теории черт особый акцент делается на формировании черт личности ребёнка, особенно базисных (экстраверсия, интроверсия, тревожность, невротичность и др.); черты личности складываются рано, с младенчества до окончания школы, когда черты личности в основном уже закреплёны. Особая роль отводится дошкольному детству.

Социодинамический подход представляет личностное развитие как процесс становления форм социального поведения. Теория ролей связывает на-

чало развития личности с появлением способности к подражанию ролевому поведению взрослых. Результат личностного развития ребёнка находится в прямой зависимости от количества и качества социальных ролей, в которые ему довелось сыграть; состав и разнообразие ролевых игр задаются условиями жизни, следовательно, формирование личности ребёнка зависит от влияний социума на ребёнка и его гибкости приспособления к внешним условиям, к среде, причём возможности гибкого реагирования на воздействия окружающих с возрастом понижаются.

Теория социального научения рассматривает личностное развитие как приобретение человеком определённых привычек, умений и навыков общения с людьми. Источником личностного развития здесь служит извне организованная система подкреплений: поощрений и наказаний. Через неё можно формировать и изменять личность ребёнка в течение всего детства. Данная теория большую роль отводит психолого-педагогически правильно организованному воспитанию, личность зависит более от воспитания, чем от созревания, глубинных влечений или комплексов.

С точки зрения интеракционистского подхода развитие определяется двумя факторами: наследственностью и средой; новообразования несут в себе отпечатки внутреннего и внешнего. Таким образом, формируются, например, интерперсональные качества личности: порядочность, честность, уважение к человеку, доброта, отзывчивость и другие; они подвержены большему изменению, чем интраиндивидуальные (базисные для теории черт), поскольку со временем происходит стабилизация внутреннего компонента личности.

Центральные понятия гуманистической теории — понятия самоактуализации, цели и смысла жизни. Под личностным развитием ребёнка понимается обретение определённого сознательного и высокого смысла существования, а также свойства быть и становиться личностью. Период основного развития личности охватывает небольшой отрезок жизни — примерно с трёх лет до окончания школы. Акцент в структуре личности ставится на мотивационно-потребностную сферу ребёнка, на возникновение и функционирование у него системы устойчивых ценностей и нравственных установок, а также на дальнейшее преобразование этой системы под влиянием условий жизни. Главный вопрос, который здесь ставится и решается, — как происходит усвоение детьми тех или иных нравственных ценностей на разных этапах индивидуального развития в зависимости от социального окружения.

В качестве иллюстрации четвёртого подхода рассмотрим теорию нравственного (морального) развития Лоренса Колберга. Колберг выделяет шесть стадий нравственного развития, переход к каждой следующей происходит в результате совершенствования когнитивных навыков и способности к сопереживанию (эмпатии). Периоды нравственного развития не имеют однозначной связи с определённым возрастом. Краткая характеристика стадий даётсЯ Нейлом Селзером [5, стр.106–107]. «Две первые стадии относятся к детям, которые ещё не усвоили понятий о хорошем и плохом. Они стремятся избежать наказания (первая стадия) или заслужить поощрение (вторая стадия). На третьей стадии люди отчётливо осознают мнения других и стремятся действовать так, чтобы завоевать их одобрение. Хотя на данной ста-

дии начинают формироваться собственные понятия о хорошем и плохом, люди в основном стремятся приспособливаться к окружающим, чтобы заслужить социальное одобрение. На четвёртой стадии люди осознают интересы общества и правила поведения в нём. Именно на этой стадии формируется нравственное сознание: человек, которому кассир дал слишком много сдачи, возвращает её, потому что «это правильно». Как считает Л. Колберг, на последних двух стадиях люди способны совершать высоконравственные поступки независимо от общепринятых ценностей.

На пятой стадии люди осмысливают возможные противоречия между различными нравственными убеждениями. На этой стадии они способны делать обобщения, представлять себе, что произойдет, если все будут поступать определённым образом. Так формируются собственные суждения личности о том, что такое «хорошо» и что такое «плохо»... в некоторых случаях может быть оправдана «ложь во спасение», щадящая чувства другого человека.

На шестой стадии у людей формируется собственное этическое чувство, универсальные и последовательные нравственные принципы. Такие люди лишены эгоцентризма; они предъявляют к себе такие же требования, как и к любому другому человеку».

Н. Смелзер замечает, что большинство достигает, по крайней мере, третьей стадии, и что некоторые люди на всю жизнь остаются нравственно незрелыми. Р.С. Немов подразделяет шесть стадий развития по Л. Колбергу на три уровня: доконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный; каждый уровень содержит две стадии [4].

Ни одна из рассмотренных теорий не заявляет, что рассматривает развитие мужчин, но не женщин. Тем не менее феминистски настроенные исследовательницы утверждают, что большинство теорий, созданные мужчинами о мужчинах, не говорят о развитии женщин как личностей [1, с. 63].

Наибольшей критике подвергся З. Фрейд, который, как пишет Э. Хенкок, «однажды сам признал, что то, что он описывал — психология мужчины, чьё развитие зависит от отделения от матери. Мальчик достигает полной независимости, идентифицируясь с отцом и усваивая патриархальные правила культуры» [8, р. 299–230]. Э. Хенкок пишет, что хотя Фрейд собирал материал для своей монументальной теории, в основном практикуясь на женщинах-пациентках, он был откровенно сбит с толку женщинами — «что, о что хочет женщина?» [8, р. 230].

В оппозиции Фрейду выступила и первая крупная феминистка Карен Хорни, которая считала, что мужчины испытывают зависть к матке, в чём выражается неосознанная ревность мужчин к способности женщин рожать и кормить детей, т.е. мужчины, а не женщины чувствуют свою неполноценность. Карен Хорни пришла к выводу, что психоанализ был создан «мужским гением, и почти все, кто развивали идеи психоанализа, были мужчинами» [7, с. 260].

Пример резкой критики «мужских теорий» можно встретить в книге Эмили Хенкок в главе «Мужские теории, женские жизни» [8]. Бетти Фридан в статье «Сексуальный солипсизм Зигмунда Фрейда» по-своему объясняет недостатки его теории: «Общепризнанно, что Фрейд был наиболее тонким и добросовестным наблюдателем серьёзных проблем человеческой лич-

ности. Но, описывая и давая оценку этим проблемам, он находился в плену у своей культуры». Далее она развивает свою мысль: «Выяснилось, что многое из того, что Фрейд считал биологическим, инстинктивным и неизменным, как показали последние исследования, является результатом особых культурологических причин. Многие из того, что Фрейд считал присущим человеческой натуре вообще, было характерно только для некоторых мужчин и женщин среднего класса, живущих в Европе в конце девятнадцатого века» [6, с. 155]. В качестве примера она приводит теорию Фрейда о сексуальном происхождении неврозов, замечая, что те случаи истерии, в основе которых лежало подавление сексуального инстинкта, встречаются сегодня значительно реже [6, с. 155–156].

Список литературы

1. Виноградова Т.В., Семенов В.В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов // *Вопр. психол.* 1993. № 2 с. 63–71.
2. Забегалина С.В. Развитие полоролевых стереотипов в детском возрасте: прогноз изменений // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования): научный рецензируемый журнал* / Под. ред. проф. Г.А. Бокаревой. Калининград: Изд-во БГАРФ, 2011. № 4 (18). 190с. С. 55–66.
3. Кон И.С. В поисках себя: личность и её самосознание. М.: Политиздат, 1984.
4. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн.2. Психология образования 2-е изд. М.: Просвещение: Владос, 1995. 496 с.
5. Смелзер Н. Социология: пер. с англ. М.: Феникс, 1994. 668 с.
6. Фридан Б. Загадка женственности. М.: Прогресс, 1994. 410 с.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб.: Питер Пресс, 1997. 608 с.
8. Hancock E. The girl within / A radical new approach to female identity. London-Sydney-Wellington. PandoraPress., 1990. 356 p.

Психологическое сопровождение в аспекте социализации школьников

Зайцев Игорь Станиславович — к.п.н., доцент кафедры дефектологии ГУО «Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

Развитие ребёнка в социуме может быть представлено как процесс его «восхождения» к праву стать личностью. Личность — апогей социального становления индивида. Одним из наиболее значимых моментов личностного развития является процесс социализации. Социализация, рассматриваемая с разных позиций (философской, социально-педагогической, психолого-педагогической), в самом общем виде — процесс приспособления индивида к перманентно изменяющимся условиям окружающей среды [2, с. 36]. Успешность социализации определяется положительным межличностным общением и взаимодействием, усвоением и реализацией индивидом социальных норм, правил поведения и принципов жизнедеятельности в условиях взаимодействия с окружающим миром, то есть формировани-

ем навыков социального поведения. Если ребёнок не готов адекватно и плодотворно взаимодействовать с окружающими, то следует констатировать неудачную социализацию.

Индивид всегда существовал и существует в коллективе, среди других людей. Это, в первую очередь, определяет его общественную сущность, позволяет ему быть Человеком. Именно в коллективных условиях осуществляется процесс социализации, от успешности которого зависит всё последующее личностное развитие. В трудах К. Роджерса, посвящённых теории личности, охарактеризованы изменения индивида в ходе общественного развития. Согласно автору, социальное формирование происходит в процессе отношений с окружающими. Анализируя своё поведение, свои поступки в различных ситуациях, ребёнок остро переживает «самого себя», именно через такое переживание и становясь самим собой. В структуре личностного развития важное место занимает самость — взгляд человека на себя, основанный на прошлом опыте, данных настоящего момента и видении собственного будущего. Основное внимание К. Роджерс уделял социальному самоосмыслению индивида. Осознание самого себя преломляется через осмысливание своей социальной сущности, своего социального поведения [4, с. 378]. Чтобы сформировать представление о самом себе, необходимо представить то, как ты выглядишь для окружающих, понять их отношение. В рамках гуманистической концепции личности (как и теория К. Роджерса) представлена теория личности А. Маслоу, в которой рассмотрены вопросы самоактуализации, межличностных отношений и др. Самоактуализация есть полное использование в процессе жизни возможностей, то есть оптимальная реализация себя. Концепция самоактуализации — наиболее значимый вклад А. Маслоу в теорию личности. Согласно данной концепции, жизнь представляет собой непрерывный процесс выборов, и самоактуализация означает в каждом выборе решение в пользу роста [3, с. 398]. Лишь самоактуализирующиеся индивиды имеют более глубокие и всеобъемлющие межличностные отношения. В межличностном взаимодействии положительным моментом является демократическая структура характера, означающая готовность учиться у любого, кто по праву способен учить окружающих.

Именно на основе учёта отмеченных позиций, по мнению автора, и необходимо подходить к рассмотрению процесса социализации школьников. В предлагаемых материалах попробуем представить организацию психологического сопровождения детей школьного возраста. Психологическое сопровождение — это прежде всего помощь. Сопровождение — оказание помощи ребёнку на определенных этапах его развития в предупреждении каких-либо проблем либо в преодолении уже возникших [1, с. 5].

Человек, появляясь на свет, выступает в качестве индивида, но ещё не является личностью. Индивид — целостность природных свойств, многообразно изменяющихся на протяжении жизни. Сами по себе изменения врождённых свойств ещё не порождают личность. Фундаментальное отличие личности от индивида определяется природой отношений, порождающих личность. Это специфические для человека общественные отношения. Личность, в отличие от индивида как биологического существа, не развивается в рамках только потребления продуктов жизнедеятельности. Её раз-

вите предполагает рождение потребности на созидание. Процесс формирования личности является глубоко индивидуальным и детерминирован возникающими в социальной среде взаимоотношениями.

При приходе ребёнка в учреждение школьного типа значимым представляется предупреждение возможных трудностей приспособления к условиям коллективной жизни, обусловленных индивидуальными проявлениями. Так, отсутствие в силу тех или иных причин полноценной вербальной коммуникации со сверстниками приводит к замедленному становлению основных структурных компонентов личности, к ограничению активности в социальной сфере, что в конечном счёте снижает эффективность процесса социализации. У ребёнка в коллективе оказываются деструктурированными межличностные отношения, не сформированы навыки адекватного социального поведения.

Для более полного понимания возможной деструктуризации межличностных отношений рассмотрим, в чём это проявляется. Полноценным и положительным межличностным взаимодействием будет в том случае, если индивид чувствует собственную самодостаточность, значимость в структуре межличностных отношений, другими словами, при условии положительного отношения к самому себе. Такое отношение к себе как деятелю позволяет принимать активное участие в общественной жизни. Нежелание самостоятельной организации и поддержания речевого общения вызывают определённую отчуждённость в процессе коллективопроживания. Это приводит либо к равнодушному отношению к оценке себя как личности со стороны окружения, либо к замкнутости, пассивности, к неверию в собственные возможности, стремлению или избежать социальных контактов, или упованию на помощь со стороны и, в конечном итоге, к тотальной зависимости от влияния окружающих. Такая зависимость не позволяет испытывать уверенность в своих повседневных поступках, на равных взаимодействовать с социальным окружением. Это вызывает не только безынициативность, но и в какой-то мере чувство вины за собственные действия, если эти действия совершались самостоятельно, без предшествующего одобрения извне.

Так как семья является наиболее значимой социальной единицей, то для детей характерно, в первую очередь, обостренное чувство вины за проступки, совершённые по отношению к родителям и родственникам и — в меньшей мере — к одноклассникам. Наличие личностного чувства вины препятствует полноценному межличностному сотрудничеству, свидетельствует о социальной незрелости индивида. Вина за прошлое лишает действия ребёнка уверенности в их положительном результате, преобразуясь в вину за настоящее, снижая самооценку. В случаях необходимости принятия самостоятельного решения возникает чувство страха, заставляя искать поддержки и помощи у окружающих, в основном — у членов семьи. Именно чувство вины за что-то произошедшее ранее определяет восприятие индивидом предшествующих настоящему событий, то есть характеризует отношение к прошлому. Показателем социальной незрелости школьников является факт наличия положительных воспоминаний о прошлом, связанных с получением подарков, при полном игнорировании позиции достижения каких-либо желаемых результатов деятельности и реализации поставленных целей. От-

рицательное отношение к своему прошлому строится на воспоминании об обидах со стороны окружающих. Большинство же не в состоянии воспринимать происшедшие до настоящего события с точки зрения анализа значимости ярких эмоциональных переживаний, другими словами, воспринимают прошлое как рутинную повседневность. Это определяет недооценку, а следовательно, и недостаток жизненного опыта, что приводит к отсутствию реальных примеров для построения повседневной поведенческой линии.

На основании восприятия своего прошлого строится отношение к будущему, определяющее жизненные цели человека. Возможно сведение оценки своего будущего к его характеристике как чего-то неопределённого, в ряде случаев — страх перед будущим, связанный с ожиданием только несчастий. Если же будущее воспринимается как удачное, то оно, исходя из возрастных особенностей детей, чаще увязывается с бытовым благополучием при полном игнорировании достижения социально значимых результатов собственной жизни и требований общества. Таким образом, жизненные цели носят меркантильный характер, направлены на достижение личного комфорта, не учитывают интересов и потребностей социума, не связаны с проблемами и переживаниями окружающих, т.е. являются показателем эгоцентризма — способности оценивать окружающее лишь со своей точки зрения. Однако, если эгоцентризм, обозначая познавательную позицию человека, проявляется в отсутствии ориентированности на переживания других людей, то меркантильность жизненных целей указывает на присутствие определённой доли эгоизма — заботе о собственных интересах даже в ущерб интересам других. Это проявляется в стремлении к беззаботной жизни при отсутствии желания занять определённое место в общественной жизни, непонимании значимости создания семьи в сочетании с боязнью появления новой обязанности — заботе о близких.

Начало школьного обучения характеризуется и расширением сферы социальных контактов, обуславливающих увеличение требований, предъявляемых ребёнку. В конце первого десятилетия жизни человек через выработанную обществом и лично усвоенную систему мыслей и чувств, намерений и действий, подобающих в определённой ситуации, стихийно обучается создать себе в коллективе удобную роль, соответствующую его социальному положению. Однако, учитывая, что социальная роль выражает действительную сущность субъекта в качестве преобразователя отношений в коллективе из просто дружеских в социально значимые, приемлемые для социума и удовлетворяющие самого «исполнителя», позволяет характеризовать стихийное стремление к принятию роли в коллективе как начало формирования готовности к социально-ролевому поведению. При этом эффективное взаимодействие в коллективе предполагает распределение между его членами определённого круга обязанностей, обеспечивающих совместное удовлетворение общих интересов, что позволяет говорить о «предписанном» ролевом поведении. «Предписанное» ролевое поведение не может служить показателем успешной социализации человека. По-настоящему социально-ролевым, т.е. социально значимым, оно станет в том случае, когда из состояния пусть и осмысленного, но вынужденного «исполнения» перейдёт в состояние неотъ-

емлемой характеристики человеческой сущности, когда сама социальная роль станет полностью совместима с собственным Я, от него неотделима.

Ребёнок, сменив дошкольное учреждение на школу, чувствует себя взрослым. Появляется стремление дистанцироваться от родителей, казаться независимым в своих поступках. Данные устремления являются показателями желания принять на себя роль «взрослого». Однако отсутствие в силу возраста чётких жизненных целей, несформированность реальных планов на будущее, недостаточное осознание своего Я — свидетельства невозможности реального «исполнения» такой роли. Желание принять к «исполнению» социальную роль «взрослого» должно быть основано на адекватной оценке возможности её реализации, каковая в означенном возрасте ещё не сформирована. Имеет место неадекватная завышенная самооценка, проявляющаяся в преувеличении своей ценности, значимости для других людей, в восприятии себя лучше, чем есть на самом деле. Данное, в свою очередь, вызывает повышение требований к окружающим, неудовлетворённость их поступками, поведением, если они не отвечают собственным запросам и интересам. Такое положение приводит к постоянной натянутости во взаимоотношениях, а в конечном итоге, выступает и причиной неудачной социализации индивида.

Неадекватно оценивая свои возможности и социальный статус, дети переходят в роли «ребёнка», хотя и не согласны с таким положением дел. Однако указанное распределение социальных ролей, к «исполнению» которых стремятся дети («взрослый») и которые реально «исполняют» («ребёнок»), является в повседневной жизни обыденностью и не может служить средством успешной социализации в обществе. Это свидетельствует о необходимости специальной помощи, ориентированной на обеспечение условий для нормализации межличностного взаимодействия в коллективе с целью становления полноценного положительного социального поведения, рассчитанного на определённое конструктивное влияние на людей и общество в целом, становления положительной коллективистской психологической атмосферы.

С учётом статусного положения испытуемых и потребностей дальнейшей общественной жизни, наиболее целесообразным представляется подготовка их к «исполнению» в последующем социальных ролей «руководителя» и «подчинённого», что не вступает в противоречие, а совершенствует имеющийся у них социально-ролевой статус. Роли «руководителя» и «подчинённого» предполагают субординационные взаимоотношения между людьми, то есть неравномерные, при которых участники личностного взаимодействия способны к занятию различного положения в коллективе, а именно могут выступить, в зависимости от объективных обстоятельств, и как способные доминировать в группе, и как готовые выполнить поручение действительного руководства.

Таким образом, психологическое сопровождение школьников в процессе социализации предусматривает нормализацию межличностных отношений в коллективе и подготовку к принятию ребёнком в этом коллективе значимой социальной роли.

Список литературы

1. Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.
2. Зайцев И.С. Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжёлыми нарушениями речи. Минск: А.Н. Вараксин, 2008. 248 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность // Психология личности / редактор-составитель Д.Я. Райгородский. Т. 1. Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2002. С. 391–416.
4. Роджерс К. Что значит «становиться человеком» // Психология личности / Редактор-составитель Д.Я. Райгородский. Т. 1. Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2002. С. 363–378.

Активизация эмоциональной сферы учащихся на уроках русского языка и литературы

Картунова Анастасия Андреевна — магистрант кафедры педагогики и методик преподавания ФГБОУ ВПО «ТГУ», г. Тольятти, Россия

Анализ произведений классиков отечественной и зарубежной педагогики более поздних периодов позволил нам выявить следующие позитивные идеи о роли активизации эмоциональной сферы в учебном процессе — это «эмоционально окрашенное внимание».

Целенаправленное обучение развивает не только ум, но и внутренний мир личности, т.к. её чувства, желания и воля представляют собой своеобразное сочетание и соотношение психических процессов. Указывая на роль положительных чувств и эмоций в обучении, И.Ф. Герbart особое внимание уделял чувству удовольствия, отмечая, что то, что изучается с удовольствием, изучается скоро и усваивается основательно [2, с. 24].

Г. Спенсер утверждал, что восприимчивость детей притупляется бессмысленным запоминанием непонятного им материала. При этом теряются природная любознательность, активность, стремление к самостоятельному приобретению знаний. Подобному обучению Г. Спенсер противопоставлял ознакомление с искусством, живописью, музыкой. Такие занятия доставляют истинное наслаждение учащимся, украшают их жизнь.

Занимательность (Н.Ф. Бунаков, К.Д. Ушинский), т.е. использование активно привлекательных свойств предметов, явлений, событий, процессов (яркий факт, неожиданное сравнение, парадокс). К.Д. Ушинский предостерегал, однако, от подмены занимательности развлекательством, воспитывающим праздность мысли, пустоту в душе и лень. Процесс обучения должен быть связан с работой серьёзной мысли учеников [8, с. 244].

Увлечённость самого учителя, ибо только в этом случае можно заинтересовать ребёнка материалом, производящим впечатление на чувства и воображение.

В своих трудах В.А. Сухомлинский писал: «Чтобы детям было интересно учиться, вовсе не обязательно делать каждый урок занимательным. Секрет интереса вовсе не в занимательности, а в успехах детей, в их ощущении роста, движения, достижениях. Вчера не понимал — сегодня понял. Вот

где радость! Вчера не умел — сегодня научился. Вот в чём счастье! Выходит, чтобы дети хорошо учились, надо, чтобы они... хорошо учились». Путь к этому счастью результативного труда на уроках русского языка и литературы мы видим в методах развивающего обучения, в активизации эмоциональной сферы учащихся [7, с. 47].

На уроках литературы для учителя открывается возможность по актуализации эмоций учащихся и активизации их познавательной деятельности. Поэтому на этих уроках необходимо не только давать знания, но и развивать чувства детей, раскрепощать их творческий потенциал, будить мысль, давая возможность проявлять самостоятельность суждений.

Эмоциональность — одна из составляющих успешной работы учителя. В этом нам помогает использование художественной литературы, которая обладает огромными возможностями эмоционального воздействия на школьников. Такие уроки, как урок-путешествие, исследование, праздник, спектакль, заочная экскурсия, лабораторная работа, способствуют как развитию познавательной сферы (восприятия, памяти, творческого мышления и воображения), так и актуализации и развитию эмоций и чувств, овладению эмоционально-образной речью.

Для создания эмоционального фона на уроке, для передачи атмосферы изучаемой эпохи, для расширения кругозора и развития эстетических чувств можно активно использовать возможности музыкальных произведений и живописи (чтение литературных произведений на фоне музыки, иллюстрирование текстов фрагментами живописи и музыки). Данные приёмы позволяют обогатить урок и передать одну и ту же реальность жизни разными художественными средствами (с помощью слова, образа, звука). Это даёт возможность учителю получить обратную связь в душе каждого ребёнка, а ученику — осмыслить, прочувствовать и целостно воспринять проблему.

Инсценировка — ещё один приём, используемый на уроках литературы. Посредством этого приёма происходит актуализации эмоций, возникает интерес к изучаемому материалу. Возникновение эмоций в процессе инсценировки и в игровой ситуации раскрепощает учащихся, они становятся более естественными в выражении своих мыслей и чувств, творчески подходят к решению поставленных проблем. Действие в рамках разнообразных ролей расширяет возможности детей в познании других людей и самопознании.

Использование проблемных вопросов и заданий, создание проблемных ситуаций активизируют мыслительную деятельность учащихся и способствуют возникновению эмоций и чувств

Эмоциональная сфера у учащихся начальных классов ещё более активна, но эмоции в этом возрасте не носят эстетического характера, а возникают в связи с сопоставлением собственного жизненного опыта, можно использовать выразительное чтение, сравнивать литературное произведение с другими видами искусства.

Каждый учитель использует свой арсенал способов и приёмов, которые активизируют учащихся на уроке. Важно порой не то, какие приёмы мы используем, а насколько гармонично они вписываются в урок и помогают раскрытию темы. Доказано, что не каждого ученика вышеперечислен-

ные приёмы стимулируют и побуждают к самостоятельной познавательной деятельности. Но положительный эмоциональный настрой на урок, который возникает у большинства учащихся, интерес к самому процессу познания — всё это создаёт ту своеобразную атмосферу, которая заражает весь класс, стимулирует на совместный поиск решения, творческую деятельность, и главное — чтение.

В работе для организации самостоятельной творческой деятельности учащихся активно используются различные виды сочинений (образ, настроение, письмо, стихотворение, сказка, рассказ); иллюстрирование текста (как словесное рисование, так и изобразительными средствами; составление диафильмов по рисункам); составление кроссвордов, вопросов к викторине и другие. По выполнению каждого задания проводятся обсуждение, выставки, конкурсы. Работы детей используются в качестве дополнительного материала при проведении внеклассных мероприятий и праздников: литературных вечеров, игры «Что? Где? Когда?». Между учителем и учениками возникает атмосфера творчества, поиска, мысли, которая рождает эмоциональный отклик и активизирует творческую самостоятельную деятельность.

Изучая, анализируя, вычленяя и осмысливая приёмы, используемые композиторами, художниками, и особенно — поэтами для образной передачи того или иного явления, школьники учатся, с одной стороны, понимать и чувствовать замысел авторов, с другой — осознавать свои эмоции и чувства по отношению к воспринимаемым художественным произведениям и адекватно выражать их словами («Какие чувства я испытываю, когда слушаю музыку, смотрю на картины, читаю строки стихотворения?..», «Как я отношусь к этому?»; «Какие ассоциации возникают?» — запишите слова, сходные со стихотворением по смыслу, по настроению, «Какие слова вы подберёте, чтобы выразить свои эмоции?»). Итогом работы на уроке может быть написание сочинения-настроения. Попробовать вспомнить и описать своё эмоциональное состояние, возникающее во время восприятия произведения, и перенос чувств из своего жизненного опыта, ассоциирующегося с предложенным (вариант — описать эмоции и чувства, возникающие в процессе чтения стихотворения). Сочинения-миниатюры зачитываются и анализируются. Таким образом, создаётся обобщённый образ — настроение, родившееся на уроке.

Уроки русского языка и литературы должны быть интересными, разнообразными, ёмкими, содержательными и, конечно же, эмоционально насыщенными, опирающимися и развивающими творческий, интеллектуальный, нравственный и эмоциональный потенциал личности. Это период непрерывного поиска, интеллектуального и эмоционального напряжения, созданный как тщательным подбором учителем активизирующих приёмов, так и совместной деятельностью учителя и класса.

В заключение хочется отметить, что при активизации эмоциональной активности учащихся должен стремиться к развитию и сам педагог. Только такая совместная деятельность обязательно приведёт к результату. Процесс познания — трудный процесс, но он может стать интересным, увлекательным как для ребёнка, так и для учителя. Лев Николаевич Толстой писал: «Чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться. Чем труднее учителю,

тем легче ученику. Чем больше будет учитель сам учиться, обдумывать каждый урок и соизмерять с силами ученика, чем больше будет следить за ходом мыслей ученика, чем больше вызывать на вопросы и ответы, тем легче будет учиться ученику». Эти слова заставляют задуматься. Действительно, если учитель серьёзно анализирует свою работу, продумывает цели и задачи каждого урока, внимательно относится к подбору материала, творчески подходит к выбору форм и методов проведения уроков, то тем самым он создаёт условия, способствующие повышению уровня мотивации учения, познавательной активности, эмоционального отклика, расширению кругозора, развитию интереса к предмету и творческих способностей учащихся. А при таких условиях детям учиться легко и интересно [3, с. 49].

Список литературы

1. Герасимов А.М., Логинов И.П. Инновационный подход в построении обучения. Учебное пособие. М., 2001. 64 с.
2. Герbart И.Ф. Главнейшие педагогические сочинения. Москва, 1906. 365 с.
3. Гусев Н.Н. Педагогические высказывания Л.Н. Толстого. Москва: Издательство Работник просвещения, 1928. 106 с.
4. Крупеникова М.И. Эффективные методы и приёмы организации урока // Русский язык в школе. 1997. № 4.
5. Ладыженская Т.А., Зельманова Л.М. Практическая методика русского языка. М.: «Просвещение», 1995. 288 с.
6. Напольнова Т.В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. М.: «Просвещение», 1983. 112 с.
7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. К.: Рад. шк, 1985. 557 с.
8. Ушинский К.Д. Сочинения. Москва: Издание Академии педагогических наук, 1948. 692 с.

Развитие адаптационных ресурсов школьников средствами педагогической поддержки

Прохорова Светлана Юрьевна — к.п.н., доцент кафедры начального образования ОГБОУ ДПО УИПКПРО, г. Ульяновск, Россия

Прохорова Валентина Сергеевна — студентка факультета гуманитарных наук и социальных технологий ФГБОУ ВПО «УлГУ», г. Ульяновск, Россия

Трудностями к усиливающимся адаптациям современного общества обладают школьники. Как считает М.В. Григорьева, изменения условий взаимодействий школьника и образовательной среды, обусловленные трансформациями современных общественных отношений, приводят к тому, что целостная система данных взаимодействий является гибкой и находится в постоянной динамике [2, с. 8–11]. М.В. Григорьева говорит о том, что интеллект является одним из важнейших критериев оценивания адаптации школьников. Особенно ярко это проявляется в первом, пятом и десятом классах. Также это зависит от общеобразовательной организации, в котором обучается ребёнок.

Важную роль играет педагогическая поддержка личности школьника в образовательном процессе.

Согласно теории О.С. Газмана, под педагогической поддержкой понимается превентивная и оперативная помощь в развитии и содействие саморазвитию учащегося, которая направлена на решение его индивидуальных проблем, связанных с продвижением в самореализации. Поддержать учащегося — значит оказать ему в той или иной форме помощь: прямую, непосредственную или опосредованную; педагогическую, психологическую или социальную; индивидуальную, групповую или общую.

В процессе взаимодействия педагога и учащегося осуществляются:

- поддержка того, что актуально присутствует у учащегося, что потенциально возможно и находится в зоне его ближайшего развития;
- создание условий, способствующих переводу того, что поддерживается, в деятельность самого учащегося;
- содействие обнаружению учащимся собственных проблем и придание им развивающего характера путём превращения проблемы в задачу деятельности.

Остановимся на некоторых методических условиях формирования и развития адаптационных ресурсов личности школьника в учебной деятельности, связав их с особенностями педагогической поддержки.

1. Опора на субъектный опыт ученика.

Акцент на субъектность обусловлен не новыми теоретическими веяниями, а пониманием того, что личность есть феномен субъектности. Это изменяет позицию учащегося с традиционной — как объекта обучения на иную — как субъекта учения.

В современных условиях учитель должен стремиться строить учебное взаимодействие на основе межсубъектных отношений с обучающимися. Он должен помогать ученикам осваивать субъектную роль и использовать свои субъектные полномочия. Учитель должен организовать процесс обучения через актуализацию и обогащение субъектного опыта учащихся.

Под субъектностью ученика в обучении понимается [4]:

- способность занимать в обучении активную позицию;
- сформированность собственного (позитивного) отношения к учебной деятельности; выработанность индивидуального стиля её осуществления;
- способность мобилизовать интеллектуальные и волевые усилия для достижения учебных целей;
- способность проектировать, планировать и прогнозировать учебную деятельность;
- способность инициировать свою познавательную активность на основе внутренней положительной мотивации.

При организации учебной работы рекомендуются приёмы (типы заданий), способствующие развитию субъектности учащихся [3]:

- задания на создание возможностей самопознания («Узнай себя!»);
- задания на создание возможностей для самоопределения («Выбирай себя»);
- задания на «включение» самореализации («Проявляй себя!»);
- задания, ориентированные на совместное развитие школьников («Твори совместно»);

- задания и группа приёмов организации учебной работы, направленных на развитие стремления изменить себя, совершенствоваться и саморазвивать («Меняй себя ради себя!»).

2. Организация психолого-педагогического взаимодействия.

На уровне образовательной организации реализуется программа подготовки педагогического коллектива по развитию адаптационных ресурсов личности средствами педагогической поддержки. Данная программа позволит не только повысить теоретико-методическую грамотность педагогов и результативность учебного процесса, но и способствует выработке педагогическим коллективом правильных путей решения сложных педагогических ситуаций, связанных с ведением учебного процесса, а также определению путей взаимодействия всех специалистов образовательной организации: администрации, учителей-предметников, классных руководителей, педагогов-психологов, дефектологов, социальных работников.

Занятия с педагогическим коллективом могут проводиться в различной форме: методическое совещание, заседание кафедры, методическое объединение, теоретический семинар, научно-практический семинар, педагогическая мастерская, мастер-класс, семинар-практикум, тренинг, педагогические чтения, научно-практическая конференция, организационно-деятельностные игры, фестиваль педагогических идей, конкурс педагогических разработок, собеседование и другие.

Форму занятий, особенно тех, на которых представляются практические результаты, выбирают педагоги согласно своим интересам и возможностям. Так осуществляет принцип «разведения уровней», и педагоги реализуют свою исследовательскую направленность в наиболее приемлемой для себя форме.

Хорошо зарекомендовала себя такая форма методического психолого-педагогического взаимодействия, как методическая неделя.

Методическая неделя является одной из форм методической работы образовательной организации, проводящейся ежегодно с целью усиления эффективности влияния методического пространства организации на становление и развитие профессиональных компетенций педагогов как основного условия повышения качества образовательного процесса.

В 2013/2014 учебном году на базе МАОУ «Гимназия № 34» г. Ульяновска была апробирована данная форма методической работы.

Педагоги провели серию методических занятий по следующим темам:

- *«Роль классного руководителя в формировании учебной мотивации гимназистов».*

Цель: формирование у классных руководителей установки на использование методов и приёмов повышения учебной мотивации гимназистов;

- *«Самореализация учащихся гимназии: роль семейного воспитания».*

Цель: Ознакомление педагогического коллектива с возможностями семейного воспитания в аспекте самореализации гимназиста;

- *«Рефлексивная деятельность учащихся как необходимое условие саморазвития личности».*

Цель: Углубление знаний педагогов о конкретных приёмах организации рефлексивной деятельности учащихся;

— «*Детская проблема: способы выявления и реагирования*».

Цель: повышение методического потенциала педагогов гимназии через анализ педагогических ситуаций; расширение и углубление теоретических знаний по данной теме; организацию групповой работы в роли учащегося в рамках мастер-класса, рефлексия и обсуждение результатов работы.

По окончании работы методической недели педагогический коллектив отметил существенное «погружение» в теоретический материал, выработку единых методических приёмов и подходов, выделение лучшего практического опыта по выбранной теме, определил перспективные направления методической работы.

3. Проведение диагностических процедур.

При целенаправленной и системной работе по развитию адаптационных ресурсов личности средствами педагогической поддержки важно определить процедуру диагностирования данного процесса.

Рассматривая развитие адаптационных ресурсов личности через самореализацию как процесс раскрытия обучающимися своих способностей и возможностей, утверждая, что наиболее эффективными методами содействия самореализации учащихся являются методы педагогической поддержки, выделяем следующие критерии самореализации (диагностические параметры): готовность учащихся к самоанализу (рефлексия), активность школьников в учебной деятельности, уровень учебной мотивации учащихся, сформированность системы универсальных учебных действий, сохранность психофизического здоровья школьников.

Далее в виде таблицы представим соответствующие выделенным критериям показатели и методики, используемые для их изучения.

Критерии	Показатели	Методики
Готовность учащихся к самоанализу (рефлексия)	Свойства рефлексивности: — в организации деятельности — в структурировании личностных качеств	Методика А.В. Карпова «Диагностика рефлексии»
Активность школьников в учебной деятельности	Самостоятельность в учебной деятельности. Активность в выборе целей, форм и видов деятельности. Инициативность в учебной деятельности	Анкета М.И. Лукьяновой «Субъектность учащихся в образовательном процессе»
Уровень учебной мотивации	Сформированность учебной мотивации	Анкета Н.Г. Лускановой 1–7 кл. Методика О.С. Гребенюк 8–11 кл.

Сформированность системы универсальных учебных действий (УУД)	Сформированность коммуникативных УУД. Сформированность регулятивных УУД. Сформированность познавательных УУД	Педагогическое тестирование / экспертная оценка
Сохранность психофизического здоровья	Состояние психологического здоровья	Тест школьной тревожности Филипса 1–11кл.

Таким образом, выстроенная система заданий посредством психолого-педагогического взаимодействия с системными диагностическими процедурами позволит повысить уровень развития адаптационных ресурсов личности школьника.

Список литературы

1. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема: Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып.3. М., 1995.
2. Григорьева М.В. Динамика адаптационных феноменов в образовательной среде школы: системно-диахронический подход // Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М.В. Григорьевой. Саратов: Изд-во «Научная книга», 2012. Вып. 5. 320 с. (с. 8–11).
3. Поляков С.Д., Резник А.И., Морозова Г.В., Егорова И.Г. Управление развитием индивидуальности личности в учебном процессе. М.: Сентябрь, 1999. 144 с.
4. Педагогическая поддержка ребёнка в образовании: учеб. пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова; под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2006. 288 с.

Учитель: эффективность школьного обучения

Усманова Эльмира Зиядовна — к.псих.н., доцент кафедры психологии Национального Университета Узбекистана имени Мирзо Улугбека, г. Ташкент, Узбекистан

Обучение в ВУЗе, его эффективность во многом определяется тем, какую базу знаний, какие навыки обучения приобрёл студент, будучи учеником в школьные годы. При этом следует говорить не только об уровне знаний и учебных навыках, но и о мотивационно-эмоциональной регуляции учебной деятельности, о развитости познавательных процессов (насколько у ученика развита самостоятельность мышления, насколько он креативен, сосредоточен и т.д.), а также, каких ценностей в жизни он придерживается. Без вышеперечисленных составляющих невозможен в будущем полноценный успешный студент. В этой связи следует особо подчеркнуть важную роль учителя в учебно-воспитательном процессе.

В начале 20 века П.Ф. Каптерев определял следующие свойства педагога как основные: это прежде всего «специальные учительские свойства», к которым автор относил «научную подготовку учителя» и «личный учитель-

ский талант» [4, с. 595]. Наряду со «специальными» учительскими свойствами, которые можно отнести к когнитивным, П.Ф. Каптерев отметил и важные личностные «нравственно-волевые свойства» учителя: беспристрастность (объективность), внимательность, чуткость (особенно к слабым ученикам), добросовестность, стойкость, выдержку, справедливость, подлинная любовь к детям.

В этой статье мы хотим проанализировать работы, выполненные под нашим руководством, посвящённые проблеме личности учителя, её влияния на успешную учебную деятельность учеников.

В работе А.Д. Баймурзаевой [1] была затронута проблема эмоционального выгорания учителей и как оно влияет на их представления об учениках. В работе предполагалось, что представления об ученике в группе учителей с высоким уровнем выгорания будут отличаться от представлений об ученике в группе учителей с низким уровнем выгорания.

Для доказательства данной 1 гипотезы выделялись гипотезы-следствия:

- Представления об ученике в группе учителей с низким выгоранием будут более персонализированы.
- Представления об ученике в группе учителей с высоким уровнем выгорания будут поверхностными.

Согласно 2 гипотезе в группе учителей с низким уровнем выгорания, вероятно, представления о реальном ученике будут более приближены к представлениям об идеальном ученике. Согласно 3 гипотезе в группе учителей с высоким уровнем выгорания, вероятно, представления о реальном ученике будут более приближены к представлениям о трудном ученике.

В работе были применены следующие методы и методики:

- Методика эмоционального выгорания.
- Метод семантического дифференциала Ч. Осгуда.
- Метод свободных ассоциаций на слово «ученик» и методика прототипического анализа социальных представлений П. Вержеса.
- Методика «Баблз».

В исследовании были применены следующие методы математического анализа: кластерный анализ, факторный анализ, расчёт коэффициента корреляции Пирсона (статистическая программа SPSS).

В исследовании автор придерживался определения эмоционального выгорания К. Маслаха [по 1] — это состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощённость, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений. Эмоциональное истощение проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения, усталости, истощения эмоциональных ресурсов. Деперсонализация представляет собой негативное, циничное, бездушное отношение к клиентам. Редукция профессиональных достижений проявляется в снижении чувства компетентности в своей работе, негативном самовосприятии в профессиональном плане.

Если рассматривать факторы возникновения эмоционального выгорания у учителей, то их достаточно много, справедливо отмечает автор.

Например, Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова среди основных факторов выделяют ежедневную психическую перегрузку, самоотверженную помощь, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, ролевые конфликты, низкую оплату труда, относительно низкий социальный статус, высокую ответственность за учеников, поведение «трудных» учащихся [3].

В работе А.Д. Баймурзаева подчёркивает, что особенностью синдрома эмоционального выгорания в педагогической среде является и то, что её представители в большинстве своем — женщины, в этой связи велика вероятность возникновения межролевого конфликта, — в силу, возможного столкновения различных ролей в семье (профессионала и роли матери, хозяйки дома, например).

В рамках исследования А.Д. Баймурзаевой было обращено особое внимание на взаимодействие учителя с учениками. Обучение детей разных возрастов и уровня развития требует от учителя учёта особенностей возраста ребёнка, вынуждает из «нормального» взрослого состояния погружаться в мир ребёнка, его мыслей и чувств. Это, как справедливо отмечает автор, ещё больше усиливает и без того эмоциональную напряжённость учительского труда.

При рассмотрении социальных представлений автор придерживается следующего определения: социальные представления — результат договора между людьми, а не копия реальности. Социальные представления являются теми групповыми феноменами, которые рождаются в коммуникации между людьми и от которых впоследствии зависит процесс познания людьми мира. Социальные представления включают в себя когнитивный и эмоциональный компоненты, являясь категориями, в соответствии с которыми человек классифицирует поступающую информацию. В рамках работы А.Д. Баймурзаевой при изучении социальных представлений автор придерживается структурного подхода Ж.-К. Абрика [по 1]. При таком подходе к изучению представлений выделяется структура представления, состоящая из центральной и периферической систем.

При анализе литературы и проведении исследования А.Д. Баймурзаева опирается на точку зрения Н.М. Божко [2]: учитель, часто ориентируясь на отдельные характеристики учащихся, работает с упрощённым образом ученика, не принимая во внимание субъективные устремления и интересы ученика, сформированность его волевых качеств, проявление его эмоциональной сферы, мотивы поведения, труда, ценностные ориентации, индивидуальные свойства.

А.Д. Баймурзаева также справедливо отмечает, что у педагога под влиянием собственного педагогического опыта складываются такие определённые специфические представления, как «ученик-отличник», «ученик-двоечник», «ученик-активист», которые мешают ему строить объективные отношения с учениками. Этот факт в очередной раз подтверждает необходимость корректировки представлений и отношения к ученику. В каждом ученике необходимо видеть личность, стремиться помочь ученику в овладении знаниями, строить партнёрские отношения с учениками, а не видеть в них только объект для обучения.

В связи с вышесказанным было предпринято исследование, цель которого заключалась в изучении представлений об учениках у учителей с различным уровнем эмоционального выгорания.

В исследовании приняли участие 119 человек, из них 115 женщин и 4 мужчин. Исследование проводилось в различных средних школах г. Ташкента.

Исследование состояло из двух этапов.

На первом этапе целью являлось выявление у учителей основных характеристик субъекта своей педагогической деятельности — ученика. Респондентам было предложено с помощью прилагательных описать учеников. Затем из полученных данных были выявлены биполярные шкалы, использующиеся в методике семантического дифференциала на третьем этапе исследования.

На втором этапе был замерен уровень эмоционального выгорания у учителей средних школ с помощью методики профессионального выгорания и учителя были разделены на две группы:

- учителя с низким уровнем выгорания;
- учителя с высоким уровнем выгорания.

На третьем этапе изучались особенности представлений учителей об учениках и отношениях с ними в группах учителей с низким и высоким уровнем выгорания. Для этой цели были проведены три методики: модифицированный семантический дифференциал, метод свободных ассоциаций на слово «ученик», а также проективная методика «Баблз».

Основные результаты исследования оказались следующими:

1. В соответствии с первой гипотезой предполагалось, что существуют различия в представлениях учителей с различным уровнем выгорания об учениках. Для доказательства данной гипотезы были выдвинуты 2 гипотезы-следствия. В первой из них предполагалось, что представления об ученике в группе учителей с низким выгоранием будут более персонализированы. Исследование показало, что среди устойчивых представлений в этой группе учителя выделяют личностные характеристики учеников (умный, активный, дисциплинированный). Представления об ученике более личностные, персонализированные, затрагивают не только учебную сферу, но и учитывают интеллектуальные, эмоциональные и волевые качества учеников. Во второй подгипотезе предполагалось, что представления об ученике в группе учителей с высоким уровнем выгорания будут более поверхностными. Данная гипотеза также подтвердилась. Для группы учителей с высоким выгоранием личностные качества учеников оказались менее значимы. Значимыми представлениями в данной группе являются понятия и качества, связанные со школой. Представления об ученике в этой группе учителей оказались более формальные, поверхностные и затрагивающие в основном учебную деятельность. Таким образом, первая гипотеза подтвердилась полностью. Данные результаты были выявлены при помощи качественных методов.

2. В соответствии со 2 гипотезой в представлениях учителей с низким уровнем выгорания реальный и идеальный ученик должны быть воспитанными, опрятными, честными, скромными, склонными слушаться учителя, заинтересованными в учёбе, трудолюбивыми и самостоятельными. Можно

было предположить, что учителя с низким уровнем выгорания будут склонны к приписыванию реальному ученику исключительно положительных качеств, присущих идеальному в силу положительного восприятия жизни, своей работы и учеников, стремлению к сотрудничеству и гармоничным отношениям с ними. Представления же о трудном ученике будут содержать такие черты, как грубый, рассеянный, непослушный, не соблюдающий дисциплину. В исследовании эти предположения подтвердились. Следовательно, гипотеза 2, предполагающая схожесть представлений о реальном и идеальном ученике у учителей с низким уровнем выгорания, подтвердилась.

3. В представлениях учителей с высоким уровнем выгорания образ реального ученика оказался наделенным такими характеристиками, как вежливость, послушание, честность и дисциплинированность, но при этом ученик пассивный, не испытывает интереса к учёбе, слабый, несамостоятельный и замкнутый. Эту «двоякость», противоречивость в характеристиках учителей можно объяснить тем, подчеркивает А.Д. Баймурзаева, что у учителей при наличии высокого уровня выгорания, возможно, возрастает негативное и бездушное отношение к субъектам своей деятельности, учителя всё больше начинают игнорировать индивидуальные особенности учеников и личностно отстраняются от них. Учителя с высоким уровнем выгорания отметили также схожесть образа реального ученика не с идеальным, а с трудным учеником. Критерием схожести выступала пассивность обоих объектов. В третьей гипотезе исследования предполагалось, что представления о реальном ученике в группе учителей с высоким уровнем выгорания будут более приближены к представлениям о трудном ученике. Данная гипотеза подтвердилась, как мы видим, лишь частично.

4. Сравнение представлений обеих групп учителей показало большую продуктивность учителей с низким уровнем выгорания, которые дают больше характеристик и ассоциаций. Данный факт позволяет сделать вывод о наличии чувства большой усталости и эмоционального истощения у учителей с высоким уровнем выгорания. При этом учителя из первой группы отмечают у учеников интеллектуальные качества, дисциплину и аккуратность, то есть качества, характеризующие наличие способностей у учеников для успешного освоения знаний. Зону ядра во второй группе учителей составляет категория «школьная атрибутика», на основе чего можно предположить наличие высокого уровня деперсонализации — тенденции к обезличиванию субъекта деятельности, формальности и упрощению контактов с учениками.

5. При анализе результатов методики «Баблз» автор концентрирует внимание на представлениях учителей о характере ученика. В целом учителя дают положительное описание учеников, перечисляют их положительные качества. Но следует отметить, что «несгоревшие» учителя в отличие от «сгоревших» учителей описывают качества, не только относящиеся к учебной деятельности (ответственный, усердный, активный, умный), но и личностные качества (сопереживающий, игривый, хороший, озорной). Также следует обратить внимание и на отрицательные качества. Учителя с низким уровнем выгорания описывают учеников как рассеянных, слабых, беспокойных, непоседливых, а учителя с высоким уровнем выгорания отмечают невоспитанность,

избалованность, грубость, хамство, безответственность. А.Д. Баймурзаева отмечает, что характеристики последних отличаются резкостью и жёсткостью.

Практическая значимость работы А.Д. Баймурзаевой в том, что она позволяет продумать программу социально-психологического тренинга по коррекции представлений учителей об учениках для борьбы с их профессиональными деформациями. Она показывает, насколько актуален поиск путей борьбы с эмоциональным выгоранием на работе. Результаты данного исследования могут использоваться в повышении качества профессиональной подготовки будущих учителей, в работе психологической службы в школах.

Следующей работой, посвящённой данной проблеме — учитель школы и эффективность обучения — является работа С.Ю. Нерушевой [8]. Она посвящена изучению взаимосвязи потребностей в профессиональной деятельности учителей с различной степенью увлечённости своей работой. В работе предполагалось, что:

1) учителя с различной степенью увлечённости своей работой имеют качественно разную структуру потребностей в профессиональной деятельности (потребность в высокой заработной плате, потребность в чётком структурировании работы, потребность в разнообразии и переменах и др.);

2) у учителей с высокой степенью увлечённости работой преобладает мотивация к достижению успеха, а у учителей с низкой степенью увлечённости работой преобладает мотивация на избегание неудачи;

3) высокая степень увлечённости работой характеризуется наиболее оптимальным мотивационным комплексом, который включает в себя высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий внешней отрицательной мотивации профессиональной деятельности;

4) с увеличением возраста и стажа профессиональной деятельности увеличивается степень увлечённости работой.

В работе были использованы следующие методики:

1) методика «Утрехтская шкала увлечённости работой» W. Schaufeli (адаптация Д.А. Кутузовой);

2) методика «Мотивационный профиль личности» Ш. Ричи и П. Мартина (адаптация Климова Е.А.);

3) методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (опросник «МУН» А.А. Реана);

4) методика «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана).

В исследовании применялись следующие методы математической статистики: дескриптивная статистика, вычисление достоверности выраженности переменных (U-критерий Манна-Уитни), корреляционный анализ по Спирмену, а также ассоциативный критерий χ^2 . Статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью пакета программ SPSS 19.0.

В исследовании приняли участие учителя из четырёх средних общеобразовательных школ города Ташкента, общее количество — 120 человек. Все учителя — женщины в возрасте от 21 до 80 лет, средний возраст — 43 года. Стаж работы учителей находится в диапазоне от 1 до 50 лет, средний стаж составляет 19,8 года.

Автор рассматривает профессиональную мотивацию, придерживаясь подходов А.К. Марковой [6] и Л.М. Митиной [7]. Профессиональная мотивация учителя — это педагогическая «направленность», под которой понимается система отношений, задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов, ориентированных на продуктивное утверждение в педагогической деятельности. Главным в педагогической направленности является то, что она не ограничивается любовью к детям, а выступает как действенная ориентация на развитие личности ученика.

При рассмотрении феномена увлечённости С.Ю. Нерушева подчёркивает, что существует два основных подхода к исследованию феномена увлечённости: первый изучает данное позитивное состояние как антипод «выгоранию», второй изучает его как самостоятельное позитивное рабочее состояние, характеризующееся энергичностью, энтузиазмом и поглощённостью деятельностью [по 8]. В работе С.Ю. Нерушевой увлечённость рассматривается как самостоятельное позитивное состояние.

Основные результаты исследования:

1. Учителя, обладающие низкой степенью увлечённости работой (по всем трём шкалам увлечённости: «Энергичность», «Энтузиазм», «Поглощенность»), характеризуются наличием следующих наиболее выраженных потребностей в профессиональной деятельности: 1) потребности в высокой заработной плате, материальном вознаграждении и желании иметь работу с хорошим набором льгот и надбавок; 2) потребности в завоевании признания со стороны других людей, которая проявляется в том, чтобы окружающие ценили их заслуги, достижения и успехи в профессиональной деятельности. При этом наименее выраженными потребностями для них выступают следующие потребности в профессиональной деятельности: 1) потребность ставить для себя сложные цели и достигать их; 2) потребность формировать и поддерживать долгосрочные стабильные взаимоотношения с коллегами; 3) потребность в социальных контактах, общении с широким кругом людей.

Для учителей, обладающих высокой степенью увлечённости своей работой (по всем трём шкалам увлечённости), характерным является выраженность следующих потребностей в профессиональной деятельности, а именно: 1) потребности ставить для себя сложные цели и достигать их; 2) потребности в формировании и поддержании долгосрочных и стабильных взаимоотношений с коллегами; 3) потребности в социальных контактах и общении с широким кругом людей. Наименее выраженными потребностями в профессиональной деятельности для учителей, имеющих высокую степень увлечённости работой, являются: 1) потребность в высокой заработной плате и 2) потребность в завоевании признания со стороны других людей.

2. У учителей с высокой степенью увлечённости работой преобладает направленность мотивации на достижение успеха, а для учителей, имеющих низкую степень увлечённости работой, характерна направленность мотивации на избегание неудачи.

3. Проведённый анализ взаимосвязи показателей внутренней мотивации, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации профессиональной деятельности для групп учителей с высокой и низкой степе-

нюю увлечённости работой, показал, что, во-первых, для учителей, имеющих высокую степень увлечённости своей работой, внешняя положительная мотивация профессиональной деятельности не имеет большого значения. А для учителей с низкой степенью увлечённости работой внешняя положительная мотивация является очень важной. Для них в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.). Во-вторых, также значимая отрицательная корреляционная связь наблюдается между шкалой внешней отрицательной мотивации и шкалой «Энергичность», по остальным двум шкалам увлечённости взаимосвязи выявлено не было. Это объясняется тем, что внешняя отрицательная мотивация, которая связана с мотивом избегания и защиты (желанием «не попасть впросак») никак не может быть связана с энергичностью, характеризующейся готовностью к значительным усилиям. В-третьих, следует особо отметить, что значимой корреляционной связи между шкалой внутренней мотивации и шкалами увлечённости работой не было обнаружено. Таким образом, третья гипотеза исследования, в которой предполагалось, что чем выше степень увлечённости работой учителей, тем оптимальнее у них будет мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий — внешней отрицательной мотивации профессиональной деятельности, не подтвердилась. Исходя из дополнительного анализа корреляции шкал методик «Мотивационный профиль» и «Профессиональная мотивация», автор предположил, что здесь сыграл роль фактор социальной желательности при ответе на некоторые пункты шкал методики.

4. При анализе взаимосвязи между возрастом, стажем профессиональной деятельности у учителей с низкой и высокой степенью увлечённости своей работой было выявлено, что чем старше и опытней учителя и чем больше у них стаж профессиональной деятельности, тем выше у них степень увлечённости работой. Следовательно, гипотеза, согласно которой с увеличением возраста и стажа профессиональной деятельности увеличивается степень увлечённости работой, подтвердилась полностью.

Практическая значимость работы С.Ю. Нерушевой в том, что она открывает новые перспективы в сфере повышения квалификации учителей с учётом их профессиональной мотивации.

Таким образом, мы рассмотрели работы А.Д. Баймурзаевой и С.Ю. Нерушевой. Эти работы демонстрируют, что учителя школ могут быть эффективными учителями в работе с учениками и неэффективными. Задача психологов помочь им в сложном процессе обучения и воспитания подрастающего поколения. У психологов есть конкретные психологические способы борьбы с эмоциональным выгоранием, они могут помочь специалистам в школе в становлении их профессиональной мотивации. Это, в свою очередь, будет способствовать повышению эффективности школьного обучения.

Список литературы

- Баймурзаева А.Д. Эмоциональное выгорание учителя и его представление об отношениях с учениками: дипломная работа. Ташкент: Филиал МГУ им. М.В. Ломоносова в г. Ташкенте, 2014. 62 с.
- Божко Н.Н. Особенности категориальных структур профессиональных знаний учителя о личности ученика // Психологические проблемы развития профессионального сознания педагога-практика. М., 1992. С.60–69.
- Водолянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
- Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. педагог. соч. М., 1982. С. 595.
- Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.
- Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.
- Нерушева С.Ю. Профессиональная мотивация учителей и их увлечённость работой: дипломная работа. Ташкент: Филиал МГУ им. М.В. Ломоносова в г. Ташкенте, 2014. 61 с.

Образовательная ситуация — педагогическая поддержка школьника в ситуации проблемы

Шустова Инна Юрьевна — д.п.н., ст.науч.сотр. лаборатории теории воспитания ФГНУ ИТИП РАО, г. Москва, Россия

Образование определяется как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, трактуется как воспитание в широком педагогическом смысле. В самом общем определении образование — это целенаправленный процесс и результат усвоения человеком систематизированных знаний, навыков и умений, развитие ума и чувства, формирование мировоззрения и познавательных процессов.

Образовательный процесс можно представить как череду образовательных ситуаций, его составных частей. Но каждая ли ситуация в педагогическом процессе является образовательной? Внешняя форма образовательной ситуации (задаваемая педагогом) должна находить резонанс с внутренними условиями развития личности ребёнка, приближать его к новому видению и пониманию себя, своих стремлений и способностей. В образовательной ситуации должен быть заложен потенциал для развития школьника, раскрытия им своих новых возможностей в постижении образа себя, в самоопределении.

Образовательная ситуация для школьника зачастую начинается с ситуации трудности, где у него нет готового решения, а возникает интересная задача для размышления, поиска, пробных действий. Можно представить, что *образовательная ситуация* — это единица образовательного процесса, в которой ребёнок с помощью педагога обнаруживает значимую для себя задачу деятельности, осознаёт и выстраивает (через пробные действия) способы решения данной задачи, оценивает результат, видит его значимость для себя.

Возникновение образовательной ситуации идёт от эмоционального и деятельностного включения школьника в ситуацию (интерес, общие переживания, удивление...). Повторимся, что такое включение возможно в ситуации трудности, неопределённости, своеобразного риска, что выводит участников ситуации в эмоционально-смысловое поле: «Что происходит?», «Что делать?», стимулирует деятельностное включение участников взаимодействия: «Что мы хотим?», «Что делаю Я (делаем Мы) и зачем?», «Как можно действовать?».

В педагогическом взаимодействии, анализируя ситуацию трудности (сложную, проблемную, неопределённую), педагог и школьник (группа детей) трансформируют её в интересную задачу, которую интересно увидеть и можно пробовать решать. Решать можно вместе (вместе с педагогом, в парах или малых группах детей), а можно и самостоятельно, при необходимости запрашивая поддержку педагога.

Педагогу важно удерживать самостоятельные попытки ребёнка через вопросы на уточнение и прояснение самой задачи, способов её решения, помочь ребёнку увеличить горизонт видения условий задачи, найти уже имеющиеся в опыте способы решения или попытаться выйти на новые способы. Основным способом работы педагога будет стимулирование рефлексивных процессов ребёнка, его способности видеть и анализировать свой прошлый опыт, мысленно проектировать свои действия и предвидеть их ожидаемые результаты.

Не случайно вводится понятие педагогической поддержки, так как Олег Семенович Газман [2] писал о её особой роли именно в ситуации трудности, проблемы для ребёнка, когда он сам не может найти способы действия по её решению. При этом задача педагога — помочь школьнику преобразовать проблему в задачу деятельности, поддержать его осознанную активность (через актуализацию самоанализа и рефлексии), направленную на понимание и преобразование своей проблемы.

В педагогической поддержке между педагогом, осуществляющим поддержку, и ребёнком, видящем в этой поддержке шанс на выход из тупика, предметом их взаимодействия является отношение ребёнка к себе в ситуации проблемы. Проблема для ребёнка актуально выступает препятствием в развитии и продвижении, а актуально может перейти в стимул развития. Педагогическая поддержка нацелена на перевод актуального в потенциальное. Проблема может быть использована как «полигон» для развития субъектных способностей: рефлексии — механизма «выхода» за ситуацию; анализа — возможности определять причинно-следственные связи (ядро проблемы); проектирования — целенаправленной и активной деятельности по преобразованию сложившейся ситуации и выхода в управляющую позицию в отношении самого себя в проблеме.

При этом педагог помогает школьнику перевести проблему в ситуационную задачу (проект), которую возможно решать, используя для этого адекватные и культурные средства, которые передаются педагогом в процессе взаимодействия. В результате у школьника формируется образ себя как субъекта осознанных действий: самостоятельно иницилируемых (я хочу), моделируемых (я понимаю, что хочу и каким способом могу этого достичь), ре-

ализуемых (я действую с поддержкой педагога для достижения своего хочу) и рефлекслируемых (что я понял).

В процессе взаимодействия, обозначая себе задачу, исследуя её, школьник совершает разнообразные пробные (учебные) действия, позволяющие ему решать поставленную им задачу и получить значимый для своего развития опыт деятельности. В ходе данных пробных действий, ребёнок переводит ситуацию из внешней (задаваемой педагогом) во внутреннюю (рождается свой мотив деятельности), из проблемной (препятствующей его самореализации) в образовательную для себя, стимулирующую развитие (дающую новый опыт и новые знания о себе и о мире).

Н.Г. Алексеев [1] подчёркивал, что образовательная технология должна быть именно образовательная, а не технико-предметной. Получаемые на её основе результаты — знания, умения и навыки — должны вводить обучающихся в «человеческую размерность», обращать и продвигать в ней. Иными словами, образовательные технологии в качестве одной из своих ведущих целей должны иметь развитие способности к рефлексивному мышлению у учащихся.

Ситуация становится предпосылкой для целенаправленного изменения самого себя. В ходе ситуации при поддержке педагога у ребёнка формируется образ себя как субъекта осознанных действий:

- самостоятельно иницилируемых — «хочу»;
- моделируемых — понимаю, что «хочу» и каким способом «могу», или почему «не могу» этого достичь;
- реализуемых — действую с поддержкой педагога или сам для достижения своего «хочу», в реализации своего «могу», преобразовании своего «не могу» в «могу»;
- рефлекслируемых — что я понял, какой опыт я приобрёл, в чём мои сильные и слабые стороны, каков мой результат и пр.

Образовательная ситуация — это ситуация внутреннего роста для ребёнка, открытия (проявления и осознания) им своей субъектности, задаваемая внешними педагогическими условиями. Субъектность — как способность человека проявлять качества субъекта в организации и осознании своих действий через понимание себя как субъекта деятельности, ответственного за её цель, действия и результат. Образовывает ребёнка опыт самостоятельных действий (деятельности) и его осознание.

Образовательная ситуация устанавливается каждый раз заново, в каждом новом взаимодействии. Это персонификация под конкретного ребёнка, здесь не может идти речь «вообще», а только «в частности», это педагогика частного случая, которая строится от исключительности каждой ситуации, от уникальности её условий, от полученного опыта деятельности конкретным ребёнком. У педагога может быть лишь самый общий, вариативный сценарий разворачивания ситуации, он ориентируется на активность и самостоятельность самого ребёнка, пробуждает и поддерживает его стремления и усилия, его субъектность.

Следовательно, трудность при работе с образовательной ситуацией присутствует и у педагога. Любая образовательная ситуация несёт для него фак-

тор неопределённости, так как она не может быть жёстко предзаданной и однозначной. Педагогу важно видеть и удерживать в ней наличие двух логик одновременно — *предметной и содержательной*. Первая диктуется предметом (определяется целями и задачами воспитания и обучения как социальной задачи, профессионально выполняемой педагогом). Другая логика — логика содержания. Содержание — то, что мы совместно с ребёнком содержим, это типы и характер наших связей и отношений в ситуациях. Именно посредством таких связей в большей степени формируется наша образованность.

Педагог может сам специально строить ситуации неопределённости и проблемности и пути выхода из них, их совместного с детьми преодоления, когда возникает по истине образовательная ситуация, через опыт работы и его осознание. Но всё равно, не по жёстко заданному заранее плану, а по живой ситуации его разворачивания.

Умение работать в содержательной логике, с ориентацией на «живые» ситуации взаимодействия с детьми основано на рефлексивных способностях педагога и его умении вести коллективную рефлексивную последовательность с детьми, выводить каждого на проявление своей позиции в постижении личных смыслов в общей деятельности, персональных «хочу» и «могу».

Рефлексия позволяет чётче обозначить ситуацию, помогает вывести взаимодействие из эмоциональной и деятельностной погруженности на уровень осознания, в ценностно-смысловое пространство взаимодействия. Педагогическая рефлексия предполагает взаимоотображение, взаимооценку участников педагогического процесса, отображение педагогом внутреннего мира, состояния развития воспитанников. Анализируя ситуацию взаимодействия с воспитанником, управляя ею, педагог удерживает три рефлексивных зеркала: первое, педагогическое, отражает воспитательные цели и задачи педагога, педагогические ориентиры в работе с детьми; второе, детское, отражает поведение и деятельность ребёнка в ситуации (его субъектные качества по управлению ситуацией, его позицию, мотивацию); третье, развивающее, отражает видение педагогом своих моделируемых и организуемых условий в ситуации, способствующих развитию ребёнка, видение путей и способов преобразования ситуации в развивающую для ребёнка. Одновременно педагог отслеживает изменения в реакциях ребёнка, его поведении, субъектности.

При работе с группой школьников это актуализация общих рефлексивных процессов (обобщения и систематизации прошлых знаний и опыта), творческих процессов мышления, целеполагания и проектирования, коммуникативных навыков. В процессе взаимодействия в рефлексивном поле, проблема (трудность) теряет свой угрожающий потенциал, вызывающий страх и неуверенность в своих силах и преобразуется в интересную задачу, где можно попробовать испытать себя, приобрести новый опыт, увлечься новыми интересными действиями (самому или вместе с другими).

В рефлексии можем увидеть взаимосвязь между каждодневной школьной (иной образовательной) практикой и отдельными острыми ситуациями. Она выводит отдельные ситуации на новое понимание, через прояснение позиций всех субъектов. Рефлексия позволяет понять (через анализ механизмов развития и социализации педагогов и детей) механизм интериоризации все-

общего жизненного (социального и культурного) опыта в индивидуальный опыт, индивидуальную позицию и способность к осмысленному действию.

Образовательная ситуация — она всегда «живая», развивающаяся во взаимодействии, не формализованная. Это ситуация в настоящем времени, пока ситуация удерживает педагога и школьников, волнует их, они в ней живут — она живая, а если это уже не интересно — это уже в прошлом, ситуация перестает быть живой и актуальной, вместе с тем теряет свой образовательный потенциал.

Живая ситуация — это ситуация неопределённости, где проявляются живые спонтанные реакции, где нет готового хода и решений. Живая ситуация — это всегда настоящее, она существует в пространстве «здесь и теперь», определяется включённостью участников: эмоциональной (их общие переживания и эмоции), когнитивной (общий интерес, процессы познания, рефлексии), деятельностной (совместные действия, общие цели деятельности), а в ходе её разворачивания проявляется общее ценностно-смысловое пространство как пересечение индивидуальных норм, правил, ценностей и смыслов.

Образовательная ситуация — это открытое взаимодействие с детьми, выстраиваемое в логике межпозиционного взаимодействия, основанного на осознанном проявлении каждым участником взаимодействия своей позиции.

При таком взаимодействии, с одной стороны, происходит формирование связей в ситуации взаимного интереса и взаимопонимания, с другой — должна проявляться индивидуальная позиция каждого, характеризующая его отношение к совместной деятельности и к общему предмету взаимодействия. Позиция, в основе которой лежит условный разрыв связей, перевод их в осознанное отношение на основании собственных ценностей и смыслов.

Межпозиционное взаимодействие понимается как открытое проявление каждым субъектом своей позиции при умении выслушать и осмыслить позицию другого, а в дальнейшем — в умении осознать и изменить свою позицию (переосмыслить). Позиция чаще всего трактуется как система отношений человека к определённым сторонам и явлениям окружающей действительности, которая проявляется в соответствующих переживаниях и действиях. Она определяет уникальность восприятия личностью мира, происходящих событий, себя в нём и связи с ним, берёт начало из её внутренних ценностей и смыслов.

В межпозиционном взаимодействии взрослых и детей особое значение имеет позиция взрослого. Взрослый должен удержаться от стереотипов педагогического поведения: оценивать, давать советы и рекомендации, доминировать в обсуждениях с предложениями. В зависимости от ситуации взрослый может удержать ещё несколько позиций: поддержка слабых и нерешительных; сдерживание особо активных, не слушающих других; прояснение и уточнение того, что прозвучало; проблематизация для выхода на новое понимание ситуации; провокация, выводящая ситуацию в конфликтный напряжённый контекст; экспертная позиция; рефлекслирующая позиция и пр.

Его задача — создать пространство для открытого диалога на равных, где проявляются и пересекаются позиции участников, происходит проблематизация и уточнение позиций, возникновение общих смыслов.

Важно соблюдать условия, при которых защищены права ребёнка: право на слово, на свободное самовыражение, право на ошибочные суждения и действия, право на сомнение и уточнение, право на равенство детей и взрослых в общем деле. Мысли о направлениях и формах удержания правового пространства при взаимодействии с детьми находим в работах Я. Корчака, И.Д. Демаковой.

Живая ситуация заканчивается в настоящем, но длится во внутреннем мире её участников как значимый опыт отношений и деятельности, проявленные ценности и смыслы. После завершения ситуации она может ещё достаточно долго осмысливаться и переживаться отдельными участниками, находить отражение в их самореализации, может актуализировать новую педагогическую ситуацию для всех. Если ситуация имела большой резонанс у всех участников, она может иметь продолжение в совместной деятельности по реализации общих проектов, служить образцом, «эталон» отношений и форм взаимодействия, на который равняются участники, пережившие данный опыт.

Можно выделить два направления работы педагога с живой ситуацией:

- непосредственное реагирование педагога на ситуацию «здесь и теперь»: на недопустимое поведение ребёнка, конфликты, запросы о помощи и поддержке, нарушение договорённостей, ЧП и т.д.;
- педагог моделирует и подготавливает ситуацию, её «вызревание», он видит некие тенденции, проявляющиеся в жизни коллектива, в поведении отдельного ребёнка, доводит ситуацию до острого момента, который выделяет и фиксирует.

По А.С. Макаренку, «...в эволюционном порядке собираются, подготавливаются какие-то предрасположения, намечаются изменения в духовной структуре, но всё равно для реализации их нужны какие-то более острые моменты, взрывы, потрясения... я не имел право организовывать такие взрывы, но, когда они происходили в естественном порядке, я видел и научился учитывать их великое значение» [4, с. 178]. Можно моделировать и реализовывать особые ситуации во взаимодействии с детьми, выходящие в ранг события, значимого момента, в котором рождается новое знание, новое видение себя и другого, проявляются общечеловеческие ценности и смыслы. Именно такие ситуации и будут являться образовательными для школьника, давать ему новый образ себя и мира, в котором он живёт.

Несомненно, у педагога должна быть высокая доля ответственности, но нужно не бояться идти на определённые риски. Задача педагога — полноценно прожить ситуацию вместе с ребятами, отрефлексировать её, чтобы каждый вышел через неё на свой смысл и появились общие смыслы, значимый для всех опыт.

Работа с ситуацией — это выстраивание внешних условий таким образом, чтобы они находили резонанс с условиями внутренними, отклик в индивидуальных смыслах и ориентирах ребёнка, стали для него событием, которое

открывало новое видение себя и мира. Образовательная ситуация — это живая ситуация взаимодействия, где возникает со-бытийная детско-взрослая общность в настоящем, эмоциональное восприятие участниками ситуации совместного бытия как значимого явления, выводящего из привычной повседневной жизни своей яркостью, насыщенностью дел и переживаний. В такой со-бытийной общности происходит пересечение индивидуальных норм, целей, ценностей, смыслов общения и взаимодействия, которые формируют общее ценностно-смысловое пространство общности.

Образовательная ситуация обязательно содержит рефлексивную плоскость, позволяющую участникам осознавать происходящие процессы и явления в общем взаимодействии, выходить на индивидуальные смыслы, проявлять себя в качестве субъекта самостоятельных действий (самостоятельно определяемых и реализуемых), выражать свою позицию.

Образовательный процесс можно представить, как цепочку таких значимых встреч, со-бытийных детско-взрослых общностей, которые позволяют понять главное про себя и про свою жизнь, определить жизненные цели и внутренние координаты, их определяющие.

Список литературы

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. С. 85–103.
2. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002.
3. Демакова И.Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. М.: АНО «ЦНПРО», 2013.
4. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.
5. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. М.: МИРОС, 2001.
6. Шустова И.Ю. Педагогическая поддержка самоопределения старшеклассников посредством самоанализа // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 113–117.
7. Шустова И.Ю. Модель воспитания в рамках рефлексивно-деятельностного подхода // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. № 3 (31). С. 156–170.

Раздел 5.

Психолого-педагогические технологии в обучении и воспитании

Характеристика культуры речевого общения у детей младшего школьного возраста

Ахметжанова Галина Васильевна — д.п.н., профессор, заведующий кафедрой педагогики и методик преподавания ФГБОУ ВПО «ТГУ», г. Тольятти, Россия

Пальцева Людмила Ивановна — учитель начальных классов МБУ СОШ № 13, магистрант кафедры педагогики и методик преподавания ФГБОУ ВПО «ТГУ», г. Тольятти, Россия

Основной задачей современной школы является воспитание человека культуры, а именно «...человека думающего и чувствующего, который не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни, который умеет общаться и обладает внутренней культурой» [2, с. 35]. Самой целью начального образования становится формирование культуры речевого общения. «Цель современного образования не в том, чтобы ученик знал как можно больше, а в том, чтобы он умел действовать и решать проблемы в любых жизненных ситуациях» [1, с. 5].

Именно в начальной школе дети начинают овладевать нормами устного и письменного литературного языка, учатся использовать языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и задачами речи. При этом учитель должен помочь детям осмыслить требования к речи, учить младших школьников при формулировке мыслей следить за правильностью, точностью, разнообразием, выразительностью языковых средств.

Овладение культурой речевого общения — необходимое условие формирования социально активной личности. Научиться ясно и правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, излагать собственные мысли в устной и письменной форме, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру и развивать умение общаться необходимо каждому. Поэтому одной из наиболее важных задач на современном этапе обучения учащихся считается развитие культуры речевого общения.

Сущность культуры речевого общения — это качество личности, включающее в себя культуру речи, мышления, эмоциональную культуру и предполагающего владение нормами литературного языка, умение адекватно выбирать и использовать средства общения при решении поставленных коммуникативных задач [3, с. 85].

Культура речевого общения — это умение правильно, точно и выразительно передать свои мысли средствами языка. Она заключается также в умении найти наиболее доходчивое и наиболее уместное, подходящее для каждого конкретного случая средство для выражения своей мысли.

Одной из формируемых компетенций младшего школьника, позволяющих решить поставленную задачу, является культура речи и общения.

Нельзя отрицать, что одной из целей обучения является развитие коммуникативной компетентности. Данную цель в современном образовании можно достичь не только на уроках, связанных с развитием речи, но и в воспитательной работе педагога.

Рассмотрим условия успешного развития речи и формирование речевых умений и навыков у детей, которые составляют основу культуры речевого общения:

- потребность общения, или коммуникации.

Общение возможно только с помощью общепонятных знаков, то есть слов, их сочетаний, различных оборотов речи. Следовательно, в развитии речи предусмотрены такие ситуации, которые определяют мотивацию речи, ставят школьника перед необходимостью речевых высказываний, возбуждают у него интерес и желание рассказать о чем-то;

- общение возможно только с помощью общепонятных знаков: слов, их сочетаний, различных оборотов речи.

Следовательно, детям нужно дать образцы речи, или создавать речевую среду;

- речь помогает ребёнку не только общаться с другими людьми, но и познавать мир. Овладение речью — это способ познания действительности. Богатство, точность, содержательность речи зависят от обогащения сознания ребёнка различными представлениями и понятиями, от жизненного опыта школьника, от объёма и динамичности его знаний. Иными словами, речь, развиваясь, нуждается не только в языковом, но и в фактическом материале. Материал должен быть значимым общественно или лично. Это также необходимое условие речевого развития учащихся.

Существует и обратная зависимость: чем полнее усваиваются богатства языка, чем свободнее человек пользуется ими, тем лучше он познаёт сложные связи в природе и в обществе. Для ребёнка хорошая речь — залог успешного обучения и развития.

Школа учит литературному языку в его художественном, научном и разговорном вариантах. Это огромный объём материала, многие сотни новых слов и новых значений, усвоенных ранее слов, множество таких сочетаний, синтаксических конструкций, которых дети совсем не употребляли в своей устной дошкольной речевой практике. Бывает, что родители недопонимают, насколько обширен этот материал, и полагают, будто он может быть усвоен ребёнком в повседневном общении со взрослыми и с книгой. Но этого недостаточно: необходима система обогащения и развития речи детей, нужна планомерная работа, чётко и определённо дозирующая материал, — словарь, синтаксические конструкции, виды речи, умения по составлению связного текста.

Развивая речь учащихся, школа придерживается ряда совершенно ясных, чётко определённых характеристик речи, к которым следует стремиться и которые служат критериями оценки ученических устных и письменных высказываний:

1. Усвоение норм литературного языка, подчинённого норме, умение отличать литературный язык от нелитературного, от просторечия, диалектов, жаргонов.

Школа учит литературному языку в его художественном, научном и разговорном вариантах. Здесь необходима система учебных воздействий на учащихся, нужна планомерная работа, чётко и определённо дозирующая материал, нужно соблюдение ступеней в формировании речи.

2. Овладение учащимися чтением и письмом.

И чтение, и письмо — это речевые умения и навыки, опирающиеся на систему языка, на знание его фонетики, графики, лексики, грамматики, орфографии, на навыки построения собственной речи и восприятия речи других людей. Овладевая письменной речью, дети усваивают особенности жанров: описания, повествования, письма, заметки в газету, рассуждения.

3. Доведение речевых умений детей до определённого минимума, ниже которого не должен остаться ни один учащийся, это совершенствование речи, повышение её культуры.

В формировании культуры речевого общения выделяются три линии (рис. 1).

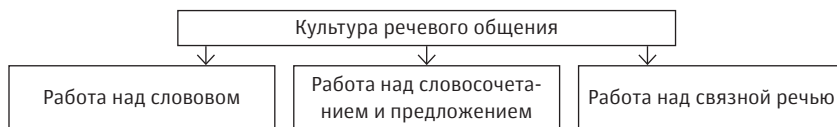


Рис. 1. Основные линии в формировании культуры речевого общения

Все эти три линии развиваются параллельно, хотя они находятся в то же время и в подчинительных отношениях: словарная работа даёт материал для предложений, для связной речи; при подготовке к рассказу, сочинению проводится работа над словом и предложением.

Упражнения в связной речи: рассказы, пересказы, сочинения и т. д. — в них сливаются все умения: и в области словаря, и на уровне предложения, и по логике и композиции текста, и умение накапливать материал, и графико-орфографические умения.

Особенно важно и разнообразие видов упражнений. Одно из требований систематичности состоит в том, чтобы в процессе обучения были более или менее равномерно представлены все доступные возрасту виды работ (устных монологических упражнений: пересказ, близкий к тексту, пересказ сжатый, пересказ с творческими дополнениями, рассказ по наблюдениям, рассказ по серии картин и по одной картине, рассказ по аналогии с прочитанным и пр.)

Речевые упражнения, как правило, не дают заметного эффекта за короткий срок. В развитии речи нужна долгая, кропотливая работа учащихся и учителей (рис. 2).

Какую же речь можно считать культурной, к чему следует стремиться учителю и ученику (рис. 3)?

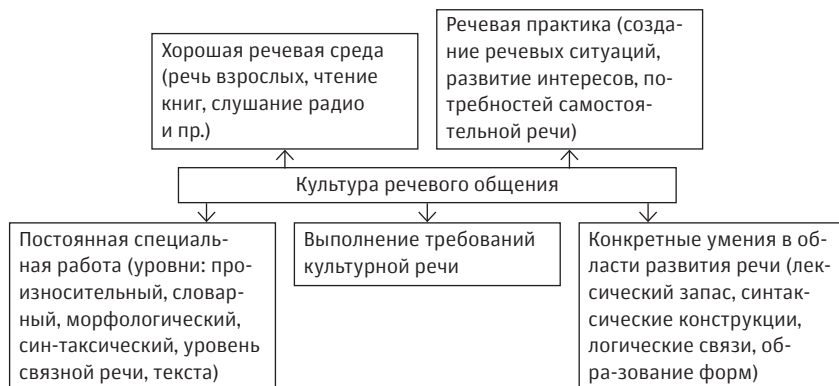


Рис. 2. Общие задачи учителя в развитии речи учащихся

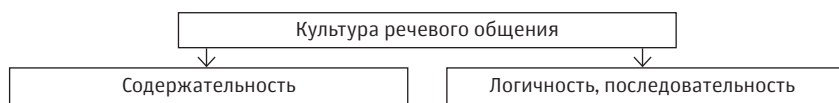


Рис.3 Основные требования культурной речи

Первое требование — требование содержательности речи.

Рассказ ученика будет хорош, интересен, полезен и ему самому, и другим, когда он будет построен на знании фактов, на наблюдениях, когда в нём будут передаваться обдуманые мысли, искренние переживания или воображаемые картины, но начинать необходимо со сказки, особенно в начальных классах.

Содержание для бесед, для рассказов, письменных сочинений дают книги, картины, экскурсии, походы, специальные наблюдения, собственные размышления, переживания — вся окружающая ребёнка жизнь.

Второе требование — требование логичности, последовательности, чёткости построения речи.

Хорошее знание того, о чём школьник говорит или пишет, помогает ему не пропустить чего-либо существенного, логично переходить от одной части к другой, не повторять одного и того же по нескольку раз.

Все эти требования применимы к речи младших школьников. Хорошая речь может быть получена только при соблюдении всего комплекса требований.

Младший школьный возраст — это период интенсивного развития всех сторон речи, поэтому взаимосвязь разных речевых задач и формирование связности высказываний на этой основе играют особую роль. Важно развивать и умение связывать предложения разными типами связи, и строить высказывания разных типов — описательные и повествовательные.

Только развитие всех сторон речи, в том числе и культуры речевого общения у младших школьников, подготовит их к дальнейшему совершенствованию связной речи как в плане отбора языковых средств, так и в плане логики выстраивания связного высказывания [5, с. 45].

Основной задачей работы по развитию культуры речевого общения является вооружение учащихся умением содержательно, грамматически и стилистически правильно выражать в устной и письменной форме свои и чужие мысли. Для того, чтобы наиболее полно и точно выразить свою мысль, ребёнок должен иметь достаточный лексический запас, поэтому работа над устной речью начинается с расширения и совершенствования словаря. При этом слово рассматривается не только как лексическая единица языка, но и как грамматическая и синтаксическая единица предложения. Знакомя детей со словами, мы тем самым готовим платформу для последующей работы над предложением и текстом.

Таким образом, формирование культуры речевого общения у детей младшего школьного возраста способствует развитию мышления, социализации младших школьников, развивает интерес к окружающему миру, помогает ребёнку полноценно развивать свои способности.

Список литературы

1. Ахметжанова Г.В. Современные проблемы теории и практики начального образования: Монография / Под общей редакцией Г.В. Ахметжановой. Тольятти, 2013.
2. Казарцева О.М. Культура речевого общения. Теория и практика обучения. М.: Флинта, 2008. 496 с.
3. Леонтьев А.А. Речевая деятельность и психология речи, основы речевой деятельности. М.: Просвещение, 2001. 428 с.
4. Немов Р.С. Психология. М.: Просвещение, 2005. 223 с.
5. Соколова В.В. Культура речи. Культура общения. М.: Просвещение, 2005. 212 с.
6. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? Москва, 2006. 133 с.

Реализация информационных технологий в начальной школе

Гнатюк Наталья Вадимовна — магистрант, преподаватель кафедры педагогики и методик преподавания ФГБОУ ВПО «ТГУ», г. Тольятти, Россия

Седова Татьяна Владимировна — к.п.н., преподаватель информационных дисциплин ФГБОУ ВПО «ТГУ», г. Тольятти, Россия

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения предъявляет новые требования к организации учебного процесса в школе, в связи с чем необходимо внедрение новых методов и технологий в обучении младших школьников. Образованные личности, способные самостоятельно принимать решения, прогнозировать их последствия, а также обладающие мобильностью и способностью к сотрудничеству, весьма ценны в современном обществе в последнее время. Достаточно актуальной задачей образования на сегодняшний день является создание системы обуче-

ния, способной обеспечить российское государство кадрами, которые помогут вывести страну на совершенно новый социально-экономический уровень.

Необходимым условием решения данной задачи является расширение использования современных педагогических технологий в учебном процессе образовательного учреждения. В настоящее время в психолого-педагогической литературе существует большое количество определений термина «педагогическая технология». Само слово «технология» (греч. *techne* — искусство, мастерство; *logos* — слово, учение) означает совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния. Чаще всего данный термин применяется при описании производственных процессов. Однако в педагогике данное определение расширено. Так, В.П. Беспалько педагогическую технологию рассматривает как систему, в которой последовательно воплощается на практике заранее спроектированный учебно-воспитательный процесс [1]. Н.Е. Щуркова определяет педагогическую технологию как сумму научно обоснованных приёмов воспитательного воздействия на человека или группу людей [2]. Предлагаем остановиться на определении ЮНЕСКО, которое наиболее полно отражает суть педагогической технологии: это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования [3].

Внедрение педагогических технологий в учебный процесс образовательного учреждения призваны направить внимание учащихся не на изучение разрозненных фактов, объектов и явлений, а на овладение способами работы с информацией, на формирование собственной аргументированной позиции. Однако использование педагогических технологий на уроке в школе не означает, что они заменят традиционную методику преподавания, а будут являться лишь её составной частью.

Информационные технологии в совокупности с интерактивным программным обеспечением позволяют реализовать качественно новую эффективную модель обучения, а современные интерактивные доски, появившиеся в образовательных учреждениях, являются техническим инструментом для использования информационных технологий в процессе обучения.

Интерактивные доски обогащают возможности компьютерных технологий, предоставляя большой экран для работы с мультимедийными материалами. Электронные интерактивные доски помогают создать в аудитории атмосферу оживлённого общения и вызывают дискуссии, что существенно помогает при ознакомлении учащихся с новым материалом.

Интерактивное оборудование даёт возможность преподавателю оперативно сочетать разнообразные средства, способствующие более глубокому и осознанному усвоению изучаемого материала, экономит время занятия, позволяет организовать процесс обучения по индивидуальным программам, даёт возможность педагогу сделать процесс обучения ярким, наглядным, динамичным. С помощью интерактивной доски можно варьировать частные решения с опорой на имеющиеся готовые «шаблоны», а также более эффективно осуществлять обратную связь с обучаемыми.

Интерактивное обучение — это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие обучаемого и обучающего. Это специальная форма организации познавательной деятельности, которая включает вполне конкретные и прогнозируемые цели.

В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе знаний обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях. Применение интерактивных заданий в игровой форме способствует снятию напряжения во время занятия, развивает внимание и быстроту реакции [4].

При применении методов с использованием интерактивных технологий (в отличие от традиционного метода):

Меняются роли и взаимодействие с учителем: активность учителя (как источника информации) дополняется активностью учащихся.

Быстрое развитие компьютерных технологий позволяет во многом решить проблему качественной подготовки путём создания интерактивных, динамических обучающих комплексов.

Любое занятие должно иметь чёткий план, структуру и регламент — это определяет для обучающихся ближайшие, промежуточные и конечные цели. Чётко поставленная цель повышает мотивацию деятельности, а творческие задания и проекты, развивающие упражнения и аналитические вопросы, — это побуждение, вызывающее деятельностную активность.

Одним из преимуществ использования интерактивной доски на уроках в начальной школе является экономия времени за счёт того, что не надо стирать с доски, так как для решения новой задачи берётся чистый лист, а наглядные материалы в форме взаимосвязанных объектов, видеофрагменты, возможности выделения текста рамками любого цвета и формы обеспечивают внимание обучающихся.

Для преподавателя необходимость использования интерактивной доски на уроках в начальной школе обусловлена тем, что объяснение нового материала будет происходить из центра класса, что позволит работать в большой аудитории. Ещё одним преимуществом работы с интерактивной доской является то, что на экран можно выносить любые изображения, а также сохраняются все записи, сделанные во время занятия. Стоит отметить, что использование такого рода технологий стимулирует профессиональный рост педагога.

Уроки с использованием интерактивной доски не только развивают мотивацию у учащихся, но предоставляют возможности для участия в коллективной работе. Внедрение интерактивных технологий в учебный процесс начальной школы обеспечивает ясную, эффективную и динамичную подачу материала, а также возможность обращаться к различным образовательным ресурсам, приспосабливаясь к определённым потребностям.

Следует отметить, что время на предварительную подготовку преподавателя при использовании интерактивной доски на первом этапе, несомненно, увеличивается, однако постепенно накапливается методическая база, что облегчает подготовку к занятиям в дальнейшем.

Действующие ранее стандарты акцентировали внимание на предметном содержании образования. В основу обучения был положен объём знаний, умений, навыков, который должен освоить ученик. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом второго поколения одной из основных задач начального образования является формирование у младшего школьника универсальных учебных действий. А.Г. Асмолов определяет универсальные учебные действия как умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта [5]. Таким образом, универсальные учебные действия позволяют учащемуся самому усваивать новые знания, организовывать учебную деятельность, а также ориентироваться в различных предметных областях.

Нами разработан и на протяжении двух лет проводится лонгитюдный эксперимент, в ходе которого мы установили и доказали влияние интерактивных технологий на формирование универсальных учебных действий. Базой исследования стала МБУ СОШ № 59. Исследованием было охвачено около 98 учеников начальной школы 7–9 лет.

На первоначальном этапе исследования нами был выявлен уровень сформированности каждого вида универсальных учебных действий: коммуникативных, регулятивных, познавательных и личностных. На констатирующем этапе эксперимента, который проходил в первый год обучения младших школьников, уровень сформированности каждого вида УУД был на минимально низком уровне.

На формирующем этапе эксперимента нами была разработана программа по внедрению интерактивных технологий в учебный процесс. Данная программа включала разработанный комплекс уроков по математике для 1–2 классов с использованием интерактивной доски. Каждый урок был направлен на развитие нескольких видов УУД.

Таким образом, на уроке математики в первом классе на тему «Сложение и вычитание в пределах 10» развивались следующие виды УУД: познавательные — выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий, самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели, структурирование знаний; коммуникативные — планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; регулятивные — контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений от него, внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения ожидаемого результата действия и его реального продукта; личностные — установление учащимися связи между целью учебной деятельности и её мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется.

На протяжении двух лет обучения мы проверяли качество внедряемой программы. По завершении освоения программы был проведён контрольный срез, который проверил уровень сформированности универсальных учебных действий. Общий уровень сформированности универсальных учебных действий представлен результатом суммы всех видов УУД: коммуника-

тивных, регулятивных, познавательных и личностных. За два года обучения 73,5 % учащихся имеют высокий уровень сформированности учебных действий. Средний уровень сформированности имеют около 24,5 %, а низкий уровень всего лишь у 2 % учащихся (Табл. 1).

Таблица 1. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию универсальных учебных действий посредством внедрения интерактивных технологий (%)

	Констатирующий этап	Контрольный этап
высокий	3	73,5
средний	33,3	24,5
низкий	63,7	2

В результате проведения эксперимента количество учащихся с высоким уровнем увеличилось на 70,5 %; со средним уровнем уменьшилось на 8,8 %; с низким уровнем уменьшилось на 61,7 %.

Таким образом, стоит отметить, что формирование УУД происходит на каждом уроке в начальной школе, однако внедрение интерактивных технологий в учебный процесс не только повышает его эффективность, но и способствует развитию мотивации и активности у младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогические технологии. М.: 1989. 192 с.
2. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Педагогическое сообщество России, 2002. 224 с.
3. Глоссарий терминов по технологии образования. Париж, Юнеско, 1986. С. 43.
4. Ахметжанова Г.В. Информационно-коммуникативная компетентность как фактор повышения конкурентоспособности бакалавров педагогического образования / Г.В. Ахметжанова, А.В. Богданова // Вестник Российского университета дружбы народов. Москва: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2011. № 3. С. 51–55.
5. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. М.: Просвещение, 2008. 151 с.: ил.

Особенности урока в классах инклюзивного образования

Гнедова Светлана Борисовна — к.псих.н, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «УлГУ», г. Ульяновск, Россия

Проблема оптимизации учебно-педагогического сотрудничества — одна из глобальных проблем, стоящих перед современной системой образования. С одной стороны, возрастает сложность обучения, повышаются требования к уровню подготовки школьников, с другой — возрастают и нагрузки, физические и нервно-психические. Как сделать учение более эффективным, более эмоционально комфортным, как сформировать у участников образователь-

ного процесса надежные способы саморегуляции, — ответы на эти и многие другие вопросы позволят улучшить качество получаемого образования.

Проблема оптимизации приобретает ещё большую серьёзность в отношении детей, уже имеющих отклонения в физическом или нервно-психическом здоровье. Внедрение инклюзивного образования — формы обучения, позволяющей наиболее полно включать ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в педагогический процесс, жизнь классного коллектива, отношения со сверстниками, — испытывает ряд трудностей как организационного, так и социального и методического порядка [1].

Исследование, организованное в сотрудничестве с Центром инклюзивного образования ОГБОУ ДПО «Ульяновский Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», ставило целью выяснить особенности общения и организации урока, проводимого учителями в классах, где обучаются дети с ОВЗ. Урок — основная «единица» учебного процесса; это не только ситуация передачи знаний, но и ситуация, в которой происходит активизация мыслительных функций учащихся, формирование их мотивации, их умений — доказывать, обобщать, делать выводы, действовать по алгоритму и т.д. Существуют несколько типичных и хорошо зарекомендовавших себя на практике схем анализа урока [2], однако для решения поставленной задачи нами была разработана новая схема.

Наша схема анализа урока включала следующие блоки: общий (характеристика самого урока и класса, для которого он предназначался); характеристика технологий и структуры учебной деятельности; характеристика методов обучения; анализ общения и мотивации учащихся; анализ деятельности учителя на уроке; самочувствие учителя. По указанной схеме в период с февраля по апрель 2014 года было проанализировано 20 занятий, проводившихся в классах инклюзивного обучения (далее по тексту — классы ИО) школ г. Ульяновска. Наблюдение за ходом урока проводили студенты отделения «Психология» УлГУ. Получены следующие результаты.

Учителя используют в работе с классами ИО разные технологии обучения — как традиционные (60 % случаев), так и развивающие технологии Занкова Л.В., Эльконина Д.Б. и Давыдова В.В. В подавляющем большинстве случаев (76 %) отмечается, что для школьника с ОВЗ предусмотрена специальная, индивидуализированная программа обучения, в которой конкретизированы цели обучения и воспитания. В большинстве анкет (67 %) указывается, что конкретными целями проводимого урока является формирование жизненных компетенций учащегося с ОВЗ.

Однако вместе с тем указывается, что в работе с таким школьником не используются ни специальные средства, ни специальные методы, что можно рассматривать как некоторый парадокс: совершенно очевидно, что школьник с ОВЗ, уже имеющий навыки работы с классом, уже скомпенсировавший собственные физические и психические особенности за счёт неких учебных приёмов, не нуждается в специализированной помощи педагога. Но когда же школьник успел сформировать необходимые приёмы и навыки, если это учащийся начальной школы? Если кроме учителя никто ему не помогает? В ста процентах отчётах по анализируемым урокам отмечается отсутствие

тьютора, то есть учитель действительно — единственный специалист, формирующий у школьника необходимые для обучения навыки.

С нашей точки зрения, необходимо более чётко определять стоящие перед педагогом задачи. Использование в работе со школьниками с ОВЗ каких-либо специальных приёмов совершенно необходимо, особенно если речь идёт об учащихся начальной школы; возможно привлекать других специалистов (в частности, тьютора) для обеспечения более продуктивного труда педагога. Учитель действительно может не использовать на занятии, которое проводит с классом ИО, каких-то специальных, рассчитанных на школьника с ОВЗ приёмов, если затем школьник получает соответствующие навыки в ходе психокоррекционного занятия, которое проводит психолог или дефектолог. В любом случае подразумевается, что школьник с ОВЗ получает комплексную помощь от всех специалистов образовательного учреждения.

Наблюдатели отметили, что в ходе урока использовались разнообразные способы структурирования учебной деятельности учащихся: прайминг, специально организованный фидбек, внешнее поощрение, поведенческие моменты, обучение в натуральной среде, выполнение последовательности действий и т.п.

Среди использовавшихся участниками исследования словесных методов обучения следует выделить метод «рассказ с опорой на наглядность» (упоминается в 82 % отчётов), метод «использования словесных подсказок» (17 % отчётов). Наглядные методы обучения, используемые педагогами, более разнообразны; среди них лидерами являются «запись на доске», «демонстрация наглядных пособий», «компьютерная презентация схем, таблиц». В двух отчётах указан важный и весьма продуктивный, на наш взгляд, метод «составление совместно с учеником опорной схемы» — он отмечен для учащихся старших классов. Не были отмечены такие наглядные методы, как «демонстрация опыта» и «использование подсказок в виде карты алгоритма действий». Возможно, это объясняется спецификой преподаваемых дисциплин (русский язык, алгебра, геометрия, география и т.п.). Самым отмечаемым из практических методов обучения стал метод «решения практической задачи».

Из активных методов обучения учителя чаще всего (67 %) отметили применение элементов программированного обучения. Стоит отметить, что интерактивные методы обучения (ролевые игры, диспуты, дискуссии и т.п.) применялись редко.

Методы повторения и закрепления материала использовались достаточно разнообразные — устные ответы с места и у доски, вербализация, цитирование, применение изученного материала на практике. Среди методов контроля знаний чаще всего отмечаются устный опрос и практическое решение задач. Ответ «творческое применение знаний» не был отмечен ни в одном из отчётов — возможно, причиной тому специфика изучаемых предметов, но хотелось бы обратить внимание педагогов, что только при выполнении творческого задания можно обнаружить истинный уровень усвоения школьником полученных знаний.

Следующий блок вопросов характеризует общение в системах «Учитель — Ученик(и)» и «Ученик — Ученик», а также мотивацию учащихся на

уроке. Уровень коммуникативной активности педагога по десятибалльной шкале оценивался от 6 до 9 баллов, в среднем — 7,54. Уровень коммуникативной активности учащихся в большинстве отчётов оценивался от 3 до 8 баллов, в среднем — 4,82 (во всех случаях 10 баллов характеризовали самый высокий уровень коммуникативной активности указанного участника образовательного процесса).

Очень интересным является третий показатель — уровень коммуникативной активности учащихся между собой. Он оказался достаточно низким — 3-6 баллов, в среднем — 4,12 баллов. То есть предполагается, что если ученики и разговаривают на уроке, то с учителем, а не между собой; данный показатель логически увязан с ранее упомянутым показателем использовавшихся методов обучения, а именно с редким использованием таких важных для формирования логического мышления учащихся методов и приёмов, как организация дискуссии, риторических вопросов, прочих интерактивных методов обучения.

Степень интереса учащихся к содержанию урока оценивалась на уровне не ниже среднего (средний показатель — 6,2); самочувствие учащихся тоже оценивалось достаточно высоко. Мотивацию и заинтересованность конкретного ученика (школьника с ОВЗ) чаще всего оценивали как «заинтересован в ходе урока».

Следующий блок вопросов характеризовал деятельность учителя. Как правило, учитель активно реагировал на ошибки учащихся (по мнению наблюдателей, ученики чаще всего допускали ошибки применения полученных знаний). Применялись такие способы работы над ошибками, как повторное объяснение с цитированием ранее изученного материала или привлечением дополнительного; иногда (в четырёх проанализированных отчётах) отмечалось, что учитель использовал ошибку для стимулирования мыслительной активности учащегося.

Приоритеты деятельности учителя в ходе урока (в порядке частоты ответов) — это «контроль за поведением учащихся», «формирование ЗУНов учащихся», «формирование компетентностей учащихся согласно плану учебной дисциплины», «стимулирование познавательных способностей учащихся». К сожалению, редко встречались такие ответы, как «мотивация учащихся к углублённому изучению предмета», «формирование сотрудничества и взаимопомощи» и др. Таким образом, можно сделать вывод, что учителя, принявшие участие в исследовании, чётко следовали учебно-методической программе, но не всегда использовали время занятий для формирования личностных качеств и творческого потенциала учащихся.

Как правило, большинство принявших участие в исследовании учителей хорошо реагировали на изменения настроения, мотивации и уровня активности учащихся; предоставляли исчерпывающие пояснения по выполняемой самостоятельной работе школьников, которая была направлена на закрепление полученных теоретических знаний либо на практическое применение знаний. Для оценки эффективности самостоятельной работы использовался «хитрый вопрос» — мы предложили педагогам оценить, сколько учащихся выполняют самостоятельную работу в полном объёме (как и ожидалось,

такими добросовестными оказывалась большая часть учеников — от 60 до 97 % класса), сколько — частично (от 3 до 35 % учеников), а сколько перевыполняют. Как оказалось, школьников, перевыполняющих задание учителя, нет. Возможно, такой результат объясняется небольшим числом проанализированных уроков, а возможно, это то последствие, которое связано с приоритетами деятельности учителя; педагог более заинтересован в том, чтобы школьники выполнили необходимый минимум, вместо того, чтобы создавать мотивацию к более сложному, более глубокому изучению предмета. Так или иначе, над этим показателем стоит задуматься.

Самочувствие учителя на уроке оценивалось от 4 до 9 баллов (где 10 — состояние полного комфорта, прилива сил), средний показатель — 6,7; также высоко оценивались самореализация, энергичность, эмоциональный комфорт. Другими словами, педагоги, которые приняли участие в исследовании, находились в своей «зоне комфорта» и не испытывали явного перенапряжения. На последний вопрос анализа урока о качестве взаимодействия между учителем и тьютором в ходе урока невозможно дать ответ по причине отсутствия тьюторов в классах.

Таким образом, основными проблемами, обнаруженными в ходе анализа отчётов по урокам, которые проводились в классах ИО, являются:

1. Нечёткое понимание учителями границ своего воздействия на школьника с ОВЗ, недостаточность (или отсутствие) взаимодействия с другими специалистами, в частности с тьютором, «размытое» понимание необходимости использования специальных приёмов и технологий обучения в работе со школьником с ОВЗ.
2. Недостаточное использование сложных словесных методов обучения (лекции, дискуссии), методов активного обучения.
3. Недостаточное внимание педагога к организации сотрудничества в системе «Ученик — Ученик», правильном использовании взаимной коммуникативной активности учащихся на уроке.
4. Активизация творческого потенциала учеников в большинстве случаев рассматривается как менее желаемый критерий качества образования по сравнению с чётким соблюдением требований программы.

Результаты данного исследования планируется применять для оптимизации педагогического процесса в классах ИО.

Список литературы

1. Барбитова А.Д., Гнедова С.Б. Инклюзивное образование: от теории к практике (практико-ориентированная монография). Ульяновск: ОГБОУ ДПО УИПКПРО, 2013. 160 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.

Карьерные ориентации студентов как основа для создания оптимальной стратегии продвижения

Головнева Ирина Владимировна — к.псх.н, доцент, профессор кафедры общей и прикладной психологии Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия», г. Харьков, Украина

Постановка проблемы. Одним из ключевых факторов, определяющих успешность работы высших учебных заведений, является карьера выпускников. На успешность карьеры влияют объективные факторы — такие, например, как социально-экономическое положение в стране, востребованность специалистов данного профиля на рынке труда, организационные возможности в выстраивании «быстрой» или «медленной» карьеры в данной сфере. Но не менее значимое влияние на развитие карьеры оказывают субъективные факторы — особенности личности, способствующие успешности в той или иной профессиональной деятельности, направленность личности на карьеру, уровень мотивации к успеху.

Знание и понимание профессорско-преподавательским составом вуза субъективных факторов, влияющих на успешность карьеры, помогает выстроить психологически грамотную стратегию работы со студентами в учебно-воспитательном процессе.

Анализ последних исследований и публикаций.

Карьера, как предмет психологических исследований, имеет не столь длительную научную историю на постсоветском пространстве. Традиционно вопросы карьеры рассматривались в работах по менеджменту, управлению персоналом, входили составной частью в социологические исследования рынка труда.

Тем не менее психологическая сторона исследований карьеры крайне важна для построения эффективных методов помощи в профессиональном самоопределении, в выстраивании карьерного пути, как составной части жизненного пути личности. Именно в рамках изучения жизненного пути личности зародился психологический подход к изучению карьеры. К концептуальным положениям, сформированным в русле исследования жизненного пути, и важным с точки зрения изучения карьеры, можно отнести следующие:

Жизненный путь личности имеет целостный характер, но его можно рассматривать также как последовательность определённых этапов, каждый из которых может стать поворотным в результате собственной активности личности.

Трудовая деятельность в целом и выбор профессии в частности являются важнейшими условиями самоопределения и формирования жизненной позиции личности. (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов и др.).

Таким образом, признание важнейшего места трудовой деятельности в структуре жизненного пути личности, этапности этого пути и значимости активности субъекта деятельности в построении своего будущего позволяют

конкретизировать психологическую составляющую проблематики построения карьеры и прохождения человеком различных этапов карьерного роста.

Научный и практический интерес представляют исследования различных личностных факторов, влияющих на карьерную успешность. Отметим, что вопросы профессиональной и карьерной успешности теснейшим образом переплетены, так как во многих областях деятельности успех профессиональный реализуется в успехе карьерном.

Так, например, Дж. Гринхаус, описывая группы характеристик, которые тем или иным образом связаны с профессиональным успехом, выделяет:

- стратегии карьеры;
- межличностные отношения;
- семейные отношения;
- инвестиции в человеческий капитал;
- мотивационные факторы;
- организационные характеристики;
- характеристики личности [13].

Как мы видим, стратегии карьеры выступают как один из ведущих факторов достижения профессионального успеха.

От чего же зависит, какая карьерная стратегия будет избрана конкретным человеком? Конечно, значимое влияние опять же будут оказывать объективные факторы. Но даже на уровне житейского опыта мы можем найти большое количество примеров реализации абсолютно различных карьерных стратегий в одной и той же сфере деятельности людьми с примерно сходными стартовыми условиями (место проживания, уровень образования и т.п.).

Значимое влияние на выбор той или иной стратегии карьерного пути оказывают карьерные ориентации личности. Именно они выступают как внутренний источник карьерных целей человека. Понятие «карьерная ориентация» появилось в психологии в 60-х годах XX века благодаря A.W. Gouldner, который впервые ввёл понятие двух карьерных ориентаций: организаторской и профессионально-технической [14]. Активные же исследования карьерных ориентаций начались с работ Э. Шайна, который в 70-е годы XX века сформулировал «якорную» модель профессионального развития [15; 16]. На основе широкомасштабных эмпирических исследований Э. Шайн выделил «якоря карьеры», которые включают в себя ряд представлений сотрудника о себе, ключевые ценности, мотивы, навыки, определяющие выбор карьеры. Проводя диагностику «якорей карьеры», мы можем выделить те карьерные стратегии, которые наиболее будут соответствовать направленности личности человека.

Э. Шайн разработал опросник «Якоря карьеры», который был переведён и адаптирован Л.Г. Почебут и В.А. Чикер, давших своё развёрнутое определение карьерной ориентации. Это:

- 1) личностные качества, отражающие наличие осознаваемых приоритетных профессиональных потребностей в структуре личности;
- 2) личностные диспозиции высшего уровня (по Ядову), которые являются устойчивым образованием и определяют профессиональный жизненный путь человека;

3) некоторый смысл, который человек хочет реализовать при выборе и осуществлении своей карьеры;

4) это индивидуальное сочетание и последовательность аттитюдов, связанных с опытом и активностью в сфере работы на протяжении всей жизни [7; 8].

О.П. Терновская отразила роль и место карьерных ориентаций в общем процессе развития карьеры следующим образом (см. рис. 1) [11]:

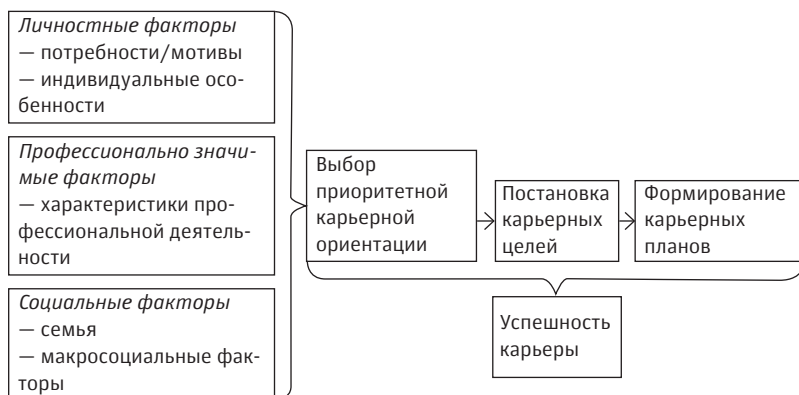


Рис.1 Место и значение карьерных ориентаций в построении карьеры

В этой схеме отражено влияние семьи и макросоциальных факторов на формирование карьерных ориентаций и карьеры в целом, но логично было бы дополнить эту схему еще одним социальным фактором — системой образования.

Именно в процессе подготовки будущих специалистов должно закладываться объективное, научно обоснованное видение различных векторов карьерного роста, понимание специфики построения карьеры в различных сферах деятельности. Не менее значимым для формирования карьерных ориентаций личности, способствующих успешной карьере в избранной сфере деятельности, является понимание своих целей, ценностей, профессионально значимых качеств. Конечно, эту задачу необходимо решать с привлечением психологических служб вузов.

Понимание того, что карьерные ориентации формируются и изменяются в период обучения в вузе, чётко отражено в теоретической модели Е.В. Садон [9].

Таблица 1. Особенности карьерных характеристик на различных этапах развития карьеры в период профессиональной подготовки

Курс, стадия карьеры	Карьерная компетентность (по Е.А. Могилевкину)			
	Карьерные компетенции			
	Аксиологическая Якоря карьеры	Мотивационная Общая самоэффективность	Когнитивная Карьерная самоэффективность	Личностная Локус контроля
1 курс, профессиональное ориентирование и самоосознание	Служение Интеграция стилей жизни Вызов	Социальная самоэффективность	Профессиональная осведомленность	Общая интернальность
3 курс, профессиональная идентификация	Автономия Предпринимательство Стабильность	Деятельностная самоэффективность	Самооценка Постановка карьерных целей	Интернальность в сфере неудач
5 курс, профессиональное становление	Профессиональная компетентность Менеджмент Служение	Социальная самоэффективность Деятельностная самоэффективность	Карьерное Планирование Решение карьерных проблем	Интернальность в сфере достижений

При всех достоинствах этой модели развития карьеры в период обучения в вузе не учтены особенности карьерных ориентаций, связанные с различиями в направлениях профессиональной подготовки. А этот фактор также необходимо учитывать при разработке учебно-воспитательных мероприятий, направленных на помощь студентам в формировании успешных стратегий карьерного пути.

Изложение основного материала исследования.

В рамках комплексной научной проблематики кафедры общей и прикладной психологии Харьковского государственного университета «Народная украинская академия» — формирование личности в условиях социальных трансформаций — ведутся исследования различных психологических аспектов, влияющих на выбор карьерного пути.

Одним из таких направлений исследований стало изучение особенностей карьерных ориентаций студентов различных специальностей. В рамках диссертационных исследований преподавателей и аспирантов кафедры, выполненных под руководством И.В. Головневой, было проведено изучение специфики иерархии карьерных ориентаций студентов-экономистов, референтов-переводчиков, психологов, фармацевтов, медицинских работников [1–6; 10; 12].

Обобщение и анализ результатов, полученных в данных исследованиях, позволил выделить как общие тенденции, так и особенности, присущие карьерным ориентациям студентов разных специальностей.

К сожалению, у всех групп студентов наименее выраженной карьерной ориентацией является направленность на развитие профессиональной компетентности. Как описывается данная карьерная ориентация авторами методики, люди с высоким уровнем карьерной ориентации на развитие себя как профессионалов, хотят быть мастерами своего дела, они бывают особенно счастливы, когда достигают успеха в профессиональной сфере, но быстро теряют интерес к работе, которая не позволяет развивать свои способности. Выявленный нами низкий уровень ориентированности на карьерный рост как профессионала позволяет нам предположить, что при поиске рабочих мест многие студенты не рассматривают работу по специальности как обязательное условие выбора работы.

Наиболее выраженными карьерными ориентациями во всех студенческих группах являются ориентации на стабильность работы и интеграцию стилей жизни. Стабильность — это карьерная ориентация обусловлена потребностью в безопасности и стабильности для того, чтобы будущие жизненные события были предсказуемы. В методике выделены два типа стабильности: стабильность места работы и стабильность места жительства. Данная карьерная ориентация во всех вышеперечисленных исследованиях проявилась однозначно: высокий уровень значимости стабильности места работы при крайне низком уровне значимости стабильности места жительства. Отметим, что такое сочетание характерно именно для молодых людей, сравнительный анализ различий в карьерных ориентациях в зависимости от возраста показал, что для испытуемых более старшего возраста значимость стабильности места жительства выше.

Карьерная ориентация на интеграцию стилей жизни показывает, что человек не хочет, чтобы в его жизни доминировала только семья, или только карьера, или только саморазвитие. Он хочет, чтобы всё это было сбалансировано. Такой человек больше ценит свою жизнь в целом — где живёт, как совершенствуется, — чем конкретную работу, карьеру или организацию. Эта карьерная ориентация занимает высокие места в иерархии и достаточно однозначно проявляется у всех групп испытуемых

В категории различий наиболее ярко проявились отличия в значимости ориентации на служение в зависимости от специфики профессиональной подготовки. Основными ценностями при данной ориентации являются «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т.д. Выраженность ориентации на служение в большой степени зависит от специальности, которую получает студент, поэтому, например, в исследованиях М.С. Хабусевой [12], объектом которого были студенты медицинского училища, и в исследованиях Н.П. Гога [1; 2; 5], где одной из исследуемых групп были студенты-психологи, места карьерной ориентации на служение в иерархии значительно выше, чем, например, у студентов экономического факультета в исследованиях Ю.Л. Твердохваловой [10]. Этот результат можно объяснить тем, что и медики, и психологи (в отличие от экономистов) относятся к группе «помогающих» специальностей, гуманистических по своей сути. Поэтому, выстраивая карьеру, для них значи-

мым фактором является возможность реализовать в своей работе ценности помощи людям.

Выводы.

Обобщая полученные результаты, следует отметить тот тревожный факт, что профессиональный рост не рассматривается подавляющим большинством студентов как приемлемый для них и успешный вариант карьеры. Подчеркну, что такая тенденция характерна не только для украинских студентов, аналогичные результаты получают российские и белорусские исследователи.

Реальность же достижения успеха в предпринимательской деятельности или быстрое построение вертикальной карьеры — с чем чаще всего ассоциируется карьерный успех у студентов [3] — объективно достижимо только для небольшой части выпускников.

Для помощи в осознании студентами не только объективных, но и субъективных факторов, влияющих на построение той или иной стратегии карьеры, для ориентации их в том широком поле возможностей профессиональной самореализации, которые даёт им современный мир, желательно обсудить с ними следующие вопросы:

1. Кто я и чего я действительно хочу от своей жизни и работы?
2. Какие мои потребности должна удовлетворять моя карьера?
3. Сколько я должен получать, чтобы считать свою карьеру удавшейся?
4. Какие мои сильные и слабые стороны? На что я могу опереться в своих карьерных планах?
5. Какой тип карьеры мне ближе?

После обсуждения данных вопросов (и желательно с учётом результатов тестирования по методике «Якоря карьеры») можно переходить:

- 1) к постановке индивидуальных карьерных целей.
- 2) к оценке возможных препятствий на карьерном пути и разработке методов их преодоления.
- 3) к выстраиванию индивидуальной траектории карьерного продвижения.

Помочь выстроить оптимальную карьерную стратегию с учётом не только объективных возможностей, но и личностных особенностей, карьерных ориентаций — одна из актуальных задач, стоящих перед вузами, направленными не только на процесс подготовки, но главное — на результат: выпуск высококвалифицированных специалистов, способных выстроить успешный карьерный путь с наиболее полной реализацией себя в социуме.

Список литературы

1. Гога Н.П. Некоторые особенности карьерных ориентаций студентов социально-гуманитарного профиля // Молодые учёные Харьковщины — 2010: прогр. и материалы конф. [Харьков], 17 апр. 2010 г. / Нар. укр. акад. Х., 2010. С. 26–28.
2. Гога Н.П. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності студентів гуманітарного профілю: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 — пед. та вік. психологія / Гога Наталія Павлівна; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Х., 2012. 20 с.
3. Головнева И.В. Критерии успешной карьеры как показатель карьерных ориентаций личности / И.В. Головнева // Личность и её жизненный мир: материалы Всерос-

- сийской научно-практической конф. с междунар. участием, посвящённой 20-летию факультета психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, Омск, 3-4 октября 2013 г. Омск: Изд-во ОмГУ, 2013. С. 198–203.
4. Головнева И.В. Особенности карьерных ориентаций личности студенток старших курсов обучения / И.В. Головнева, К.Ю. Домбровская // *Materialy VII Mezinarodni vedecko-prakticka konference «DNYVEDY — 2011» Dil-18. Psychologie asociologie Praha, PublishingHouse «EducationandScience», 2011. P. 57–60.*
 5. Головнюова І.В. Особливості прояву професійної складової в кар'єрних орієнтаціях студентів різних спеціальностей / І.В. Головнюова, Н.П. Гога // *Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. Харків: ХНПУ, 2009. Вип. 30. С. 82–92.*
 6. Головнева И.В. Проблемы формирования успешной карьерной стратегии у студентов выпускных курсов вуза / И.В. Головнева, Ю.Л. Твердохвалова // *Збірника наукових праць «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К., 2013. С. 122–133.*
 7. Почебут Л.Г., Оценка персонала организации / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер // *Психология работы с персоналом. СПб.: Питер, 2002. 224 с.*
 8. Почебут Л.Г., Организационная социальная психология / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. СПб.: Питер, 2000. 321 с.
 9. Садон Е.В. Профессиональные компетенции как фактор становления профессиональной карьеры будущего специалиста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Садон Елена Владимировна. Владивосток, 2009. 219 с.
 10. Твердохвалова Ю.Л. Специфика карьерной направленности современных студентов / Ю.Л. Твердохвалова // *Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Харківська школа психології: спадщина і сучасна наука» до 80-річчю ювілею кафедри психології в ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 19–20 жовт. 2012 р. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Х., 2012. С. 249–250.*
 11. Терновская О.П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения: автореф. дис. . к. психол. наук, М., 2006. 19 с.
 12. Хабусева М.С. Психолого-педагогічні умови становлення мотиваційної сфери особистості майбутніх медичних працівників: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 — пед. та вік. психологія / Марина Сергіївна Хабусева; Харк. Нац. Пед. Ун-т ім. Г.С. Сковороди. Х., 2014. 19 с.
 13. Greenhaus J.H. Career dynamics // Borman W.C., Ilgen D.R., Klimoski R.J. (eds). *Handbook of Psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., 2003. P. 519–540.
 14. Gouldner A.W. *The future of intellectuals and the Rise of the New Class*. New York. Seabury, 1979.
 15. Schein E.H. Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century // *Academy of Management Executive*. 1996. Vol. 10, № 4. P.80–89.
 16. Schein E.H. *Career Dynamics: Matching Individual and Organization Needs*, Reading, MA., Addison-Wesley, 1978.

Педагог — основной субъект формирования общекультурных компетенций

Зосименко Иван Андреевич — к.и.н., доцент кафедры политологии, социологии и связей с общественностью ФГБОУ ВПО «УлГТУ», г. Ульяновск, Россия

Ахмедова Инна Ивановна — учитель МБОУ «СОШ № 6 имени И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Компетентностный подход во всей системе российского образования имеет процессный характер: «...обучение — целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни...» [1, с. 3].

С позиций процессного подхода в формировании общекультурных компетенций можно выделить следующие основные элементы: субъект, объект, цель, содержание, приёмы, способы, ресурсы, методы и технологии, результат. Основной субъект в этом процессе — учитель, преподаватель, педагог.

Федеральные государственные образовательные стандарты в части требований к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата обязывают готовить выпускника, обладающего определёнными общекультурными и профессиональными компетенциями.

Среди российских учёных нет единого мнения относительно понятия «компетенция». Авторы считают, что наиболее приемлемым понятием является определение компетенции в ФГОС как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в избранной профессиональной области [5]. В таком случае под общекультурной компетентностью можно понимать способность применять знания, навыки и умения культурного опыта в привычных и изменяющихся условиях профессиональной деятельности.

По мнению авторов, в сформированных у выпускника общекультурных компетенциях можно выделить следующие компоненты:

1. Знание основного содержания культуры, этикета. Это когнитивный компонент.

2. Умения в применении опыта культурного поведения, стремление к овладению навыками культурного опыта. Этот компонент можно назвать мотивационным.

3. Навыки как привычные, усвоенные умения применения культурного опыта, которые проявляются естественно в любых условиях профессиональной деятельности. Это деятельностный компонент.

4. Качества как комплексный компонент сформированности общекультурных компетенций [3, с. 54–55].

Общекультурные компетенции студентов-бакалавров различных направлений условно можно разделить на следующие группы:

первая группа — компетенции, обеспечивающие у студента стремление к познавательной деятельности, формирующие умения и навыки обучения;

вторая группа — компетенции, способствующие формированию желания работать по своей будущей профессии, осознания её социальной значимости, умения и навыки трудиться в коллективе;

третья группа — компетенции, обеспечивающие формирование студента как гражданина и патриота, воспитывающие у него уважение к закону, правовую культуру;

четвёртая группа — компетенции, способствующие формированию у студента понимания важности и значения информации в будущей профессиональной деятельности.

Воспитательный процесс, как деятельность по формированию личности, представляет собой сложную структуру взаимосвязей субъекта, объекта, целей, содержания, форм и методов, результата, что показывает его многофакторность. С позиций объекта воспитания можно выделить две группы факторов: личностные и социально-объективные.

К первой группе можно отнести психические особенности сознания, мыслительные способности, способности памяти, представления и воображения; интеллект; генетическую наследственность и состояние здоровья; направленность и мотивацию на изучение гуманитарных и социальных дисциплин и обучение вообще; характер и темперамент; состояние эмоционально-волевой устойчивости и другие.

Социально-объективными факторами можно считать такие факторы, как сложившийся образ жизни студента, социальная и культурная принадлежность семьи; социальный и профессиональный статус; национально-этнические особенности; общественно-политические предпочтения студента, приверженность определённой политической идеологии; особенности переживаемой страной исторической эпохи и другие.

Вместе с тем на процесс формирования общекультурных компетенций влияют такие факторы, как уменьшение количества времени на изучение гуманитарных и социальных дисциплин студентами-бакалаврами в сравнении со студентами специалитета; сформированный у части студентов стереотип о вторичности, низкой значимости гуманитарных и социальных дисциплин; связь содержания политологии и социологии с жизнью, социальной реальностью и происходящими в стране политическими процессами; ответственность студента за самостоятельное изучение учебного материала; роль самовоспитания в процессе формирования общекультурных компетенций; интенсификация учебного процесса при значительном увеличении интерактивности.

В процессе формирования общекультурных компетенций у студентов при изучении гуманитарных и социальных дисциплин преподаватель должен уверенно использовать основные методы воспитания: убеждение, поощрение, принуждение, внушение, заражение, воспитательное значение содержания дисциплины и другие. Однако решающее значение, по мнению авторов, имеет метод примера, личный пример преподавателя.

Преподаватель высшей школы не может быть только транслятором знаний, считает Е.В. Леонова [4, с. 125]. Основой формирования общекультурных компетенций студентов является личность преподавателя, его система ценно-

стей — профессиональные, общекультурные и педагогические компетенции [2, с. 305], а это означает, что главным методом воспитания является пример.

Как известно, пример, как метод воспитания, представляет собой целенаправленное и планомерное воздействие на сознание воспитуемых системой образов для подражания.

Воспитание личным примером предъявляет к преподавателю ряд требований, обусловленных необходимостью формирования общекультурных компетенций и вытекающих из самого содержания компетенций. Преподавателю необходимо показывать пример в культуре речи: правильно ставить ударение, особенно в сложных случаях, делая на этом акцент; речь должна быть спокойной с плавной интонацией, с равномерным чередованием длинных и коротких слов; необходимо избегать длинных предложений с использованием нескольких причастных и деепричастных оборотов; правильно произносить заимствованные слова и термины, а также буквенные сочетания «чн», «жд» и другие, трудно различимые при интерактивном общении. Главное — речь преподавателя должна быть доступной и понятной.

Студенты обращают пристальное внимание на манеры, внешний вид преподавателя. Поговорка: «Встречают по одежке...» не теряет своей актуальности при формировании общекультурных компетенций. По мнению авторов, наибольшее воспитательное воздействие оказывает костюм преподавателя в строгом и классическом стиле в традиционной цветовой гамме при минимуме украшений (у женщин) и аккуратной прическе. Внешний вид преподавателя должен транслировать спокойствие и уверенность в знании содержания преподаваемой дисциплины и вселять уверенность у студентов в успешность его усвоения.

Важную роль в формировании общекультурных компетенций студентов личным примером преподавателя являются мимика и жесты. При минимуме жестикуляции преподавателю грозит превращение в банальную «говорящую голову», а чрезмерное разведение руками, всплёскивание ими классифицирует преподавателя как невосдержанную личность. По мнению авторов, мимика преподавателя должна показывать открытость преподавателя, его расположенность к студентам, готовность не только излагать учебный материал, но воспринимать информацию от студентов, стремление понять её и объективно оценить. При интерактивном общении нежелательно скрещивать руки на груди, периодически посматривать на часы, постукивать ручкой по столу, демонстрируя неинтерес к выступлению студента, побуждая его к скорейшему завершению беседы. Каменное, мрачное, бесчувственное выражение лица преподавателя или бесчувственная дежурная улыбка не могут способствовать успешному формированию общекультурных компетенций.

Убеждение в воспитании традиционно считается основным методом, направленным на формирование или изменение сознания: взглядов, мнений, представлений, оценок, направленности личности, таким образом, чтобы воспитуемый принял точку зрения педагога. В процессе формирования общекультурных компетенций методом убеждения необходимо учитывать следующие аспекты: во-первых, помнить, что убеждение — предпосылка формирования должного поведения; во-вторых, определяющим условием

действенности метода убеждения является личная убежденность преподавателя; в-третьих, уважение студентов, их убеждений и взглядов. Учитывая эти аспекты, автор стремится сформировать у своих учеников не только твердую уверенность в истинности сформированных идей, но и умение защищать и отстаивать их.

В педагогической практике авторы активно используют метод поощрения, выражая обучающимся удовлетворение достигнутыми успехами посредством одобрения, похвалы, призыва следовать примеру лучших и т.д., и практически не используют метод принуждения.

Общекультурные компетенции бакалавра являются основной, базисной составляющей формирования как общей культуры, так и профессиональных компетенций будущего специалиста, и процессу их формирования необходимо придавать решающее значение при изучении гуманитарных и социальных дисциплин.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2013. 160 с.
2. Андреева М.А. Личность преподавателя вуза как фактор формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов // Теория и практика образования в современном мире: материалы международной научной конференции (Санкт-Петербург, февраль 2012). СПб: Реноме, 2012. С. 304–306.
3. Зосименко И.А. Формирование общекультурных компетенций при изучении гуманитарных дисциплин с использованием дистанционных образовательных технологий // Всероссийская научно-практическая конференция «Электронное обучение в непрерывном образовании — 2014» (с элементами научной школы для молодежи), 18–20 марта 2014 г., Россия, Ульяновск, Т.2. Ульяновск, УлГТУ, 2014. С. 54–58.
4. Леонова Е.В. Формирование общекультурных компетенций у студентов технического вуза // Высшее образование в России. 2010. № 2. с. 124–131.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт URL: <http://standart.edu.ru/>.

Развитие личностных качеств студентов методом круговой тренировки в процессе физического воспитания

Ильмушкин Георгий Максимович — д.п.н, профессор, зав. кафедрой «Высшая математика» Димитровградского инженерно-технологического института — филиала Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», г. Димитровград, Россия
Пархаева Ольга Валерьевна — зав. кафедрой «Физическая культура и спорт» Димитровградского инженерно-технологического института — филиала Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», г. Димитровград, Россия

Современное общество заинтересовано в том, чтобы молодое поколение росло физически развитым, жизнерадостным, готовым к труду и защите Родины. Физическое воспитание в вузе является одним из эффективных средств общей физической подготовки подрастающего поколения.

В условиях глобализации современного мира студенты технических вузов испытывают серьезную психолого-эмоциональную перегрузку в процес-

се профессиональной подготовки, прежде всего в связи с резким возрастанием информационного объёма содержания образования по общенаучным и специальным дисциплинам. Вследствие этого студенты не успевают пересмысливать глубинно изучаемый учебный материал, оценивать междисциплинарные связи между изучаемыми дисциплинами, которые так необходимы для формирования системных обобщённых знаний. От студентов требуется кропотливая, напряжённая и систематическая самостоятельная учебная работа. В то же время они испытывают острый дефицит во времени, тем самым организм не успевает восстанавливаться своевременно после напряжённой умственной деятельности, студент чувствует сонливость, общую усталость, раздражительность со сверстниками и т.д. Безусловно, это негативно отражается на здоровье студентов, на их психо-эмоциональном состоянии, в конечном итоге — на качестве профессиональной подготовки.

В связи с изложенным выше актуализируется проблема сохранения и укрепления здоровья студентов, а также улучшения у них психоэмоционального состояния и развития личностных качеств.

Как нам представляется, в решении обозначенной проблемы существенную роль призвана сыграть дисциплина «Физическое воспитание». Неслучайно в технических вузах осуществляется непрерывное физическое воспитание, то есть в течение всего времени обучения в вузе студенты занимаются физической культурой в соответствии с государственными образовательными стандартами.

Физическая культура в техническом вузе является одним из эффективных средств психологической и общей физической подготовки студенческой молодёжи.

Нами предлагается продуктивный метод физического воспитания и развития личностных качеств, а также улучшения психолого-эмоционального состояния студентов, так называемой метод круговой тренировки.

Сущность используемого метода состоит в последовательном выполнении целого комплекса физических упражнений, каждое из которых выполняется в определённом месте «станции», где установлено необходимое оборудование и инвентарь. Выполнив задание на одной «станции», занимающиеся переходят на другую — как бы по кругу. Если нагрузка недостаточна, круг повторяется.

Одной из важнейших целей применения метода круговой тренировки является гармоничное и эффективное воспитание физических качеств (силы, быстроты, выносливости, гибкости и ловкости) посредством комплексного их развития на основе индивидуализации и интенсивности физической нагрузки.

Как показывает педагогический опыт работ, многие личностные качества студента можно успешно развивать, работая со своим телом, используя данный метод.

Последовательность выполнения целой серии упражнений распределяется по «станциям». Завершая выполнение задания на одной «станции», студенты переходят на следующую. При этом широко используется индивидуализация и уровневая дифференциация проведения тренировочных занятий методом круговой тренировки.

В современных условиях интенсивно проводятся педагогические исследования, связанные с разработкой критериально-оценочных характеристик по оценке сформированности физических качеств у студентов посредством применения круговой тренировки в процессе обучения. Более того, разрабатываются средства педагогической коммуникации с учётом специфики использования методики круговой тренировки, психолого-возрастных особенностей и гендерных различий. Изучаются также методологические аспекты по моделированию процесса развития физических качеств у студентов с применением метода круговой тренировки.

В сущности, педагог реализует определённый проект, то есть заранее обозначенную схему выполнения упражнений со студентами, следит за её выполнением, оценивает каждого студента в разработанной балльно-рейтинговой системе, а в случае необходимости осуществляет коррекцию в процессе выполнения отдельных упражнений. Такой подход, в свою очередь, вызывает у студентов переосмысление и переконструирование своих действий в ходе выполнения определённых упражнений, что, безусловно, выполняет развивающую и воспитательную функции [1; 4].

Роль педагога редуцируется к роли фасилитатора, то есть он выполняет функции организатора и консультанта. Безусловно, это способствует успешному формированию у студентов позитивной познавательной-мотивационной сферы в образовательной среде. Это крайне необходимо особенно на начальном этапе обучения.

Педагог-наставник ставит перед каждым студентом посильные цели. Целеполагание занимает ведущую роль, то есть системообразующую.

При выборе методов обучения педагог прежде всего должен оценить возможность достижения целей обучения. В то же время он не должен ограничиваться только одной технологией, а по возможности сочетать разнообразные средства педагогической коммуникации, а также использовать и собственные приёмы, разработанные на основе инновационного педагогического опыта. Этого мнения придерживаются многие известные педагоги-ученые, в частности Ю.К. Бабанский, Ю.Б. Зотов, И.Я. Лернер, А.В. Коржув.

Основной целью применения метода круговой тренировки является физическое самосовершенствование студентов (развитие выносливости, гибкости, ловкости, силы, скорости реакции т.д.), формирование определённых личностных качеств (настойчивость, целеустремлённость, решительность, трудолюбие, чувство ответственности, умение снять психоэмоциональную напряжённость и т.д.).

Круговая тренировка прежде всего способствует развитию у студентов мыслительной деятельности и формированию у них устойчивых навыков двигательных действий. Одним из существенных позитивных моментов является наличие огромного потенциала для индивидуализации обучения и воспитания, а также совершенствования и оптимизации учебных занятий по физической подготовке. На наш взгляд, в этом и состоит её главное достоинство.

Как показывает педагогическая действительность, метод круговой тренировки можно успешно использовать только в том случае, когда педагог

имеет полную характеристику об уровне состояния здоровья и физической подготовки студентов.

В ходе реализации данного метода существенное значение имеет создание позитивной мотивационной среды в процессе тренировочных занятий, вне мотивации теряется содержательный их смысл, тем самым на задний план уходит достижение цели планируемых результатов.

Изложенное выше является свидетельством того, что рассматриваемая проблема в современных условиях, безусловно, становится актуальной и требует пристального её исследования.

Использование метода круговой тренировки также способствует развитию у студентов мыслительной деятельности и формированию у них устойчивых навыков двигательных действий и волевых качеств личности. Одним из существенных позитивных моментов является наличие огромного потенциала для индивидуализации обучения и воспитания, а также совершенствования и оптимизации учебных занятий по физической подготовке. На наш взгляд, в этом и состоит её главное достоинство.

Учебные занятия посредством применения метода круговой тренировки призваны развивать мотивационное стремление к физическому самосовершенствованию, способность к моделированию двигательных действий, приближённых по своей структуре и сущности к спортивной или производственной деятельности.

Существенным достоинством использования данного метода является возможность эффективной реализации индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания в предметной области «Физическое воспитание».

К основным понятиям теории дифференцированного обучения относятся: дифференциация и индивидуализация; дифференцированное и индивидуализированное обучение; дифференцированный и индивидуальный подход.

Дифференцированное обучение понимается нами как обучение, при котором реализуется дифференцированный подход к обучающимся, а индивидуализированное обучение — обучение, при котором реализуется индивидуальный подход к ним.

В свою очередь, дифференцированный подход реализуется как целенаправленное отношение педагога к обучающимся с учётом их типологических особенностей. При этом отношение к типологическим группам обучающихся выражается в дифференциации заданий на различных этапах обучения.

Как показывает педагогическая действительность, метод круговой тренировки в сочетании с индивидуализацией тренировочных занятий даёт высокую результативность в том случае, когда педагог располагает полной характеристикой о состоянии здоровья, психологической и физической подготовки студентов. Это, с одной стороны, позволит педагогу подобрать определённые специализированные упражнения, очередность их выполнения, а с другой — создавать позитивную мотивационно-познавательную среду на учебном занятии и эффективное им управление.

В ходе решения поставленных задач нами использованы следующие методы исследования: теоретический анализ психологической, педагогической, научно-методической литературы по исследуемой проблеме; обоб-

щение и систематизация научных фактов; теоретическое моделирование; педагогическое наблюдение; антропометрия; метод хронометрирования; педагогическое тестирование; методы статистической обработки полученной информации.

Эмпирической базой исследования явился Димитровградский инженерно-технологический институт — филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ».

При этом в экспериментальной группе занятия были организованы посредством корректировки содержания образования и средств педагогической коммуникации, в основу которых был заложен метод круговой тренировки. Кроме того, в учебно-тренировочном процессе создавались такие условия, как регулярное приучение к обязательному выполнению учебно-тренировочной программы и основных установок занятия; систематическое введение в содержание тренировочных занятий дополнительных трудностей; создание соревновательной среды и позитивной познавательной-мотивационной сферы.

Эффективность направленности педагогических воздействий оценивалась на основании приращений результатов выполнения моторных тестов, характеризующих развитие физических качеств, и по завершении выполнения упражнений проводилось устное тестирование.

Результаты педагогического исследования свидетельствуют о том, что использование метода круговой тренировки в организации учебного процесса по физическому воспитанию студентов позволяет существенно повысить эффективность занятий по физической культуре. Выявлено, что оценивание эффективности предложенной методики показало позитивные тенденции изменения в процессе формирования личностных качеств и в физическом воспитании студентов.

Список литературы

1. Гордон С.М. Спортивная тренировка: науч.-метод. пособие. М., 2008. 250 с.
2. Гуревич И.А. Круговая тренировка при развитии физических качеств. Минск: Высшая школа, 1985. 268 с.
3. Никандров В.В. Наблюдение и эксперимент в психологии. СПб.: Речь, 2002. С. 78.
4. Озолин Н.Г. Современная система спортивной тренировки: Учебник. М.: Физкультура и спорт, 1980. 480 с.
5. Филин В.Р. Тактика и методика юношеского спорта: Учебное пособие для ин-в и техн-ов физической культуры. М.: Физкультура и спорт, 1997. 128 с.

Психосоциальные аспекты обучения молодёжи здоровому образу жизни

Карамян Мариэтта Хачатуровна — к.псх.н., доцент кафедры психологии Национального университета Узбекистана им. М.Улугбека, г. Ташкент, Узбекистан

Отношение к здоровью — один из ключевых вопросов в современной психологии здоровья, поиск ответа на который выражается в следующем:

как способствовать тому, чтобы здоровье выступало для человека не средством достижения других жизненных целей, а как самоценная потребность. Отношение к здоровью представляет собой индивидуально своеобразную установку человека «быть здоровым», выражаемую в когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентах (Р.А. Березовская, Г.С. Никифоров, 2003) и определяемую психологическими и социокультурными факторами.

Ценностное отношение к здоровью предполагает ведение здорового образа жизни (ЗОЖ) или следование здоровому поведению (*health behaviour*). Это активная деятельность человека по сохранению и укреплению здоровья, «такие способы активной биосоциальной жизнедеятельности людей, которые в максимальной и непосредственной степени укрепляют индивидуальное и общественное здоровье при наличии благоприятных социальных и природных условий» [2, с. 691]; любое поведение, совершаемое человеком независимо от воспринимаемого или реального состояния здоровья, для его укрепления или поддержания, даже если не совсем ясна объективная результативность таких действий (D. Harris, S. Guten, 1979).

Обсуждение психосоциальных аспектов обучения молодёжи здоровому образу жизни, несомненно, приобретает практическое значение при рассмотрении трёх особенностей, связанных с ведением ЗОЖ.

Во-первых, именно факторы, характеризующие образ жизни человека, его психосоциальные характеристики, занимают примерно 49–53 % удельного веса всех факторов (генетических факторов, факторов окружающей среды, качества и эффективности медицинского обслуживания), влияющих на здоровье людей.

Во-вторых, ценность здоровья актуализируется для человека с возрастом. По результатам исследования автора статьи, с возрастом увеличивается процент людей, имеющих высокий уровень поведенческой активности в отношении здоровья (39,4 % в возрасте от 18 до 24 лет, 45,4 % — от 25 до 34 лет, 51,7 % — от 35 до 65 лет). Другими словами, чем младше человек, тем он меньше склонен к охранительным действиям.

В-третьих, зависимость поведения молодых людей, направленного на сохранение здоровья или нанесение ему вреда, от психологической и социально-психологической специфики подросткового и юношеского возраста. Таким образом, обсуждение обучения здоровому образу жизни является актуальным.

На страницах психологической и педагогической литературы начиная с середины 80-х годов прошлого столетия, часто встречаются термины и выражения, связанные со здоровьем — «обучение здоровому образу жизни», «здоровьесберегающие образовательные технологии», «здоровьесберегающее обучение и воспитание», «образование, направленное на здоровье» («*healtheducation*»).

Обучение, направленное на здоровье (*healtheducation*), или обучение ЗОЖ, согласно определению Всемирной организации здравоохранения, представляет собой комбинацию обучающих технологий, разработанных с целью помощи людям и сообществам для улучшения их здоровья через увеличение

их осведомлённости или влияние на их установки. Такое обучение — одно из средств пропаганды здоровья и здорового образа жизни (*healthpromotion*) [6].

Обучение ЗОЖ видится как наиболее эффективная стратегия и тактика формирования ценностного и активного отношения к своему здоровью у молодых людей.

Обучение ЗОЖ предполагает использование нескольких моделей, наиболее популярными из которых являются медицинская, образовательная, радикально-политическая и модель самоусиления [1].

Медицинская или когнитивная модель ориентирована на информирование учащихся о здоровье, о его нарушениях, к которым могут приводить вредные привычки или рискованное поведение. Её характерными особенностями являются монологичность, назидательность, традиционность. В этой модели часто используется принцип «устрашения» (*feararousal*), суть которого — информировать о страшных последствиях рискованного поведения, что не способствует эффективности обучения навыкам здорового поведения. К примеру, при обучении молодых людей информирование о негативных последствиях курения для здоровья, рассказ о вредных свойствах табака не всегда будут эффективными, так как в подростковом и юношеском возрасте угроза для здоровья воспринимается с позиций дальнего будущего, а курение — определённый символ самостоятельности.

Не останавливаясь на анализе других моделей обучения ЗОЖ, которые подробно описаны в литературе по психологии здоровья (например, Э. Чарлтон, 1999; K.A. DeBarr, 2004), выделим особенности комбинированной модели, условно названной психолого-педагогической. Эффективность этой модели в обучении могут обеспечить две группы особенностей, которые условно названы психолого-педагогическими и социально-психологическими.

Первая группа особенностей связана с педагогической психологией, а именно с ориентацией на парадигму развивающего обучения, и обучением через понимание, действие, личный опыт, т.е. использованием активных методов обучения.

Наиболее оптимальной парадигмой, в которой целесообразно осуществлять обучение ЗОЖ, является *парадигма развивающего обучения*. Она позволяет рассматривать обучение ЗОЖ как технологию, ориентированную на субъект-субъектное взаимодействие учащихся и преподавателя и их сотрудничество; активность учащихся, их индивидуально-возрастные и гендерные особенности; мотивационные и эмоционально-волевые аспекты поведения, а также особенности усвоения и интерпретации информации.

Активное обучение строится на понимании, действии, личном опыте. Использование в активном обучении ЗОЖ принципа «равный — равному» должно быть сфокусировано на тренировке позитивных личностных и поведенческих навыков, а не на оптимистических последствиях рискованного поведения, не на опасностях и угрозах, которые несёт в себе, например, приём наркотиков [3].

В качестве активных методов обучения здоровому образу жизни можно назвать моделирование, ролевые игры [6]. Так, активное обучение предполагает просмотр видеосюжетов, представляющих ситуации, в которых достаточ-

но высок риск быть вовлечённым в поведение, которое навредит здоровью. Обсуждение возможных выходов из подобных ситуаций, отработка коммуникативных навыков сопротивления социальному давлению, тренировка умения сказать «нет», развитие внутреннего локуса контроля и самоэффективности обеспечивает детей и молодых людей реальными возможностями не только личностного развития, но и заботы о своём здоровье и благополучии.

Значение учёта особенностей усвоения и интерпретации информации позволяет продемонстрировать следующий пример. Информирование учащихся о правильном питании и его способах может привести к тому, что они будут меньше покупать так называемую «быструю еду», но что будет лежать в основе подобного поведения? Ведь девочки-подростки, занятые мыслями о своей фигуре, могут придерживаться определённой диеты только ради улучшения своей внешности, но не ради состояния своего здоровья. Другими словами, в основе одного и того же по своему содержанию действия могут лежать различные мотивы.

В процессе информирования детей и молодёжи о здоровье и ЗОЖ целесообразно, как уже было сказано выше, избегать принципа «устрашения».

Выполнение рекомендаций по ЗОЖ зависит от понимания людьми положительных сторон от их реализации (например, «Что произойдёт, если я последую этим рекомендациям?»). Кроме этого, высокий уровень страха может легко затормозить процесс убеждения через включение защитных механизмов избегания и отрицания неприятной информации [7]. В связи с этим информирование об угрозе для здоровья того или иного поведения с необходимостью должно включать и сообщение о том, что нужно делать для его сохранения.

Вторая группа особенностей связана с теорией и практикой психологии здоровья: системно-экологический подход при понимании здоровья и здорового образа жизни (например, запрет рекламы сигарет на телевидении, пропаганда ЗОЖ на государственном уровне); медико-социальное информирование о здоровье; учёт основных практических положений социально-психологических теорий здорового поведения, психосоциальных характеристик учащихся.

В целом основная идея социально-психологических моделей здорового поведения состоит в понимании установок и убеждений как основных детерминант поведения человека. Одной из эффективных моделей, проверенной в практике пропаганды здоровья, является теория планированного поведения (Theory of Planned Behavior, I. Ajzen, 1991). В этой теории подчёркивается, что поведение есть функция намерения, которое обуславливается установкой человека на выполнение действия и субъективными нормами. Например, нормативные представления подростка или юноши о курении могут быть связаны не только и не столько с отношением к этой привычке взрослых, сколько с восприятием им курения как способа самовыражения, средства достижения статусной позиции в референтной группе. И можно предположить, что, даже зная об отрицательных последствиях курения и испытывая неприятные ощущения от них, подросток сделает выбор в пользу курения. Следовательно, в данном случае стоит вопрос о создании таких ус-

ловий в окружающей среде по отношению к курению, чтобы эта привычка стала непривлекательной для подростка.

Социально-психологические теории здорового поведения обращаются не только к познавательной потребности учащегося (т.е. получению определённого количества знаний), но и к необходимости формирования правильного поведения в различных жизненных ситуациях (например, провоцирующих курение, первое употребление алкоголя, наркотиков), к возможности осознания своих представлений и взглядов и к пониманию влияния окружающих (семьи, друзей) на отношение к здоровью и образ жизни. Методически ценным следствием, вытекающим из этих теорий, является возможность детального рассмотрения диапазона альтернативного поведения, направленного на сохранение и укрепление здоровья, тренировки навыков принятия решения; правильного поведения в жизненных ситуациях (например, провоцирующих курение, первое употребление алкоголя, наркотиков); активного поиска информации, продумывания плана действия и его осуществления.

В социальной психологии здоровья подчёркивается влияние социокультурных (например, гендерных, возрастных характеристик личности) и психосоциальных факторов (например, локуса контроля, самооффективности личности) на отношение к здоровью. Так, в эмпирическом исследовании (О. Макарова, М. Карамян), посвящённом изучению взаимосвязи отношения подростков к здоровью и их психосоциальных особенностей, была выявлена роль самооффективности, саморегуляции и конструктивного самоутверждения в следовании здоровому образу жизни. В исследовании приняли участие 200 человек в возрасте от 13 до 16 лет.

Методический инструментарий исследования включал методику «Индекс отношения к здоровью» С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина, опросник здорового поведения для подростков М.Х. Карамян, О.С. Макаровой, опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, шкалу самооффективности R. Schwarzer, M. Jerusalem, методику исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте Е.А. Киреевой.

Анализ различий в отношении подростков к здоровью и в действиях, совершаемых ими для сохранения здоровья, в зависимости от мотивационно-волевых факторов выявил следующие тенденции. Во-первых, подростки с высоким уровнем самооффективности, т.е. уверенные в эффективности собственных действий, в том, что всегда найдут несколько путей решения проблемы, ожидающие успеха от своих действий, имеют более сформированное отношение к своему здоровью. Это проявляется у них в более высоких показателях интенсивности отношения к здоровью ($U = 2985,5$, $p < 0,05$), эмоционального ($U = 3961,5$, $p < 0,05$), когнитивного ($U = 3108,0$, $p < 0,05$), практического ($U = 3378,5$, $p < 0,05$) и поступочного ($U = 3810,5$, $p < 0,05$) компонентов, чем у подростков с низким уровнем самооффективности. Во-вторых, подростки с высоким уровнем самооффективности характеризуются совершением адекватных действий по сохранению здоровья в сфере питания ($U = 3488,5$, $p < 0,05$), физической активности и занятий спортом ($U = 4135,5$, $p < 0,05$), соблюдения безопасности и избегания риска ($U = 3793,5$, $p < 0,05$), медицинской профилактики ($U = 4456,5$, $p < 0,05$). В целом подросткам с вы-

соким уровнем самооффективности более свойственна общая поведенческая активность в отношении здоровья, чем подросткам с низким уровнем самооффективности. В-третьих, у подростков с высоким уровнем саморегуляции более выражено ценностное отношение к здоровью в эмоциональном ($U = 4179,5, p < 0,05$) и практическом ($U = 3986,5, p < 0,05$) компонентах, чем у подростков с низким уровнем саморегуляции. При этом подростки с высоким уровнем саморегуляции вовлечены в занятия спортом, не курят, избегают ситуаций, связанных с риском, высоко оценивают свою удовлетворённость от общения с близкими и друзьями.

Корреляционный анализ выявил статистически достоверные положительные связи интенсивности отношения к здоровью с выраженностью самооффективности ($r_s = 0,371, p < 0,01$), с показателями конструктивного типа самоутверждения ($r_s = 0,273, p < 0,01$), саморегуляции поведения ($r_s = 0,203, p < 0,01$), планирования ($r_s = 0,195, p < 0,01$), программирования ($r_s = 0,278, p < 0,01$), оценивания результатов ($r_s = 0,168, p < 0,05$). Корреляционный анализ показал, что существует отрицательная связь интенсивности отношения к здоровью с отказом от самоутверждения ($r_s = -0,145, p < 0,05$) и с самостоятельностью ($r_s = -0,167, p < 0,05$). Кроме этого, все показатели здорового поведения положительно коррелируют с показателем конструктивного типа самоутверждения. Другими словами, при высокой выраженности конструктивного самоутверждения подросткам свойственны следование нормам правильного питания, неупотребление наркотических веществ, избегание рискованного поведения, посещение врачей с профилактической целью, получение положительных эмоций при общении с друзьями и родственниками.

Таким образом, одним из важных компонентов обучения ЗОЖ должно быть формирование у молодых людей таких психологических качеств, которые могут стать мотивационно-волевым ресурсом для следования здоровому поведению.

Обозначенные в данной статье в порядке обсуждения психосоциальные аспекты обучения здоровому образу жизни требуют дальнейшей проверки на практике и подкрепления результатами социально-психологических исследований. Для эффективного обучения молодёжи ЗОЖ необходима разработка концептуальной психолого-педагогической и социально-психологической основы, в которой ключевыми элементами будут выступать чёткая возрастная направленность, учёт социальных и социально-психологических факторов формирования здорового образа жизни, психосоциальных и этнокультурных особенностей молодых людей, оценка и мониторинг результатов обучения.

Список литературы

1. Чарлтон Э. Основные принципы обучения здоровому образу жизни // Вопросы психологии. 1999. № 4. С. 3–13.
2. Юрьев В., Куценко Г. Общественное здоровье и здравоохранение. СПб «ООО «Издательство «Петрополис»», 2000.
3. De Haes W. Looking for effective drug education programmes: Fifteen years exploration of the effects of different drug education programmes // Health Education Research. 1987. № 2. P. 433–438.

4. DeBarr K.A. A Review of Current Health Education Theories // Californian Journal of Health Promotion. 2004. Volume 2. Issue 1. P. 74–87.
5. Green L.W., Kreuter M.W. Health promotion and planning: An educational and ecological approach, 3rd Edn. Mountain View, CA:Mayfield, 1999.
6. Kok G., Schaalma H., Ruiter R., Empelen P., Brug J. Intervention Mapping: A Protocol for Applying Health Psychology Theory to Prevention Programmes // Journal of Health Psychology. 2004. Vol. 9 (1). P. 85–98.
7. Ruiter R., Abraham C., Kok G. Scary warnings and rational precautions: A review of the psychology of fear appeals//Psychology and Health. 2001. № 16. P. 613–630.

Возможности технологии разноуровневого обучения для развития творческого потенциала младших школьников

Лифанова Наталья Викторовна — магистрант ФГОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти, Россия

Главной целью развития системы образования в настоящее время является повышение качества обучения. В современном мире количество информации постоянно увеличивается, а многие знания быстро устаревают. Школьнику необходимо научиться ориентироваться в информационном пространстве, чтобы достичь личных, а в дальнейшем и профессиональных успехов в современном обществе.

Основы знаний обучающихся закладываются в начальной школе, где школьники должны научиться учиться. Это предполагает не только усвоение учениками определённой системы знаний, но и развитие его личности, творческих способностей. В настоящее время школа нуждается в такой организации своей деятельности, которая обеспечила бы развитие каждой личности с учётом её индивидуальных особенностей, собственных мотивов и ценностных установок. Уровень обучения в школе во многом зависит от степени ориентации педагогического процесса на психологию возрастного и индивидуального развития ребёнка.

Одним из требований ФГОС является новая система оценки достижений обучающихся, особенность которой заключается в уровне подходе к представлению планируемых результатов и инструментарию для оценки их достижения.

На наш взгляд, весьма актуальна технология разноуровневого обучения в современном образовании у младших школьников, поскольку позволяет предоставить шанс каждому ученику развить свои потенциальные возможности: слабому — овладеть базовым уровнем знаний, среднему — научиться самостоятельно работать, сильному — проявить творческий потенциал. Активизация творческих способностей необходима ребёнку для того, чтобы адекватно реагировать на быстрые изменения в современном обществе, самостоятельно овладевать нужным ему набором знаний.

Разноуровневое обучение — это такая организация учебно-воспитательного процесса, при которой каждый ученик имеет возможность овладевать учебным материалом по отдельным предметам школьной программы на

своем уровне, но не ниже базового, в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей [3].

Научные исследования в изучении разноуровневого обучения В.В. Фирсова, И.С. Якиманской, Е. Яновицкой, и др. объединяют стремление воспитать свободную личность, сделать ученика центром внимания учителя в ходе педагогического процесса, предоставить ученику возможность активной познавательной деятельности через творчество. В начальной школе, когда ребёнок только вступает в процесс обучения, это особенно актуально, поскольку от того, каким образом он сможет научиться учиться, зависит дальнейшее формирование его как личности.

Задача начальной школы состоит в том, чтобы создать такие условия, в которых бы каждый ребёнок проявил себя наилучшим образом. Выделим основные положения технологии разноуровневого обучения для использования в качестве современной технологии обучения в начальной школе.

Личность рассматривается Якиманской И.С. как субъект деятельности, сама формируется в деятельности и в общении с другими людьми, определяя характер этой деятельности [9]. Образовательный процесс должен предоставлять каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении. Якиманская И.С. подчёркивает, что личностно-ориентированный образовательный процесс предполагает соответствие определённым требованиям, среди которых:

- конструирование учебного материала с учётом субъектного опыта предшествующего обучения ученика;
- организация учебного материала таким образом, чтобы ученик имел возможность выбора при выполнении заданий;
- активное стимулирование ученика к образовательной деятельности с целью обеспечения ему возможности самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;
- стимулирование учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала;
- обеспечение контроля и оценки не только результата, но и процесса учения [8].

Идея В.В. Фирсова, автора технологии «Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов», состоит в дифференциации учеников по уровню обучаемости и работе с обучающимися над усвоением программного материала по доступной им дифференцированной методике [7]. Принципиальное отличие нового подхода состоит в том, что уровневая дифференциация основывается на планировании результатов обучения, явном выделении уровня обязательной подготовки и формировании на этой основе повышенных уровней овладения материалом [4].

Уровневая дифференциация обучения В.В. Фирсова предусматривает:

- наличие базового обязательного уровня общеобразовательной подготовки, которого обязан достичь учащийся;
- базовый уровень является основой для дифференциации и индивидуализации требований к учащимся;

- базовый уровень должен быть реально выполним для всех учащихся;
- система результатов, которых должен достичь по базовому уровню учащийся, должна быть открытой;
- наряду с базовым уровнем учащемуся предоставляется возможность повышенной подготовки, определяющаяся глубиной овладения содержанием учебного предмета.

Согласно дидактической системе Е. Яновицкой, разные возможности детей накладываются на структурное разнообразие учебной информации (а не наоборот!), поэтому при подготовке любой темы предполагаемый учебный материал (а не ученики!) заранее распределяется по нескольким блокам:

- материал любого «занимательного» рода, позволяющий увлечь новой темой;
- очень чётко выделенный базовый минимум темы, «самое главное»;
- задания и сведения, помогающие связать новую тему с ранее изученным;
- проблемы, задания, вопросы и специальные приёмы, способные послужить толчком для творческих поисков и решений [11].

Система работы в научных трудах вышеуказанных авторов нацелена на обучение каждого школьника на уровне его возможностей, способностей, адаптацию обучения к особенностям различных групп учащихся. Обучаясь по одной программе, школьники имеют право и возможность усваивать её на различных планируемых уровнях, но не ниже уровня обязательных требований (базового уровня).

Разноуровневое обучение позволяет достигать более высокого уровня развития внимания, восприятия, памяти и мышления младших школьников. Это повышает активность ребёнка на уроке, его интерес к предмету, стремление к самостоятельной работе, и, как следствие, приводит к развитию творческого потенциала личности и повышению качества обучения.

На наш взгляд, можно выделить следующие принципы успешной организации разноуровневого обучения младших школьников:

1. Принцип всеобщего развития: развиваются универсальные учебные действия у всех учеников класса. При этом базовый уровень рассматривается как стартовый, его осваивают все, более высокий уровень позволяет средним и сильным ученикам индивидуально творчески развиваться.
2. Принцип всеобщей талантливости: если ученику не получилось проявить себя в одном предмете, то должно получиться проявить себя в другом предмете или творчестве.
3. Принцип повышения мотивации: ученики понимают свой реальный уровень обученности и могут на основе этого с помощью педагога планировать дальнейшую деятельность и уровень саморазвития, выбирать задания по теме для себя самостоятельно, исходя из интересов и возможностей.
4. Принцип психологической комфортности: слабый ученик остаётся доволен тем, что он научился чему-то новому, сильный — тем, что не приходится скучать за неинтересными «усреднёнными» заданиями.
5. Принцип одновременной массовости и индивидуализации: разноуровневое обучение позволяет в классах с большим количеством учеников построить систему индивидуального обучения, учитывая особенности каждого ребёнка.

6. Принцип самостоятельного принятия решения: воспитание самостоятельности, настойчивости в достижении поставленной цели, развитие у школьников механизмов самооценки и самоанализа.

Практика показывает, что нужно поощрять деятельность младших школьников, независимо от того, какой уровень сложности они выбрали. Атмосфера соревновательности приводит к тому, что у обучающихся появляется стремление выполнить более трудное задание. Система проверки знаний в технологии разноуровневого обучения, помогающая учителю за короткое время проверить знание базового уровня по изучаемой теме у всех учеников, решает одновременно три задачи: экономия времени, полный опрос класса, своевременное осознание ошибок и пробелов в знаниях слабыми учениками. Атмосфера коллектива как единого целостного организма позволяет ребёнку ощутить свой вклад в общее дело команды, делает класс более дружным, улучшает дисциплину на уроках. Таким образом, возникает синергетический эффект взаимодействия обучения и воспитания.

С помощью технологии разноуровневого обучения проще проходит процесс адаптации у первоклассников, поскольку на первом этапе «занимательная информация» позволяет сосредоточить внимание учеников на учителе, следовательно, к моменту изложения учителем «базового минимума» у них максимально задействованы процессы восприятия, а значит, лучше проходит процесс запоминания нового.

Поводя итоги вышесказанному, можно сделать вывод, что технология разноуровневого обучения способствует развитию творческого потенциала младших школьников за счёт повышения познавательного интереса, социализации личности, повышения уровня усвоения материала с базового до повышенного, а у обучающихся с повышенным уровнем — до максимального, обеспечивая успешность каждому ученику.

Список литературы

1. Адамский М.Я. Дидактические проблемы успешного обучения в контексте времени. СПб.: 2010. 10 с.
2. Герасенкова О.Н., Слижкова Е.В. Разноуровневое обучение на уроках русского языка как способ формирования навыка самостоятельного принятия решений у учащихся начальной школы // Концепт. 2014. № 2. С. 1-6.
3. Научный подход к подбору разноуровневых заданий для учащихся. URL: <http://myshared.ru/slide/174518/>.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
5. ФГОС начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 № 373). URL: <http://base.garant.ru/197127/>.
6. Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html/>.
7. Фирсов В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. М., 1994. 170 с.
8. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М.: Сентябрь, 2000. — 176 с.
9. Якиманская И.С. Разноуровневое обучение в современной школе. М.: 1999. 289 с.

10. Яновицкая Е., Адамский М. Большая дидактика и 1000 мелочей в разноуровневом обучении. СПб., 2005. 326 с.
11. Яновицкая Е., Адамский М. Разноуровневое обучение: великая дидактика без домашних заданий, но в окружении 1000 спасительных мелочей. URL: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/190/>.
12. Яновицкая Е.В. Как учить и учиться на уроке так, чтобы учиться хотелось, и удавалось учиться успешно в условиях коллективного обучения в современной общеобразовательной массовой школе. Альбом-справочник. СПб.: Школьная лига, Издательство «Лема», 2012. 160 с.

«Реверсия ролей» как метод формирования активной жизненной позиции личности

Ибрагим Махмудов — к.псих.н., доцент кафедры «Социология и психология управления» Академии Государственного управления при Президенте Республики Узбекистан, г. Ташкент, Узбекистан

Бабаджанова Наргис Рамзовна — к.псих.н., доцент кафедры психологии филиала Московского Государственного университета им.М.В. Ломоносова в г.Ташкенте, Узбекистан

В современном образовании всё больше делается упор на интерактивные технологии обучения специалистов. Наряду с другими в настоящее время часто обращаются и к тренинговым методам в формировании профессионально важных качеств личности. Тренинги позволяют в режиме группового взаимодействия «оттачивать» необходимые компетенции специалиста по вопросу их надёжности в будущем. В свою очередь, наличие и развитие профессиональных компетенций предполагает формирование соответствующих профессионалу ценностей, убеждений, т.е. стержневой основы личности [1]. При этом, являясь наиболее сложной для формирования, духовная сфера личности предполагает систематическую и целенаправленную работу в этом направлении. Исходя из важности данного вопроса, в течение нескольких лет в тренинговую программу по развитию управленческих компетенций руководителей включён блок развития профессионально важных ценностей. Основопологающим блоком этого метода является технология «реверсия ролей», где участники тренинговой группы поочерёдно сменяют свои функциональные роли и позиции. Данная технология обычно используется с целью оттачивания и проверки жизнестойкости ценностей и убеждений личности, а также и для осознания личностью своей способности воздействия на других. Процедура данной технологии выглядит следующим образом. Группа из 12 человек делится на 2 подгруппы и располагается в два ряда напротив друг друга (условно ряд «А» напротив ряда «Б»). Таким образом, напротив каждого участника сидит партнёр для обмена сообщениями. Группе задаётся некий проблемный вопрос, который так или иначе затрагивает интересы участников. Исходя из целей и задач тренинга группе предлагается для обсуждения вопрос, предполагающий некую этическую составляющую управленческой деятельности руководителя. Согласно инструкции

к упражнению сначала первый участник высказывает своё мнение в защиту позиции своей подгруппы. Участник, сидящий напротив первого, только что высказавшего своё мнение участника, повторяет услышанные им слова, а затем выдаёт свой аргумент в пользу своей подгруппы (ряда «Б»). Этот аргумент повторяется сидящим напротив участником подгруппы «А» (техника «вербализации») [4] и затем высказывается новый аргумент в пользу позиции своей подгруппы. Таким образом, идёт поочередной обмен мнениями и аргументация ролевой позиции каждой подгруппы. Обычно в технологии интерактивного взаимодействия данная технология именуется как «парафраз». На протяжении всего упражнения обязательным условием выступает повторение основного содержания высказываний партнёра, сидящего напротив, а затем предъявление собственной аргументации в пользу защиты своей подгруппы. Часто в группах руководителей темой для обсуждения выступает стиль руководства, где одна подгруппа выступает за абсолютную власть руководителя (авторитарный стиль управления), а другая — в пользу коллегиального решения проблем (демократический стиль управления). Используется также тема «Мотивация персонала», где одни выступают за материальные способы мотивации, а другие показывают преимущества морального стимулирования в управлении персоналом. Заманчивость предлагаемых тем для обсуждения в группе заключается в возможности их абсолютизации, когда каждая сторона должна акцентировать своё внимание на одном из полюсов обсуждаемого вопроса. Поворотным моментом в данной технике и содержательной частью технологии выступает реверсия ролей, т.е. обмен ролями, когда каждый участник после обсуждения своей позиции должен принять позицию противоположной стороны и теперь выступить защитником противоположной точки зрения. Такая перестановка позиций часто является неожиданной для участников, что выражается в определённых трудностях, в сложностях поиска аргументации в пользу новой позиции. Принятие роли недавней оппозиции, резкий переход на защиту другого полюса обсуждаемого вопроса включает не только эмоциональные, но интеллектуальные ресурсы личности в максимальной степени. Процесс внутреннего конфликта между уже сформированным стереотипным мнением и новым интеллектуально-чувственным образованием запускает внутренние механизмы адекватного самоопределения личности. Человек, переходя от одного полюса мнений к другому, постепенно внутренне «обустраивается» на золотой середине и таким образом находит наиболее адекватный, согласующийся со своим внутренним опытом ответ. Реверсия ролей позволяет человеку прочувствовать и примерить к себе на первый взгляд «чуждый» для него вариант поведения, что приводит к формированию окончательного выбора своей позиции. Как показывает многолетний опыт проведения данной технологии (как в детских, так и во взрослых группах), после систематической и регулярной проработки реверсии ролей по разным тематикам у личности формируется более толерантное отношение к мнению, отличному от собственного [2]. После определённого игрового опыта в «реверсию ролей» ему становится легче отказаться от устоявшихся стереотипов в мировосприятии, формируется вариативность в принятии решения. Име-

ются и побочные эффекты использования этой техники в профессиональных группах. Например, руководители обучаются активному слушанию своего партнёра по общению, они более уверенно и грамотно аргументируют свой выбор, участие в дискуссиях становится более эффективным. Ситуация обостряется также дефицитом времени: за небольшой отрезок необходимо предложить оппоненту аргументированный ответ. Такая временная характеристика предлагаемой техники активизирует мыслительный процесс участников, обучает находить адекватный ответ на возникшую ситуацию в краткий промежуток времени. Данная техника также способствует переосмыслению собственной позиции личности по обсуждаемому вопросу, помогает глубже осознать свою приверженность к тому или иному варианту ответа. Руководители после нескольких упражнений начинают глубже рефлексировать своё психоэмоциональное состояние, осознавать ценностные ориентиры в выборе решений, разделять профессиональные и личностные ценности, что, на наш взгляд, важно в отношении профессиональных компетенций современного специалиста, в том числе в сфере образования. Наш опыт показывает, что выбор проблематики для группового обсуждения является важной составляющей повышения эффективности данной техники. Тема для обсуждения должна быть злободневной, эффективной по своему назначению и в то же время внутренне противоречивой по своему содержанию. К примеру, в подростковых группах, где актуальным является формирование половозрастной толерантности в межличностных отношениях, может быть важно потренироваться в аргументации к высказыванию: «Хорошо быть мальчиком, потому что ...» (или «Хорошо быть девочкой, потому что ... »).

Вместе с тем в процессе групповой работы обращается внимание на разогрев группы и безболезненное включение участников в игровой процесс. Для этого необходимо построение двухуровневого поединка, где в первом раунде предлагается более нейтральная тематика и тем самым выполняется «сухое» (т.е. тренировочное) упражнение, а затем предлагается эмоционально значимая тематика. При этом в начале занятия желателен, чтобы каждая из участвующих сторон выбрала для себя более привычную и адекватную для настоящего момента позицию. Например, при работе с руководителями по вышеупомянутой тематике после теоретического ознакомления участников о стилях руководства определяются приверженцы авторитарного и демократического стилей. Затем сторонники авторитарного стиля образуют отдельную группу и в первой части дискуссии участвуют в защиту своего стиля управления. Такая процедура организации занятия обеспечивает большую включённость участника в игровую ситуацию, включение актуальных и действующих стереотипов мышления и постепенный, более защищённый переход на противоположную игровую позицию.

Список литературы

1. Махмудов И.И. Управленческий профессионализм. Психологический анализ. Ташкент «Akademija», 2011.
2. Махмудов И.И. Ценностно-центрированный тренинг как метод формирования толерантности. Республиканская научно-практическая конференция. Самарканд, 2006.

3. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М.: Изд-во МГУ, 1989.
4. Психогимнастика в тренинге. / Под ред. Н.Ю. Хрящевой. СПб.: «Речь», Институт Тренинга, 2001.

Современные технологии развития креативных способностей будущего дизайнера

Моторина Маргарита Михайловна — аспирант ЧОУ «ИЭУиП», г. Казань, Россия

Будущий дизайнер — это, несомненно, студент, обучающийся по направлению подготовки «Дизайн». Но само понятие «дизайн» очень широко, и студент, приступая к своему обучению, чаще всего сам не догадывается, в какой из отраслей дизайна будет работать. Поэтому в процессе обучения роль преподавателя раскрыть сильные стороны учащегося и указать ему верный путь развития его способностей, помочь правильно выбрать одну из отраслей дизайна. Надо принять во внимание, что студенты дизайнерского отделения — люди творческие и ранимые, более тонкие к восприятию критики. Вследствие этого развитие их способностей должно проводиться более мягко и незаметно для самого студента.

Однако будущий дизайнер вне зависимости от отрасли, в которой он будет работать по завершении профессионального образования, должен обладать креативными способностями, нестандартным мышлением, уметь использовать нетрадиционные методики деятельности. Это первые и самые главные качества любого дизайнера.

Креативность как раз и заключается в том, что человек выходит за привычные рамки и создаёт что-то новое. Деятельность любого дизайнера немыслима без креативности. Согласно Полу Торренсу, креативность обладает следующими характеристиками:

1. Беглость — способность выдавать некое количество идей за определённый промежуток времени.
2. Оригинальность — способность выдавать новые и нестандартные идеи.
3. Гибкость — способность применять различные стратегии для решения проблем.
4. Восприимчивость — способность переключаться с одной проблемы на другую.
5. Метафоричность — способность к ассоциативному мышлению [7, с. 148–158].

Креативные способности лежат в основе смелого, нестандартного подхода к решению проблемы, их развитие — источник свежих идей и вдохновения. Именно эти способности и стоит развивать в будущем дизайнере. Обладая этими способностями, будущий дизайнер сможет найти себя в любой из отраслей дизайна — будь то промышленный дизайн или дизайн одежды.

Организация профессиональной подготовки студентов-дизайнеров предполагает развитие креативных способностей личности. В реализации данной задачи необходимо активное использование в преподавании психолого-пе-

дагогических методик и технологий, ориентированных на развитие креативных способностей личности.

Сегодня каждый год открывается и тестируется множество новых методик, в основе которых лежат современные технологии и новейшие разработки, направленные на личностное развитие человека. Здесь в силу вступает педагогический дизайн.

Педагогический дизайн как дисциплина занимается разработкой новых эффективных и комфортных способов, методов и систем обучения, которые активно используются в сфере педагогической практики. На данный момент важнейшей из методик, разрабатывающихся педагогическим дизайном, является дистанционное обучение. В век информационных технологий грани привычного обучения раздвигаются посредством самых современных разработок. Дистанционные модели обучения могут эффективно использоваться для самостоятельного обучения. Применяя данные модели в организации образовательной деятельности, преподаватель может отследить самостоятельную работу своих студентов, проконсультировать по возникшим вопросам.

Самым эффективным способом дистанционного обучения является телеконференция. Механизм телеконференции заключается в том, что преподаватель может провести семинарское занятие на определённую тему и выяснить подготовленность своих студентов по ней. Для телеконференции могут быть использованы следующие программы:

1. Skype — бесплатное проприетарное программное обеспечение с закрытым кодом, обеспечивающее текстовую, голосовую и видеосвязь через сеть «Интернет» между компьютерами.

2. RaidCall или TeamSpeak, Ventrilo — компьютерные программы, предназначенные для голосового общения в сети «Интернет» посредством технологии VoIP.

3. ooVoo — бесплатная программа, позволяющая организовывать видеоконференции с высоким качеством картинки.

Используя вышеперечисленные программы, преподаватель может быть на связи со студентами в любое время суток, может консультировать их по текущему заданию, проводить мини-лекции и опросы. Также преподаватель может проводить учебные игры, которые позволят развить в студентах нужные способности. Благодаря информационным технологиям снимается барьер страха и укрепляются отношения преподаватель — студент, расширяется возможность педагогического управления развитием креативных способностей личности.

Самым известным методом развития креативных способностей является мозговой штурм. Мозговой штурм — оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике. Метод мозгового штурма был изобретён одним из основателей рекламной компании BBDO Алексом Осборном.

Можно привести примеры использования метода мозгового штурма в подготовке студентов-дизайнеров. Одно из заданий дисциплины «Оформительские работы» заключается в оформлении праздника «Хеллоуин» на территории университета. Мозговой штурм по данному заданию включает три обязательных этапа. В начале идёт постановка перед студентами проблемы: «Какие украшения нужно разработать для оформления праздника?». Студенты, участники мозгового штурма, включаются в интеллектуальную деятельность, генерируя идеи. Генерация идей — основной этап, от которого во многом зависит успех всего мозгового штурма. Поэтому очень важно соблюдать правила для этого этапа, главное из которых — количество идей. Каждый из студентов называет идею, не повторяя уже перечисленные. Темп ответа постепенно ускоряется. Все предложения, представленные студентами по обозначенной проблеме, фиксируются на доске. К другим правилам основного этапа относятся полный запрет на критику и любую (в том числе положительную) оценку высказываемых идей; поддержка необычных и даже абсурдных идей (в рассматриваемом примере такими идеями были: панно из конфет с изображением нечистой силы, паутина, созданная посредством горячего клея).

Третьим этапом мозгового штурма является группировка, отбор и оценка выдвинутых идей. На этом этапе, в отличие от второго, оценка не ограничивается, а, наоборот, приветствуется. Студенты анализируют полученные ответы, группируют их и выбирают самое лучшее решение проблемы из предложенных. Использование методики мозговой штурм в обучении развивает беглость и метафоричность мышления будущего дизайнера.

Среди современных методов обучения студентов-дизайнеров — фрирайтинг. Фрирайтинг — техника и методика письма, помогающая найти неординарные решения и идеи, имеет сходство с *методом мозгового штурма*. Это механическое записывание всех возникающих в голове мыслей в течение определённого времени (обычно 10–20 минут). Текст пишут без редактирования, изменений, не беспокоясь о грамматике или стиле. Такой метод письма помогает справиться с тупиковой ситуацией, апатией или творческим кризисом. Чаще всего эту технику используют для решения бизнес-задач, генерации идей, создании проектов [1, с. 50–57].

Фрирайтинг может быть уместен при изучении дисциплины «Шрифтовые работы». На примере задания «Многострочная шрифтовая композиция с применением объёмных букв» можно рассмотреть алгоритм требований по использованию фрирайтинга в обучении.

1. Не прилагайте сверхусилий. Студент, находящийся в поиске идей, слишком много и упорно думает, что чаще всего приводит к застою. На данном этапе студенту предлагается начать с простого — подбора красивого шрифта для композиции.

2. Пишите быстро и непрерывно. Студент начинает писать слова и заменять к ним различные эффекты не задумываясь.

3. Работайте в жёстких временных рамках. На данном этапе очень важна роль преподавателя, так как он управляет процессом.

4. Пишите так, как вы думаете. Студент не ограничен в средствах выражения, может использовать все графические материалы и использовать те шрифты, которые генерируются в его голове в данный момент.

5. Развивайте мысль. Развивая мысль, студент допускает, что некое утверждение верно, и делает ряд логических шагов, отталкиваясь от него. Иногда это приводит к удивительным выводам.

6. Переориентируйте свое внимание. В процессе фрирайтинга преподаватель даёт студенту совершенно иное кратковременное задание, чтобы переключить его и освежить его мысли.

Следующее упражнение, направленное на развитие креативных способностей у будущих дизайнеров, только начинает набирать свою популярность. Называется данное упражнение AppleDeconstruction (AD). Данное упражнение раскрывает творческий потенциал будущего дизайнера.

Механизм данного упражнения заключается в том, что в самом начале группе студентов даётся задание нарисовать НЕобычное яблоко. Больше ничего не объясняется и для выполнения задания даётся 10 минут. После прохождения заданного времени преподаватель оценивает работы студентов. На данном этапе оценивается индивидуальная работа студентов, их уровень подготовленности и креативности. Чаще всего 90 % группы справляются с поставленной задачей достаточно хорошо.

Следующим этапом является объяснение механизма работы креативности в данном задании. Преподаватель перечисляет свойства яблока, изменяя которые, можно выполнить задание:

1. Форма — оставляя другие свойства яблока неизменными, студент должен изменить лишь форму.

2. Цвет — меняя лишь цвет яблока, студент также может выполнить задание хорошо.

3. Фактура — меняя фактуру яблока на нестандартную, студент также может успешно выполнить задание.

После объяснения аудитория студентов делится на 3 группы, каждая из которых отвечает за изменение одного из свойств яблока. На данном этапе оценивается работа в команде и умение, слушая других реализовывать свои идеи.

Спустя 10 минут преподаватель оценивает работу студентов. На данном этапе чаще всего лишь одна команда справляется с задачей. Проведя анализ ситуации, преподаватель опять делит студентов на три команды, равномерно распределяя участников удачно справившейся команды по трём вновь созданным. Каждая команда студентов должна разработать один большой макет на всю команду, меняя все три свойства яблока, но с условием, что яблоко останется опознаваемым. На данное задание преподаватель даёт студентам 20 минут, и по истечении времени каждая группа должна защитить свой проект перед аудиторией.

После проведения данного упражнения преподаватель может оценить знания студентов, выявить сильные и слабые стороны каждого и понять, какие качества стоит развивать в каждом студенте.

Упражнение AD не только даёт знания самому преподавателю, но также развивает в студентах оригинальность, гибкость, метафоричность и их воображение.

Список литературы

1. Марк Леви. Фрирайтинг. Современная техника поиска креативных решений. М.: Эксмо, 2011.
2. Марк Леви. Гениальность на заказ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.
3. Тим Браун. Дизайн-мышление в бизнесе. От разработки новых продуктов до проектирования бизнес-моделей. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.
4. Стариков П.А. Пиковые переживания и технологии творчества: учебное пособие. — Красноярск: филиал НОУ ВПО «Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права» в г. Красноярске, 2011. 92 с.
5. Выготский Л.С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции. М.: Лабиринт, 1998.
6. Николаенко Н.Н. Психология творчества. СПб.: Речь, 2007. 288 с.
7. Torrance E.P. (1980). Growing Up Creatively Gifted: The 22-Year Longitudinal Study.

Групповая динамика в бизнес-тренинге

Резник Александр Иванович — к.псих.н., доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им.И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Термин «бизнес-тренинг» был взят на вооружение российским рынком образовательных услуг во второй половине 90-х гг. Уже самый беглый анализ фигурирующих под этим названием предложений обнаруживает, что это собирательное понятие. Так именуют любой вид тренинга, результаты которого способствуют достижению бизнес-целей. Чаще всего он позиционируется как одна из разновидностей *инструментального* тренинга, целью которого являются не глубокие личностные изменения, а вооружение участников инструментарием (знаниями, умениями и навыками), необходимым для решения конкретных задач, в данном случае — бизнес-задач (продажи, переговоров, мотивации персонала и пр.). В этом смысле инструментальный тренинг нередко противопоставляется *личностно-ориентированному тренингу*, направленному на преобразование личности, личностный рост.

Нельзя сказать, что такое противопоставление полностью оправдано: вооружая инструментарием, тренинг производит и серьёзные личностные изменения, формируя у участников уверенность, корректируя их мотивацию и ценности. Однако целенаправленная и гарантированная трансформация личности выходит за рамки возможностей инструментального тренинга. Поскольку же такая трансформация иногда является необходимым условием успешного ведения бизнеса, под маркой бизнес-тренинга предлагаются, хотя и значительно реже, *личностно-ориентированные* тренинги. Таковыми, например, являются НЛП-тренинги М. Аткинсон, производящие целый комплекс личностных трансформаций (углубление самопознания, построение положительного Я-образа, расстановка жизненных приоритетов, акту-

ализация внутреннего потенциала, развитие креативности и пр.), тренинги асертивности (уверенного поведения), бизнес-ориентированные онтопсихологические тренинги, в т.ч. психосинтез, и т.п.

Кроме извечного противостояния «физиков» и «лириков» (инструментально- и личностно-ориентированных тренеров), целью бизнес-тренинга может стать выработка и принятие *совместного управленческого решения*: стратегии развития компании, её социально-экономической политики, технического и кадрового перевооружения и пр. Чаще всего такая цель преследуется в организационно-деятельностной игре (ОДИ), хотя она может быть достигнута и другими игротехническими методами — деловой игрой, мозговым штурмом, синектикой, групповой дискуссией и пр. Помимо своей основной задачи — создания высококачественного интеллектуального продукта, получаемого в результате объединения личностного потенциала группы, — этот тип бизнес-тренинга позволяет согласовать мнения и позиции его участников — как правило, высокостатусных сотрудников одной и той же организации. Нередко эта задача выводится на первый план и становится подцелью более общей цели — *формирования команды* (тимбилдинг). Последнее предполагает не только достижение общего видения ситуации, но и создание мотивации на совместную деятельность, усиление чувства доверия и сплочённости, выявление и использование сильных сторон состава команды, эффективное распределение ролей, налаживание горизонтальных связей, развитие навыков командной работы, повышение неформального авторитета руководителей и пр. Для достижения этой цели используются такие популярные виды тренингов, как ретиминг, Т-группы, группы встреч, так называемые «верёвочные курсы» и пр.

За исключением тимбилдинга и некоторых форм личностно-ориентированного тренинга, групповая динамика в бизнес-тренинге является побочным продуктом, не способствующим достижению его ключевых целей. Тем не менее это такое явление, которое, по образному выражению одного известного отечественного гештальтпсихолога, «хоть под ковёр упрячь — всё равно вылезет». В группе из 16–24 человек (оптимальный размер бизнес-тренинговой группы), различающихся по возрасту, опыту и социальному статусу, в условиях постоянного взаимодействия, разной степени успешности выполнения заданий, ломки устоявшихся стереотипов, напряжённости, публичности неминуемо начнутся групподинамические процессы. Если они пойдут по нежелательному сценарию, в группе возникнет атмосфера раздражения и недовольства, что неминуемо отразится на протекании бизнес-тренинга: сформируется критическое отношение к предлагаемому материалу, последуют бесконечные возражения, оспаривания оценок, снизится мотивация участия. Кроме того, неудовлетворённость атмосферой тренинга скажется на общем впечатлении от него, что, с одной стороны, снизит его потребительский рейтинг, а с другой — окажет отрицательное влияние на вероятность применения приобретённых навыков в повседневной практике. Не следует забывать и о том, что в ряде случаев сплочение группы является самостоятельной — пусть и второстепенной — целью, особенно, если речь идёт о корпоративном тренинге.

Поэтому ведущие бизнес-тренингов вынуждены уделять самое пристальное внимание управлению групповой динамикой. При этом большинство из них использует *традиционные* методы: раскрепощающие игры и упражнения, самораскрытие, шеринг, рефлексия, социометрическую экспресс-диагностику, обратную связь и т.п. Однако практическая реализация такого подхода создаёт ряд серьёзных проблем, одной из которых является ограничение во времени. В классических пособиях по формированию групповой динамики [2] этому процессу отводится 5–7 дней, в течение которых группа проходит ряд последовательных этапов: от ориентации и зависимости (первые 2 дня) через конфронтацию и протест (3-й день) к сплочённости и сотрудничеству (последние 2 дня). Современный деловой человек редко может позволить себе такую роскошь. Поэтому длительность бизнес-тренинга, как правило, исчисляется двумя, реже — тремя днями. Это означает, что бизнес-тренинг закончится как раз на пике внутригрупповой агрессии со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Другая, не менее сложная, проблема состоит в том, что управление групповой динамикой осуществляется средствами, мягко говоря, нерелевантными ключевым целям бизнес-тренинга. Все эти падения на руки, игры в ассоциации, совместные преодоления препятствий и прочие «прыгалки», как их назвала одна из участниц тренинга, вызывают недоумение у слушателей, пришедших научиться, например, технике продаж, и создают впечатление бесцельно потраченного времени. Кроме того, использование таких средств отнимает реальное время — главный дефицит бизнес-тренинга и отвлекает участников от его ключевых целей.

Во избежание подобных проблем многие тренеры практикуют иной подход, сущность которого можно выразить парафразом знаменитого гегелевского изречения: если реальность не соответствует моим представлениям — тем хуже для реальности. Они ориентируются исключительно на достижение ключевых целей тренинга, *игнорируя* групповую динамику. Поскольку же последняя периодически «вылезает из-под ковра», тренер «сглаживает» её отрицательные эффекты при помощи специальных приёмов, или, по выражению Е.В. Сидоренко [3], «тренинговых секретов». Он устанавливает и поддерживает личные контакты с участниками, в т.ч. за рамками тренинга (например, во время перерывов на кофе-паузы); старается создать у каждого из них впечатление его «исключительности»; конфиденциально подсказывает решения особенно трудных задач; избирательно назначает на их исполнение наиболее толерантных участников; вводит ограничения на критику; в крайних случаях проводит индивидуальные беседы с чрезмерно агрессивными субъектами.

Нельзя сказать, что такой подход не приносит ощутимых результатов. Однако успешность его реализации целиком зависит от личного потенциала тренера, вынужденного регулировать групподинамические процессы, что называется, «в ручном режиме». Это отвлекает его от содержания тренинга и в любом случае не исключает вероятность возникновения отрицательных эффектов групповой динамики.

В этом смысле более оправдан третий подход, состоящий в том, чтобы не допустить развития групповой динамики, *подавив* её в самом зародыше. Как правило, это достигается за счёт жёсткого императивного стиля ведения тренинга. Обладая высокой экспертной и отчасти нормативной властью, бизнес-тренер с высоты своего авторитета буквально «унасекомливает» участников путём безапелляционного, преимущественно негативного оценивания предлагаемых ими решений. Поскольку никому не интересно попадать «под раздачу», каждый участник *в отдельности* стремится завоевать расположение тренера, чтобы, греясь в лучах его авторитета, снисходительно созерцать унижение своих менее удачливых коллег. Как минимум, это приводит к разрушению группы и, следовательно, исключению любых внутригрупповых процессов. Однако при умелом обращении такой стиль позволяет и *создавать* положительную групповую динамику, правда, в весьма своеобразной форме. Выступая в роли постоянного фрустратора, тренер вызывает у участников амбивалентное чувство — страха и агрессии. Порождаемый этим чувством внутренний конфликт вынуждает их прибегнуть к специфической психологической защите — идентификации себя с фрустратором. Если тренер в нужный момент немного смягчит своё отношение к группе или, по крайней мере, части её членов, такая идентификация произойдёт, что автоматически обеспечит ему статус лидера*. В дальнейшем процессы групповой динамики пойдут по пути формирования группы вокруг такого авторитарного тренера.

Если отвлечься от этических соображений, данный подход, на мой взгляд, имеет больше резонансов, чем предыдущие. Он позволяет более эффективно использовать время тренинга и не отвлекает участников от достижения его основных целей. Кроме того, лица, вошедшие в «ближний круг», как правило, становятся повторными клиентами и «промоутерами» своего кумира. Да и в основной массе найдётся немало желающих восстановить «подмоченную» репутацию путём повторного участия в тренинге. Однако общий уровень удовлетворённости от участия в таком тренинге приближается к средним значениям: кто-то уйдет с тренинга воодушевлённым, а кто-то, наоборот, обиженным; в среднем же получится что-то между «тройкой» и «четвёркой». Кроме того, этот подход содержит немалую долю риска: в любой группе могут найтись участники, способные поставить под сомнение авторитет тренера и дать отпор его негативным оценкам. На фоне общего недовольства это произведёт эффект бомбы, разорвавшейся на складе боеприпасов, — сдвигает все. Лавина групповой динамики устремится в отрицательном направлении, сметая на своём пути все положительные достижения тренинга.

Учитывая все эти обстоятельства, многие практикующие бизнес-тренеры не удовлетворяются ни одним из вышеизложенных подходов, но ищут своё, авторское «ноу-хау», позволяющее: а) сократить время развёртывания групповой динамики до длительности своего тренинга и б) минимизировать использование средств, нерелевантных ключевым целям тренинга. Одному

* Данный механизм формирования лидерской позиции представлен в психоаналитической концепции лидерства Ф. Шамбо [4].

из таких «ноу хау», выработанному в ходе собственной практики, и посвящена настоящая статья.

Начнём с начала, т.е. с процедуры знакомства, происходящей на самых первых минутах тренинга. В отличие от групподинамиста, который располагает достаточным временем, чтобы *дождаться*, когда в группе начнётся спонтанное самораскрытие — а это практически весь первый день, бизнес-тренер не может позволить себе такой роскоши. Поэтому я использую процедуру знакомства, чтобы задать участникам *импульс к самораскрытию*. Для этого им предлагается сообщить не только своё имя, но и образ, с которым они себя ассоциируют, т.е. фактически своё представление о себе, свою Я-концепцию. Это не только сосредотачивает внимание участников на своей личности, но и заставляет их сделать первый шаг к самораскрытию, после которого уже более лёгкой и логичной покажется серия аналогичных шагов. Но для возникновения такой тенденции нужно, чтобы группа подкрепила этот первый шаг, проявив к нему отчётливо воспринимаемый интерес. Ожидать его от участников в самом начале тренинга было бы, по меньшей мере, наивно. Поэтому процедура знакомства осуществляется по принципу «снежного кома»: первый участник называет только своё имя и образ; второй же, прежде чем представить себя, должен повторить имя и образ предыдущего; третий — двух предыдущих и т.д., пока не представятся все. Это заставляет участников проявлять вынужденный интерес друг к другу, в отсутствие которого исчезает мотивация к самораскрытию.

Все... Первый шаг сделан — импульс к самораскрытию задан. В дальнейшем он будет всё больше и больше нарастать — уже без вмешательства тренера. А мы, не теряя времени, — помните, его у нас нет — устремляемся сразу во второй, одновременно в третий, одновременно в четвёртый и пятый день развертывания групповой динамики. Достигается это за счёт *формирования трёх игровых команд* — важнейшего элемента данного «ноу хау».

Оно начинается с *разбивки* участников. Как правило, я использую для этого методику «танцев со сменой партнёра», поскольку она, на мой взгляд, лучше других известных мне методик способствует раскрепощению участников и, следовательно, их самораскрытию. Однако годятся и другие способы разбивки, например, выдача бэйджей разного цвета, собирание трёх разрезанных на части рисунков или объединение по содержанию заявленных образов — лишь бы эти способы удовлетворяли два основных требования.

Первое: они должны создавать у участников впечатление *случайности* распределения. Это, во-первых, облегчает выбор и снимает взаимные претензии («почему ты меня не выбрал»); во-вторых, препятствует проявлению капризов по поводу принадлежности к группе («а можно я перейду», «а почему меня к ним»); в-третьих, уменьшает вероятность снижения самооценки и претензий к тренеру в случае неуспеха группы. Второе: они должны оставлять возможность тренеру незаметно *регулировать* процесс комплектования игровых команд с целью оптимизации их состава. Последнее предполагает:

1. Равномерное распределение по игровым командам мужчин и женщин. В гетерогенных группах складываются более ровные отношения; повышается мотивация участия (за счёт естественного желания понравиться); про-

исходит обогащение группового потенциала (по принципу взаимодополнения маскулинных и фемининных черт).

2. Распределение в разные игровые команды лиц, имеющих склонность к лидерству. Наличие в группе нескольких участников, склонных к лидерству, создаёт благоприятную почву для возникновения ролевых конфликтов. С другой стороны, отсутствие таких лиц в какой-либо игровой команде замедляет процесс групповой динамики.

3. Распределение в разные игровые команды лиц, ранее знакомых друг с другом (например, работающих в одной организации). В противном случае такие участники могут образовать микрогруппы и оказывать давление на остальных. Кроме того, произойдёт снижение группового потенциала в результате дублирования опыта ранее знакомых участников.

4. Игровые команды должны быть примерно равноценны по своему потенциалу. В противном случае более слабые смиряются с поражением, а более сильные — расслабляются, что отрицательно скажется на качестве выполнения тренинговых заданий.

После разбивки участников на игровые команды начинается собственно их формирование. Для этого используются три основных механизма группообразования, которыми не располагает традиционный групподинамист. Во-первых, команды *противопоставляются* друг другу: участникам сообщается, что теперь они обречены быть вместе до самого окончания тренинга и будут соревноваться с двумя другими командами. Это мощнейший фактор группообразования: чувство *Мы* возникает через противопоставление себя *НЕ-Мы*. Крайним вариантом такого противопоставления является межгрупповая агрессия, создающая важнейшие эффекты групповой динамики: сплочение, ускорение нормообразования и ролевой дифференциации, укрепление власти лидера, ингрупповой фаворитизм и пр. [1].

Во-вторых, задаётся *установка на совместную деятельность* — важнейший системообразующий признак группы, в ходе которой возникают и все остальные групповые феномены — сплочённость, ролевая дифференциация, нормотворчество и пр. Участникам сообщается, что они будут совместными усилиями выполнять различные задания, позволяющие им оказаться более успешными, чем другие команды. В подтверждение этого они тут же получают одно из таких заданий — подготовить презентацию своей команды. Чтобы структурировать это задание, участникам выдаётся бланк «Паспорт фирмы», куда они должны вписать название команды, её руководителя, герб, гимн, флаг, девиз и пр. При этом подчёркивается, что задачей команды является не заполнение паспорта, а творческое представление себя другим, за которое будут начисляться баллы. Помимо своей основной нагрузки, такое задание позволяет запустить ещё и третий механизм — *образование идентификационных символов*. Они позволяют создать конструктивную основу сплочения: группа объединяется *вокруг* символов, а не только *против* «общего врага».

Такая нехитрая процедура позволяет достичь сразу нескольких важных результатов. Во-первых, образуются группы с оптимальным для самораскрытия и взаимодействия *числом* (7 ± 2) участников. В таких группах люди

чувствуют себя наиболее комфортно, все охвачены вниманием друг друга и каждый имеет возможность проявить себя, внося свой вклад в совместную деятельность. Во-вторых, у участников возникает *чувство защищённости*. Сам факт принадлежности к группе гарантирует принятие каждого участника — в противном случае команда лишится части своего потенциала и окажется менее конкурентоспособной по сравнению с другими командами. Кроме того, поскольку команда *совместно* готовит тренировочные задания, происходит размытие ответственности за неудачные решения, и участники меньше беспокоятся по поводу собственной самооценки. В-третьих, благодаря разбиению участников на команды и моделированию межгрупповой конкуренции происходит *сублимация межиндивидуальной внутригрупповой агрессии* в межгрупповую и её выведение за пределы группы. И, наконец, запускаются процессы *групповой динамики* внутри игровых команд: возникает ингрупповой фаворитизм, начинается ролевая дифференциация, происходит сплочение участников через идентификационные символы и совместную деятельность. Остаётся добавить, что всё это происходит в самом начале тренинга, в течение примерно полутора часов, в то время как при традиционном психодинамическом подходе на достижение двух первых результатов уходит добрых полтора дня, выплеск внутригрупповой агрессии стимулируется на третий день, а окончательный результат достигается только в последней фазе тренинга (четвёртый и пятый день).

Следует, однако, заметить, что все эти операции запускают групповую динамику только в пространстве игровых команд, в то время как внутри *тренинговой группы* создаётся атмосфера соперничества. Чтобы она не переросла в конфликт, используется третий компонент «ноу хау». Он включает, во-первых, организацию взаимодействия игровых команд в формате триады. Это наиболее устойчивая конфигурация элементов, максимально способствующая сохранению целостности системы: с одной стороны, каждая из команд опасается, что две другие объединятся против неё, в силу чего избегает крайне враждебных действий; с другой стороны, сговор двух команд оставляет третьей шансы к сопротивлению, в силу чего таковой становится менее вероятен.

Во-вторых, вводится *система арбитража*: участники сами оценивают результаты выполнения командами тренировочных заданий либо при помощи жетонов, либо одна из команд поочередно выступает в качестве эксперта, что делает команды более созависимыми. При этом тренер оставляет за собой право корректировать оценки экспертов, т.е. выступает в качестве арбитра высшего порядка. Это позволяет ему, с одной стороны, выполнять свою основную задачу — объективно оценивать качество выполнения заданий участниками, а с другой, гасить конфликты, вызванные несогласием с оценкой экспертной группы. Кроме того, система снимает ответственность с тренера за выставленные оценки, что препятствует переносу на него групповой агрессии.

В-третьих, задаются *специфические ролевые позиции в триаде*: в большинстве игр участвуют два противоборствующих субъекта, а третий выполняет функцию арбитра (супервизора), оценивающего эффективность сорев-

нующихся. При этом ролевые позиции последовательно меняются: сначала первая команда соревнуется со второй, а третья выступает в роли арбитра; затем вторая команда соревнуется с третьей, а первая выступает в роли арбитра и т.д. Благодаря этому происходит смещение акцента с общего соперничества, соперничества вообще, на конкретного соперника в данной игровой ситуации, причём этот соперник периодически меняется, что исключает фиксацию на нём.

И наконец, главным средством регулирования отношений между игровыми командами является *соревновательная установка*, выполняющая функцию сублимирования *межгрупповой* агрессии. Важно подчеркнуть, что агрессия в данном случае обращена не на тренера, как это происходит в классическом варианте тренинга групповой динамики или при императивном стиле ведения тренинга, а на мотивацию к участию в тренинге. Происходит, образно выражаясь, использование ядерной энергии в мирных целях. Для создания такой установки в пространство тренинга вводится игровая валюта, которой тренер вознаграждает участников в зависимости от результатов выполнения ими тренинговых заданий. По окончании тренинга игровая группа, набравшая максимальную сумму, получает вполне материальный приз. Он должен быть *небольшим*, чтобы не обесценивались учебные результаты; *неизвестным*, чтобы создать эффект неожиданного побочного последствия; и *делимым*, чтобы группа, вступившая к этому времени в фазу интеграции, могла использовать его как общее достояние. Нетрудно догадаться, что всем этим требованиям соответствует торт или шампанское.

Вот и всё. Прошло только полтора часа, а все процессы групповой динамики уже запущены. Причём это произошло еще до того, как началась основная — содержательная — часть тренинга. Значит, нам не придётся отвлекать внимание участников от его содержания ни на регулирование отношений в группе, ни на «прыгалки» и шеринги, вызывающие вполне объяснимый когнитивный диссонанс. Нужно просто незаметно *поддерживать* то, что было сделано в самом начале. В этом состоит четвёртый элемент «ноу хау».

Чтобы и дальше протекало полноценное *самораскрытие*, тренер контролирует процессы, происходящие в игровых командах при подготовке заданий: разъясняет, оказывает помощь, поддерживает, похваливает. Кроме того, он контролирует действия лидеров: если они не проявляют инициативы или «самодурят», поддерживает более инициативных и справедливых; если возникает «битва за лидерство», сглаживает возникший конфликт. При необходимости для активизации наиболее пассивных членов группы вводит правило «одноразового» участия: каждый получает право представлять интересы своей команды в игровых ситуациях только один раз.

Чтобы сохранить *чувство защищённости*, участники, представляющие интересы своей команды в игровых ситуациях, получают право на тайм-ауты, в течение которых они могут посоветоваться со своей командой, как им действовать в дальнейшем. Кроме того, в случае откровенного неуспеха ответственность за него тренер перекладывает на команду или «слишком сильного» соперника.

Чтобы выводить *внутригрупповую агрессию*, тренер поддерживает атмосферу соперничества с другими командами. В случае же явного отставания одной из команд он, что греха таить, сознательно завышает оценки, чтобы не опустили руки и не начались взаимные обвинения.

Чтобы поддерживать *групповую динамику* внутри игровой команды, тренер постоянно задаёт совместную деятельность и неоднократно повторяет идентификационные символы, особенно название команды.

Чтобы снизить накал *соперничества между игровыми командами*, он добивается от экспертов справедливого оценивания и обосновывает собственные оценки.

Описанная методика апробировалась мною в десятках тренингов и неизменно приносила хороший результат. Хочется пожелать того же и моему уважаемому читателю.

Список литературы

1. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 144 с.
2. Сартан Г.И. Тренинг командообразования. СПб: Речь, 2005. 179 с.
3. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. СПб: Речь, 2001. 256 с.
4. Shambaugh P.W. The development of the small group // Human relations, 1978. V. 31.

Приёмы формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках «окружающий мир»

Степанова Ольга Владимировна — учитель начальных классов МБУ лицей № 57, Самарская обл., Россия

За последние десятилетия в обществе произошли кардинальные изменения в представлении о целях образования и путях их реализации. От признания знаний, умений и навыков как основных итогов образования произошёл переход к пониманию обучения как процесса подготовки учащихся к реальной жизни, готовности к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать жизненные задачи, быть готовым к быстрому переучиванию в ответ на обновление знаний и требования рынка труда, сотрудничать и работать в группе, быть толерантным к разнообразным мнениям, уметь слышать и слушать партнёра. Реализация этих требований связана с обучением учащихся умению учиться, самостоятельно работать с разными источниками знаний и, в первую очередь, с книгой, а также обмениваться полученной информацией, т.е. вступать во взаимодействие не только с учителем, но и с другими участниками учебного процесса.

Таким образом, целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового соци-

ального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний. Формирование умений, включая организацию этого процесса [1, с. 27].

Именно активность обучающегося признаётся основой достижения развивающих целей обучения — знание не передаётся в готовом виде, а строится самим учащимся в процессе познавательной, исследовательской деятельности. Признание активной роли учащегося в учении приводит к изменению представлений о содержании взаимодействия ученика с учителем и одноклассниками. Учение больше не рассматривается как простая трансляция знаний от учителя к учащимся, а выступает как сотрудничество — совместная работа учителя и учеников в ходе овладения знаниями и решения проблем. Всё это придаёт особую актуальность задаче формирования в начальной школе коммуникативных универсальных учебных действий.

Чрезвычайно благоприятный контекст для формирования коммуникативных универсальных учебных действий предоставляет учебный предмет «Окружающий мир». Этот предмет обеспечивает формирование у младших школьников целостной картины окружающего мира в его многообразии и взаимосвязях. Развиваются коммуникативные универсальные учебные действия учащихся: обогащается их опыт культурного общения с одноклассниками, в семье, с другими людьми; приобретается опыт учебного сотрудничества с учителем и одноклассниками, осуществляется совместная познавательная, трудовая, творческая деятельность в парах, в группе, осваиваются различные способы взаимной помощи партнёрам по общению, осознаётся необходимость доброго, уважительного отношения между партнёрами.

К коммуникативным универсальным учебным действиям относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками — определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов — инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов — выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнёра — контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [1, с. 30-31].

Для формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках «Окружающий мир» была отобрана технология деятельностного типа: технология обучения в сотрудничестве. В своей работе мы опираемся на определение педагогической технологии, которое дал В.М. Монахов. Он писал: «Педагогическая технология — это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятель-

ности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» [4, с. 19].

Целью обучения в сотрудничестве является не только овладение знаниями, умениями и навыками каждым учеником на уровне, соответствующем его индивидуальным особенностям развития. Очень важен здесь эффект социализации, формирования коммуникативных умений. Ребята учатся в малых группах вместе работать, учиться, творить, всегда быть готовыми прийти друг другу на помощь. Практически все учителя, использующие в своей практике обучение в сотрудничестве, отмечают, что их ученики становятся друзьями не только на время выполнения общих заданий на уроке, но их доброжелательное отношение друг к другу, их симпатии и заинтересованность в успехах других переходят на их жизнь и вне школы, становятся качествами их личности. А это — уже успехи нравственного воспитания [5, с. 21].

Для формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках «Окружающий мир» я использую различные приёмы обучения в сотрудничестве в малых группах. Рассмотрим более подробно некоторые из них.

«*Пила*». Учащиеся организуются в группы по 4–6 человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (блоки). Каждый член группы находит материал по своей части. Затем ребята, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания. Отчитывается по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом. На заключительном этапе учитель может попросить любого ученика команды ответить на любой вопрос по данной теме.

«*Вертушка*». Организация обучения в сотрудничестве в малых группах предусматривает группу учащихся, состоящую из четырёх человек разного уровня обученности. Учитель объясняет новый материал, а затем предлагает ученикам в группах его закрепить, постараться разобраться, понять все детали. Группам даётся определённое задание, необходимые опоры. Задание делается либо по частям (каждый ученик занят своей частью), либо по «вертушке» (каждое последующее задание выполняется следующим учеником, начинать может любой ученик). При этом выполнение любого задания объясняется вслух учеником и контролируется всей группой. Затем учитель контролирует выполнение заданий и даёт уровневый тест на проверку понимания и усвоения нового материала (учитель дифференцирует сложность заданий). Тест учащиеся выполняют индивидуально. Оценки за индивидуальную работу (тест) суммируются в группе, и объявляется общая оценка. Таким образом, соревнуются не друг с другом, а каждый, стараясь выполнить свои задания, как бы соревнуется сам с собой, т.е. со своим ранее достигнутым результатом. Любой ученик, таким образом, может принести группе одинаковые оценки или баллы. Это работа очень эффективна для уроков усвоения нового материала.

«Командно-игровая деятельность». Учитель так же, как и в предыдущем случае, объясняет новый материал, организует групповую работу для формирования ориентировки, но вместо индивидуального тестирования предлагает каждую неделю соревновательные турниры между командами. Для этого организуются «турнирные столы» по три ученика за каждым столом, равные по уровню обученности. Задания даются дифференцированные по сложности. Победитель каждого стола приносит своей команде одинаковое количество баллов независимо от «планки» стола.

«Учимся вместе». Класс разбивается на разнородные (по уровню обученности) группы в 3–5 человек. Каждая группа получает одно задание, являющееся частью задания какой-либо большой темы, над которой работает весь класс. В результате совместной работы отдельных групп и всех групп в целом достигается усвоение всего материала. Основные принципы — награды всей команде, индивидуальный подход, равные возможности — работают и здесь.

«Zigzag». Класс разбивается на группы. Каждый ученик в группе получает индивидуальную дидактическую карточку, материал которой отличен от материала карточки другого члена группы, то есть каждый знает то, чего не знает другой. Самостоятельно изучают информацию. Далее ученики с одинаковыми карточками объединяются в кооперативную группу, теперь у всех членов группы одинаковые карточки. Работа в группе состоит из решения, какие сведения представляют особый интерес, подготовки коллективного пересказа, опоры, схемы. Заканчивается урок фронтальной работой (первичное закрепление) — выступлением членов от каждой кооперативной группы.

Основные идеи, присущие всем описанным здесь приёмам, — общность цели и задач, индивидуальная ответственность и равные возможности успеха. Именно сотрудничество, а не соревнование лежит в основе обучения в группе. Индивидуальная ответственность означает, что успех всей команды (группы) зависит от вклада каждого участника, что предусматривает помощь для членов команды друг другу. Равные возможности предполагают, что любой ученик должен совершенствовать свои собственные достижения. Это значит также, что каждый ученик учится в силу собственных возможностей, способностей и потому имеет шанс оцениваться наравне с другими. Если и продвинутый, и слабый ученик затрачивает максимум усилий — каждый для достижения своего уровня, то будет справедливо, если их усилия (в группе) будут оценены одинаково: ведь и один, и другой сделал, что мог. Психологи, изучающие данный подход к обучению, давно заметили, что когда оцениваются усилия, которые затрачивают ученики в группе для достижения общего результата, то мотивация у всех гораздо выше, чем в традиционных классах [3, с. 19].

Наиболее значительный вклад в создание модели обучения, основанного на учебном сотрудничестве учеников, принадлежит Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову, а также их последователям: В.В. Рубцову и Г.А. Цукерман. В их исследованиях не только убедительно показана сама возможность практической организации эффективных форм сотрудничества учеников начальной и основной школы, направленных на усвоение учебного содержания школьных

предметов, но и зафиксировано позитивное влияние опыта сотрудничества на развитие общения и речи. [2, с. 34].

Итак, младший школьный возраст психологически приспособлен для развития коммуникативных универсальных учебных действий. В целях реализации этого положения современная концепция учебного сотрудничества предполагает, что большая часть обучения строится как групповое. Это позволит создать в начальной школе реальные условия для преодоления эгоцентрической позиции, свойственной младшим школьникам. Главными показателями нормативно-возрастной формы развития коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе можно считать *умение договариваться*, находить общее решение практической задачи (приходить к компромиссному решению) даже в неоднозначных и спорных обстоятельствах (конфликт интересов); умение не просто *высказывать*, но и *аргументировать* своё предложение, умение *убеждать*, и *уступать*; *способность сохранять доброжелательное отношение* в ситуации спора и противоречия интересов, умение с помощью вопросов *выяснять* недостающую информацию; способность *брать инициативу на себя* в организации совместного действия, а также *осуществлять взаимный контроль и взаимную помощь* по ходу выполнения задания.

Таким образом, для успешного формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках «Окружающий мир» необходимо использование различных приёмов обучения в сотрудничестве в малых группах.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. М.: Просвещение, 2008. 150 с.
2. Ахметжанова Г.В. Современные проблемы теории и практики начального образования. Тольятти: ТГУ, 2013. 73 с.
3. Коротаева Е.В. Психологические основы педагогического взаимодействия. М.: Профит Стайл, 2007. 133 с.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2009. 272 с.
5. Яшнова О.А. Успешность младшего школьника. М.: Академический проект, 2008. 79 с.

Возможности психотехники в организации обучения, ориентированного на развитие креативного потенциала школьников

Челнокова Татьяна Александровна — д.п.н., профессор кафедры теоретической и инклюзивной педагогики ЧОУ ВПО «ИЭУП», г. Казань, Россия

Модернизация российского образования вносит существенные поправки в требования к организации образовательной деятельности учащихся. Эти требования касаются и технологий обучения. Возрастает роль интерактивных технологий обучения. Интерактивная модель обучения предполагает стимулирование познавательной активности учеников, которые вы-

ступают равноправными субъектами образовательного взаимодействия. Применение интерактивных технологий обучения должно обеспечить развитие креативного потенциала школьника. Креативность, как качество личности, отнесено к показателям результативности освоения учащимися образовательных программ. Особую роль в реализации идеи интерактивного обучения, ориентированного на развитие креативных способностей личности, может сыграть психотехника.

Термин «психотехника» впервые был использован в 1903 г. немецким психологом В. Терном, получив теоретическое оформление в работах немецких психологов В. Штерна, Г. Мюнстерберга. Благодаря развитию психотехники как практической дисциплины, объединяющей самую разнообразную технику воздействия на психические процессы человека, в её арсенале собрано очень большое количество упражнений, которые могут быть использованы и для целей образования, в том числе для развития креативных способностей личности.

Преимуществом психотехнических упражнений в реализации новых требований к организации образовательной деятельности учащихся можно считать

- возможность активного включения в образовательную деятельность всех учащихся независимо от их способностей к обучению;
- создание условий для эффективного развития всех психических процессов;
- использование механизмов чувствования в организации познавательной деятельности учеников (упражнения на развитие образно-чувственного мышления);
- знакомство учащихся с приёмами и техниками познания (например, мнемотехникой), технологией творчества.

Применение психотехники в обучении школьников позволяет ориентировать образовательный процесс не только на решение узко предметных задач, но и на социально-личностное развитие учащихся. Это имеет особую ценность в свете Федеральных государственных стандартов общего образования. Так, стандарт образовательной программы основного общего образования в структуру личностных требований включает социальные компетенции, их сформированность выступает одним из результатов освоения школьниками образовательной программы. Поэтому в работе педагога актуальны теория и практика групповой психотерапии (группы личностного роста, группы встреч, группы тренинга умений и т.п.). Особого внимания в организации образовательной деятельности учащихся на основе приёмов и упражнений, используемых в психотренинге, заслуживает работа Н.В. Цзен и Ю.В. Пахомова [1]. Содержание представленных в ней психотехнических игр можно адаптировать к содержанию любого предмета, усиливая развивающую направленность обучения.

Например, упражнение на развитие внимания и самоконтроля «Селектор». На уроке иностранного языка на основе данного упражнения можно отрабатывать знание иностранных слов, относящихся к изучаемой теме. На уроках русского языка данное упражнение можно использовать при изучении

грамматики, на уроках химии — таблицы Менделеева. Содержание упражнения наполняется в соответствии с предметом, изучаемой темой. Упражнение строится согласно представленной ниже схеме:

- выбирается один из учеников на роль «приёмника», который держит в руке жезл и молча слушает, что говорят остальные учащиеся, выступающие в роли «передатчиков»;

- «приёмник» должен поочередно настроиться на каждый «передатчик», выполняющий задание учителя, он может повелительным жестом заставить его говорить громче;

- по окончании работы «приёмник» представляет услышанное (например, какой химический элемент называл каждый ученик в момент «настройки» на него приёмника и т.п.).

Психотренинговые упражнения могут быть использованы на разных этапах урока. В начале урока на их основе осуществляется актуализация знаний предыдущих тем, в середине отрабатывается содержание нового материала, в конце закрепляются приобретённые знания (комбинированный тип урока). Например, в конце урока для закрепления новых знаний и в целях контроля за усвоения учащимися основных блоков темы проводится упражнение «Карусель». Класс делится на две группы, которые образуют два круга, учащиеся внутреннего движатся по кругу, проговаривая вслух содержание материала нового урока. Учащиеся внешнего круга стоят на месте и вслушиваются, что проговаривают ученики, образующие внутренний круг. Завершается упражнение обсуждением услышанного учащимися, подведение итогов учителем.

На уроках новых знаний психотехника служит для активизации познавательной деятельности школьников при введении учащихся в новую тему. Например, упражнение «Бег ассоциаций». Учитель объявляет новую тему урока, которую предстоит освоить учащимся. И предлагает первому ученику назвать любую ассоциацию, которую вызывает у него название новой темы, следующему ученику предлагается назвать ассоциацию, которая возникает на ассоциацию первого ученика и т.д. Данное упражнение направленно не только на развитие ассоциативного мышления, но и внимания (учащийся определяется учителем методом случайного выбора). По окончании упражнения перед учителем стоит серьёзная задача: привести в единый контекст относительно темы урока все озвученные ассоциации, даже если между ними и предстоящей темой урока найти линию связи невозможно. К соединению несоединимого можно привлекать учащихся.

Интерактивная модель обучения предполагает не только фронтальную работу класса, но и работу в парах, группах, сменных тройках. Организация образовательной деятельности учащихся выстраивается на основе разнообразных упражнений, которые вошли в педагогику из практической психологии. Наиболее известными, кроме упомянутой выше «Карусели», являются «Броуновское движение», «Аквариум», «Дерево решений», «Снежный ком» и др. При этом благодаря накопленному в тренинге опыту деятельности у педагогов появляется возможность расширения методических приёмов в организации образовательной деятельности учащихся при работе

в парах, группах, тройках. Можно привести взятый из тренинга коммуникативных умений модифицированный пример задания при работе в парах: Каждому из вас даётся пять минут, чтобы рассказать своему собеседнику, каким бы он был бы, с вашей точки зрения, если бы был химическим соединением (из каких элементов состоял, с какими веществами взаимодействовал, как протекали бы химические реакции при его участии). После чего ученик, который слушал рассказ о себе, должен оценить как степень точности сравнений, так и степень грамотности в знании собеседником химии. В случае возникновения разногласий относительно знаний в области химии возможно получение информации от одноклассников и педагога.

Рассматривая возможности психотехники в организации обучения учащихся, особенно необходимо отметить их актуальность для развития образно-чувственного мышления, являющегося основой креативности. Специфика тренинга определяет необходимость создания специальных условий для развития образно-чувственного мышления школьников. Данные условия могут быть созданы благодаря появлению особого типа учебных занятий — элективных курсов. На занятиях элективных курсов количество учащихся несколько меньше, поэтому становится возможным их построение в форме тренинговых занятий, при этом содержание используемых в ходе них упражнений и игр выстраивается согласно учебному предмету. В качестве примера можно представить элективный курс «История в образах и чувствах».

Особенности проведения данного курса в организации учебного места. Предпочтительно размещение участников в форме замкнутого круга. В содержании тем занятий отсутствует обязательная для уроков истории локализация исторических событий во временной последовательности их развития. Особенностью занятий является отсутствие оценочной деятельности преподавателя: ни один вид работы, выполняемый учащимися, не подвергается оцениванию. В любой деятельности участвует каждый участник круга, учитель также может выполнять упражнения, передавая собственные ощущения группе. В организации занятий используются методы, которые применяются в социально-психологическом тренинге (психогимнастика, диспут, ролевая игра, сеанс). Ориентация на креативное развитие личности осуществляется через применения разных форм аналогии (личная (эмпатия), прямая, фантастическая, символическая), формируется содержание заданий. Например, в качестве заданий для учащихся может быть предложено:

— «изменить» ход развития события (сфантазировать свое участие в нём, предложить свои варианты развития, например, Великой Французской революции, войны между Великобританией и её колониями в Северной Америке);

— представить себя в образе (монарха, крестьянина, революционера, воина, участника событий Великой Отечественной войны, космонавта-исследователя).

Содержание многих упражнений строится на основе эйдетических способностей человека, благодаря которым школьники довольно легко «входят» в образ, ощущая не только внешние, но и внутренние изменения, происходящие с ними. А обсуждение тех изменений, которые «происходили» с ними,

меняет речевой фон рассказа учащихся. Речь становится свободной, эмоционально окрашенной.

Актуальную группу методов в обучении образуют упражнения, составленные на основе символической аналогии. Поиск символов (к химическим процессам, историческим героям и фактам, природным явлениям), создание данных символов мысленно или на бумаге — путь, повышающий не только потенциальные способности к творчеству, но и путь к глубинному пониманию изучаемой дисциплины. В качестве примера приводим следующий вид заданий: найди символический образ к событию истории России, получившему название «дворцовые перевороты», проведи параллель между химической реакцией и событиями из истории России, получившими название «николаевская реакция», создай символический рисунок математической формулы.

Если для применения представленных выше психотренинговых упражнений учителю может быть достаточно наиболее общих знаний в области психологии и психотехники, то для использования в обучении сеансов необходима специальная подготовка. Сеансы в психологическом тренинге направлены на развитие образно-чувственного, символического мышления, они используются для регуляции психоэмоциональных состояний. Использование сеансов в работе с учащимися на элективных курсах — это возможность решения целого ряда актуальных задач: активации творческих способностей учащихся и интуиции; обучения навыкам саморегуляции; развития образно-чувственного мышления.

Сеансы, разработанные на основе учебного материала, позволяют школьникам «пропустить через себя» изучаемое явление. Например, сеанс, построенный на историческом материале, помогает заглянуть в историческое прошлое, ощущая прошлое и его участников в настоящем. Использование системы сеансов в рамках элективного курса может способствовать развитию эйдетических способностей школьников. Развитие эйдетизма, как качества личности, играет немаловажную роль в личностном развитии школьника. Через приобретённый опыт мысленного перевоплощения в другого выстраивается новая стратегия поведения в общении с окружающими.

Пример сеанса, проводимого на занятиях элективного курса «История в образах и чувствах»: Закройте глаза, прочувствуйте свою способность, следуя за словами учителя, создавать яркие образы. Представьте Куликовское поле перед битвой 1380 года, прочувствуйте себя, своё тело и те изменения, которые происходят с вами, прочувствуйте, как меняется ваш внешний облик, ваша одежда, вам суждено сейчас стать участником Куликовской битвы (преподаватель своими словами может усилить любые образы, отражающие конкретный фрагмент истории.) Обсуждение результатов, тех ощущений и мыслей, которые возникли у учащихся во время сеанса.

К базовым методам психотренинга относится диспут и дискуссия, они активно внедряются сегодня в педагогическую практику. История отечественного образования сохраняет множество примеров использования данных методов в процессе обучения. В условиях интерактивной модели обучения, новых требований к его результатам, в том числе в развитии креативных, творческих способностей учащихся, применение названных форм обуче-

ния усиливают ценность теоретических положений и практического опыта группового тренинга.

Для проведения неструктурированных дискуссий учащиеся делятся на группы, в качестве заданий группам предлагается выделить дискуссионную проблему в изучаемых материалах, сформулировать суть дискуссии и выбрать ту линию защиты, которая необходима в аргументации взятой точки зрения. Для продуктивности работы групп педагог должен предоставить им раздаточный материал, в содержании которого даётся описание точек зрения отечественных и зарубежных учёных по изучаемой проблеме. При программированном ведении дискуссии учитель имеет чёткий план, по которому учащимся предлагаются темы и способы их обсуждения (возможна также групповая форма работы). При использовании дискуссии, диспута в организации обучения необходимо следовать требованиям интерактивного обучения, согласно которому в работе участвуют все. Выполнение данного требования не может быть обеспечено без чётко спланированного учителем включения в процесс каждого ученика, наличия индивидуальных заданий.

Поднимая проблему возможностей психотехники в развитии креативных способностей учащихся, в реализации интерактивной модели обучения, нельзя не отметить, что решение проблемы станет возможным при условии включения в содержание образования педагогов учебных курсов, открывающих им возможности практической психологии в обучении.

Список литературы

1. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения. Изд. 2-е, доп. М.: Независимая фирма «Класс», 1999. 272 с.

Раздел 6.

Психология образования: перспективные направления исследований

Системно-функциональная детерминация проявления патриотизма личности

Гаврилушкин Сергей Александрович — к.пс.н., доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Теоретический анализ отечественной и зарубежной научной литературы позволил установить, что в настоящее время не только обнаруживается недостаток психологических исследований по проблеме патриотизма, но и отсутствует единая методологическая база в философско-социологическом направлении. Следствием этого является односторонний, сугубо описательный анализ данного феномена, не раскрывающий всей его содержательной сути и механизмов проявления и формирования.

В большинстве исследований патриотизм рассматривается с точки зрения трёхкомпонентной структуры социальной установки: когнитивная составляющая (знания); аффективная составляющая (эмоциональные оценки) и конативный компонент (готовность к действию). Причём в ряде работ эти компоненты исследуются изолированно друг от друга.

Мы можем констатировать, что без детального анализа мотивационных, когнитивных, результативных, регуляторных, эмоциональных, динамических и прочих признаков невозможно раскрыть целостного психологического содержания патриотизма. Более того, на наш взгляд, необходимо разводить такие понятия как патриотизм — нечто глобальное охватывающее такие категории, как Отчизна, культура, язык, национальность и т.д., и патриотичность как личностное образование, проявляющееся в стремлении быть полезным конкретным людям с социально-значимыми идентичными установками в отстаивании их и своих интересов.

В психологических исследованиях можно проследить два направления в изучении личности и её свойств. Первое концентрирует внимание на общетеоретических, методологических вопросах изучения, взаимоотношениях факторов среды и природных факторов, структуре, типологии этих «макроличностных» образований (С.Л. Рубинштейн, В.А. Крутецкий, В.Л. Юркевич, Н.Г. Морозова, Л.Н. Прокопиенко, Л.И. Котлярова, И.Д. Добрынин, Н.Д. Зверев, Е.М. Гвоздырева, С.А. Соловейчик и др.). Ко второму направлению можно отнести работы, связанные с изучением отдельных свойств личности и черт характера (А.И. Крупнов, А.М. Матюшкин, Н.И. Рейнвальд, Н.Т. Лобова, С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, Е.А. Богославская, Е.В. Базаркина и др.). В этих «микроличностных» исследованиях решаются те же проблемы, но на уровне конкретных качеств, входящих в общее целое. Эти направления взаимодополняют друг друга, позволяют более конструктивно ответить на вопросы о том, как

из отдельных свойств личности складывается единое целое, каким образом оно влияет на развитие и становление конкретного свойства, и насколько отдельные качества могут отражать существенные стороны личности или характера в целом.

В рамках данного исследования, особый интерес представляют проблемы, связанные с исследованием отдельных свойств личности и черт характера. Одной из этих проблем является разработка критериев отбора свойств. Изучать все свойства подряд практически невозможно. Необходим такой подход, который бы позволил сосредоточиться на основных, базовых свойствах.

Данный подход реализуется в работах Н.И. Рейнвальд, в которых на основании эмпирических и литературных данных выделены базовые свойства личности: коллективизм, трудолюбие, организованность, любознательность, эстетическое развитие. При этом она считала, что перечень базовых свойств личности и черт характера может быть продолжен. Нам представляется, что патристичность, как свойство личности, необходимо рассматривать в данном методологическом ключе.

Теоретические разработки о наиболее общих, интегральных характеристиках индивидуальности предложены В.Д. Небылицыным. Основная суть этих разработок в том, что из множества частей личности и индивидуальности можно выявить наиболее обобщённые интегральные переменные, которые вбирали бы в себя множественность характеристик. В качестве таковых могут выступать континуумы активности, направленности и саморегуляции. Продуктивность этих положений подтверждается и тем, что указанные континуумы соответствуют трём основным группам психических функций: активационной, селективной и регуляторной [1].

Вслед за В.Д. Небылицыным в своих исследованиях А.И. Крупнов показал, что первым критерием для разграничения базовых свойств личности и черт характера может быть степень референтности их основным психическим функциям. Любые базовые свойства личности и черты характера должны достаточно полно отражать одну или несколько психических функций: активирующую (инициирующую, побуждающую или прогнозирующую и др.), направляющую (избирательную или селективную, оценивающую и др.), регулирующую (контролирующую, ориентирующую или корректирующую и др.).

Другим критерием, по мнению А.И. Крупнова, может служить признак иерархичности в отражении психических функций, т.е. это свойство должно быть центром, объединяющим другие свойства личности и черт характера, являться основанием для развития других, тяготеющих к нему качеств, или иметь статус доминирующего качества в синдроме свойств личности и черт характера [5].

Третьим критерием может быть признак незаменимости — необходимость данного качества в раскрытии сущности личности, характера, в потенциальной возможности данного свойства отражать их целостное содержание. Отсутствие или недостаточное развитие подобных свойств создают трудности общей жизнедеятельности и нравственного самовыражения личности.

Основываясь на этом, А.И. Крупнов относит к числу базовых свойств личности и черт характера следующие: инициативность, любознательность, предпримчивость, организованность, настойчивость, трудолюбие, коллективизм, ответственность, общительность и др. [2].

Ещё одной, не менее важной, проблемой, считает А.И. Крупнов, является изучение психологической структуры свойств личности и черт характера. Одним из важнейших требований системного изучения различных психических образований является их целостность, структурность и упорядоченность. Это предполагает необходимый анализ взаимоотношений между их внутренними составляющими, т.е. выявление структуры как совокупности устойчивых связей между множеством компонентов объекта, обеспечивающих его целостность [3].

При изучении отдельных свойств личности и черт характера выделены различные составляющие. Практически при исследовании всех свойств выделяется мотивационный компонент, т.е. внутренние побуждения и мотивы, с помощью которых человек проявляет различные свойства. В других работах представлены внешнеповеденческие (формально- динамические) характеристики свойств личности и черт характера, приёмы и способы их реализации, постоянство и устойчивость проявлений данного качества и т.п. Авторы обращают внимание на необходимость изучения результативной, когнитивной и эмоциональной составляющих свойств личности и черт характера.

В работах зарубежных учёных также имеются исследования черт характера и свойств личности. Эти исследования осуществлялись по нескольким направлениям.

Прежде всего эти исследования выполнены в рамках психоаналитического подхода, изучающего глубинные намерения и влечения, которые побуждают к различным проявлениям личностных свойств [4]. На втором месте находится бихевиоральный подход, исследующий преимущественно внешние, поведенческие формы проявления свойств личности и черт характера, доступные внешнему наблюдению [3]. Третье направление представлено прагматическим подходом, показывающим роль черт личности и индивидуальности в обеспечении успешной деятельности [2].

В исследованиях зарубежных авторов указанные аспекты изучаются, как правило, автономно. Превалирует аналитическая стратегия рассмотрения этих свойств в противовес положению о том, что каждое свойство личности является целостным, системным образованием. Узость аналитических стратегий прежде всего отражается в самих понятиях, где абсолютизируется тот или иной аспект, который непосредственно закладывается в определение конкретных качеств. Например, имеется два противоположных определения «агрессивности»: 1) любой вид поведения, приносящий ущерб человеку; 2) стремление человека причинить вред. Первое — бихевиоральное, или формально-динамическое, базирующееся только на оценке внешних форм поведения. Второе — психоаналитическое, или мотивационное, ориентирующееся на характеристику внутренних побуждений и намерений человека [5].

С нашей точки зрения, нельзя отрицать в целом аналитический подход к изучению свойств личности. Это естественный этап научного познания, при-

нёший свои положительные результаты: накоплены многочисленные данные, характеризующие качественные и количественные особенности различных аспектов свойств личности. Но одноаспектный анализ может рассматриваться лишь как начальный, хотя и важный, этап на пути к целостной системной стратегии изучения личностных свойств и черт характера.

Выделенные подходы в изучении свойств личности наглядно демонстрируют разрыв между динамическими, содержательными и результативными характеристиками. На необходимость преодоления этого разрыва неоднократно указывал С.Л. Рубинштейн. Различные аспекты одних и тех же свойств личности и черт характера имеют свои качественные особенности, но они находятся в определённых взаимоотношениях между собой; это свидетельствует о целостной и системной организации [6].

Исходными теоретическими предпосылками в разработке целостно-функционального подхода и изучении свойств личности и черт характера являлись положения о единстве личностных и индивидуальных образований субъекта, о неразрывности динамических, содержательных и результативных аспектов психической деятельности человека, об интегральной и многомерной природе отношений личности, а также концепция о наиболее общих основаниях индивидуальности.

Основная гипотеза в работе А.И. Крупнова состоит в том, что каждое свойство представляет собой сплав индивидуальных и личностных характеристик, функционально связанных между собой. При этом личностный (нравственный) аспект свойств составляют мотивационные, когнитивные, смысловые и продуктивно-селективные переменные. Индивидуальные (инструментальные) характеристики включают в себя операционально-динамические и регуляторные (эмоционально- экспрессивные и произвольно-рефлексивные) признаки [2].

Профессор А.И. Крупнов при разработке целостно-функционального подхода исходил из того, что любые свойства личности являются не дискретными, а сложными системными образованиями, интегрирующими в себе единство основных психических функций, личностные и индивидуальные характеристики субъекта. Исходной клеточкой любого свойства или черты характера, по мнению А.И. Крупнова, является стремление, т.е. конкретное притязание, намерение человека быть, например, общительным, настойчивым, ответственным, организованным, любознательным, патриотичным в нашем случае и т.д. Это стремление «быть» является начальным импульсом, внутренним источником в реализации инструментального и нравственного потенциала личности. Исходя из этого при рассмотрении конкретного стремления следует учитывать, с одной стороны, притязания, намерения и потенциальные возможности субъекта в овладении приёмами, способами, нормативными правилами в реализации данного свойства (инструментальный аспект), с другой — морально-этическое содержание отношений, закреплённое в свойстве (морально-этический аспект).

С морально-этической стороны отношение может быть оценено по характеру мотивации, с инструментальной — по разнообразию приёмов и способов реализации данного качества, устойчивости, постоянству, нормативности

и частоте его проявлений в поведении (динамический компонент), активности, саморегуляции (эмоциональные и волевые характеристики), по уровню действенности, результативности намерений субъекта в осуществлении того или иного свойства (продуктивный компонент).

Операционально-динамический компонент выражает прежде всего разнообразие приёмов и способов реализации свойств личности и черт характера, меру готовности (силу, устойчивость и постоянство стремлений) в осуществлении отношений к действительности. При этом сила, устойчивость стремлений составляют эргическую переменную, а слабость и непостоянство — аэргическую переменную.

Альтруистическая составляющая включает в себя мотивы, связанные со стремлением реализовать намерения близких людей, желанием помочь им, заслужить уважение в группе, коллективе и т.п. Эгоцентрическую переменную составляют побуждения, связанные с желанием проявить себя и свои возможности быть самостоятельным и независимым, улучшить материальное положение, создать уют, личное благополучие и т.п.

Переменная осмысленности характеризуется на основании степени осознанности, т.е. глубоких представлений о свойстве, знании его функционального назначения, правильного толкования существенных признаков данного свойства, умения отличать характеризующее свойство от других.

Переменная осведомлённости определяется по количеству суждений общего характера или указаний на частные, несущественные признаки диагностируемых свойств личности и черт характера.

Продуктивно-селективный компонент личностных свойств также содержит две группы признаков. Первая относится к предметно-деятельной переменной, т.е. свойство в этом случае способствует успеху в учёбе, работе по освоению профессии, решению производственных задач и др. Субъектно-личностная переменная свидетельствует о стремлениях человека реализовать себя в направленности свойства на решение личных проблем, связанных с самосовершенствованием и саморазвитием личности.

Стеничность предусматривает оценку степени выраженности эмоций радости, оптимизма и удовлетворённости в реализации желаемых отношений и т.п. Астеничность указывает на доминирование эмоций тревоги, часто-го предчувствия неудач, переживание пессимизма, страха и разочарованности в процессе реализации конкретного свойства.

Регуляторный компонент свидетельствует о типе саморегуляции свойств личности. Переменная интернальности (рефлексивности) говорит об умении человека делать всё своими руками и не надеяться на других, убежденность, что все успехи, неудачи зависят только от него самого. Переменная интернальности (импульсивности) свидетельствует о том, что субъект исходит из надежды на случай, стечение обстоятельств, возможное везение, неверие в свои силы, намерение пустить всё на самотёк, уповает на предсказание судьбы. Предложенная модель и программа психоанализа свойств личности и черт характера даёт возможность многомерного, целостного их изучения. Она открывает новые пути познания структуры и внутренних механизмов взаимодействия различных составляющих, из которых складывается качество

личности в целом. Предварительная апробация модели системно-функциональной детерминации на примере патриотизма (А.В. Потемкин) показала разнообразие связей и отношений между мотивационными, динамическими, эмоциональными, продуктивными и другими характеристиками, которые обеспечивают уровень готовности патриотического поведения человека. Кроме того, выявлено, что индивидуальные различия в проявлениях патриотизма обнаруживаются не только в степени выраженности различных переменных, но и в их психологической структуре. А.В. Потемкин в своём исследовании на основе системно-функциональной детерминированности патриотизма выявил специфические особенности проявления и структурный механизм данного личностного образования у испытуемых, принадлежащих к различным национально-этническим группам [7].

Таким образом, в рамках данного подхода патриотичность представляет собой целостную структуру мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых переменных, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность индивида к реализации определённым способом патриотических отношений к окружающему миру и самому себе. При этом мотивационно-смысловой аспект выражается через совокупность побуждений, смысловых значений и отношений субъекта к той или иной стороне действительности и самому себе. Инструментально-стилевые характеристики отражают силу стремлений, разнообразие приёмов и способов реализации конкретных отношений, тип регуляции и эмоциональных переживаний субъекта, продуктивность, действенность их осуществления в различных сферах жизнедеятельности.

Список литературы

1. Ореховский А.И. Воспитание ответственности в коллективе. / А.И. Ореховский, В.Н. Поляков. Барнаул: БГПИ, 1971. 260 с.
2. Сартр Ж.П. Экзистенциализм это гуманизм. / Ж.П. Сартр // Сумерки богов. М., 1989. С. 323.
3. Кузнецов В.Н. Российская идеология 21 века: Опыт социологического исследования формирования российской идеологии 21 века. М.: Книга и бизнес, 2004. 552 с.
4. Крупнов А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и её базовых свойств. / А.И. Крупнов // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. М.: УДН, 1988. С. 28–39.
5. Крупнов А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности. // Системные исследования свойств личности. М.: УДН, 1994. С. 9–23.
6. Крупнов А.И. Психологические проблемы исследования активности человека. // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 25–33.
7. Потёмкин А.В. Социально-психологические факторы становления патриотизма в процессе социализации личности. // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск, 2009. № 1. С. 242–248.

Смысл учительства

Долгова Ольга Анатольевна — к.филос.н., доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

В погоне за инновациями в системе образования важно не потерять то главное, что имеет непосредственное отношение к сути образовательно-го процесса. В 1990-х годах в систему российского образования был введён ряд новых принципов — демократизации, гуманизации, индивидуализации и пр. Перед отечественными специалистами возникла необходимость серьёзного осмысления данных понятий. Множество работ — индивидуальных и коллективных — было посвящено разработке данной тематики. Среди них особо хотелось бы отметить идеи замечательного отечественного учёного Т.А. Флоренской.

Флоренская Тамара Александровна (1936–1999) — доктор психологических наук, старейший научный сотрудник Психологического института РАО, действительный член Нью-Йоркской академии наук и искусств, автор более 70 научных работ и публикаций, наиболее значительные из которых: «Диалог в практической психологии» (1991); «Диалог как метод в психологии и консультировании (духовно-ориентированный подход)» (1994); «Диалогическое общение как путь духовного преображения личности» (1995); «Мир дома твоего» (1999), «Диалоги о воспитании и здоровье: духовно-ориентированная психотерапия» (2001).

В своих работах она поднимала очень важные темы как в жизненном, так и в профессиональном плане. Будучи не только опытным психотерапевтом, но и профессиональным педагогом, Т.А. Флоренская, заставшая эпоху смены образовательных парадигм в нашей стране, предлагала осмыслить сущность учительства в лучших традициях мировой и отечественной педагогики.

Согласно Т.А. Флоренской, учитель, подобно Сократу, призван *пробуждать истину в душе ученика*. Трудно представить себе цель более высокую и значимую.

Между тем следует признать, что хорошо известная всем нам классно-урочная система обучения даже не предполагает такой цели. В её рамках учитель — это «педагог, работающий в определённом (предметном!) содержании, в определённых временных организационных формах ... и ориентированный на освоение предметных знаний, умений, навыков как результат его педагогических усилий» [1, с. 157]. То есть от школьного учителя требуется передать определённую информацию ученикам и выработать у них определённые умения и навыки. Но как справедливо замечает Т.А. Флоренская, по своему содержанию данная информация, как правило, не имеет отношения к тем вопросам и проблемам, которые реально волнуют учеников. Да и сама организационная форма, ориентированная более на авторитарность, нежели на авторитетность, не способствует формированию свободной, самостоятельной и творческой личности. Если такое и случается, то это скорее исключение, возникшее вопреки действию системы.

Характеризуя школьную систему обучения, Т.А. Флоренская пишет: «Учитель не обязан и не в состоянии прислушиваться к каждому ученику, их слишком много на уроке, но они должны его слушать и слушаться. Эта система требует авторитарности, рассчитана на неё. При отсутствии подлинного авторитета учитель вынужден силовыми методами «держать класс в руках». Одной из форм наказания служит отметка, она превращается в самоцель учения, вытесняя познавательную мотивацию. Избыток отрицательных эмоций, повышенная тревожность, массовость школьных неврозов — все это порождение урочной системы обучения» [2, с. 65].

Кроме того, такая система формирует «массового» учителя, который без вреда для образовательного процесса может быть заменён современными техническими средствами. Более печального итога трудно себе представить. Но и согласиться на это тоже не легко...

Более перспективным кажется поиск таких форм обучения, которые бы преодолевали недостатки авторитарно-монологической урочной системы и по-новому бы подходили к пониманию роли учителя.

В качестве такой альтернативы может быть рассмотрена гуманистическая педагогика, уходящая своими корнями в эпоху Возрождения (идеи Руссо, Песталоцци и др.). Ярким выразителем этих идей в XX веке был американский психолог К. Роджерс. Основываясь на результатах многочисленных исследований, показывающих большую успешность самообучения детей в группах без доминирующего учителя в отличие от обычных классов, он пришёл к выводу, что функция учителя может быть сведена к роли «фасилитатора» (стимулятора, усилителя), содействующего раскрытию и реализации мотивов, потребностей и интересов группы и каждого её члена. Гуманистические идеи пронизывают «педагогику сотрудничества», «равноправия» учителя и ученика.

Флоренская предостерегает от некорректной интерпретации результатов образовательных экспериментов. Если введение новых принципов и методов обучения, альтернативных классическим, приводит к улучшению показателей (например, к повышению успеваемости или к большей эффективности самообучения и т.д.), то это может говорить не столько об эффективности самих новых методов, сколько о неэффективности «массового» учителя. Однако подобные выводы не могут быть основанием для отказа от учителя как такового.

Новый диалогический подход к воспитанию и обучению, разработанный Т.А. Флоренской на основе идей М.М. Бахтина и С.С. Аверинцева, был ориентирован на то, чтобы помочь разрешить существующие проблемы образования и помочь в нашей школе быть Учителю.

«Преимущество диалогического обучения, — согласно Т.А. Флоренской, — в обращённости к каждому ученику как *неповторимой индивидуальности*. Учитель занимает позицию *собеседника*, заинтересованного личным мнением каждого и уважающего это мнение, что располагает к свободе высказываний, спору, рождению новых проблем и открытий. Позиция собеседника превращает учителя из источника информации и оценивающего контролёра

в ведущего участника творческого процесса. Авторитет учителя определяется не его должностью, а тем духовным потенциалом, который он сообщает коллективному творчеству, способностью воодушевить, пробудить каждого участника, умением оценить и использовать достижения (или проблески достижений), способствовать их возрастанию, актуализировать «зону ближайшего развития» каждого ученика. Такая работа с классом подразумевает сложную организацию многих индивидуальных голосов, их «полифонию». Ученики из анонимной однородной массы превращаются в значимых и ответственных действующих лиц, лично связанных с учителем — живым, непосредственным, естественным человеком, но старшим, опытным, знающим и умным. Мнение учителя лично значимо, его оценки и суждения могут обсуждаться и оспариваться так, что в итоге побеждает истина: и задача учителя не в том, чтобы победило его мнение, а в том, чтобы рождалась в человеке истина» [2, с. 66–67].

Диалог, в отличие от объективных научных методов, оказывается лучшим способом познания другого человека, который сам раскрывается в ходе диалогического общения.

Диалог — это не просто разговор двух людей, который по своей сути может быть монологом каждого из них. М.М. Бахтин видел в диалоге суть человеческого бытия: человек не может существовать без общения, и если нет общения внешнего, то происходит внутренний диалог.

Реализация диалогического подхода в педагогической практике, да и в реальном жизненном общении — непростой путь, требующий внутреннего усилия, внимания, обращённого одновременно и на другого человека, и на своё внутреннее состояние. Однако, по мнению Т.А. Флоренской, этот путь открыт каждому и является призыванием любого человека, стремящегося к глубокому творческому общению.

Другим существенным отличием диалогического подхода от педагогики «равноправия», от идей свободного обучения, по мнению Т.А. Флоренской, является то, что учитель в данном случае — это не только фасилитатор, но прежде всего тот, у кого есть чему научить детей. «Реальное превосходство знания и опыта необходимо личности, чтобы действительно быть Учителем. ...Такой учитель нужен ученику и как образец, *идеал*, необходимый для становления личности. Таким образом и идеалом учитель может стать не вследствие «целенаправленного формирования личности учащихся», а благодаря тому, что *голос его включается во внутренний диалог ученика*» [2, с. 67].

Т.А. Флоренская была одной из первых, кто в постсоветском научном обществе заговорил о духовном достоинстве человека.

«Говоря «душевный человек», мы подразумеваем такие его качества, как доброта, чуткость, тактичность, предупредительность и другие проявления, связанные с восприимчивостью, чувствительностью и сердечностью. Когда же речь идёт о силе духа, об одухотворенности человека, мы чувствуем, что это нечто более таинственное и высокое, чем душевность. В это понятие включается и мудрость, и воля, и высокие бескорыстные проявления любви» [2, с. 10].

«Духовным Я» Т.А. Флоренская называет голос вечности в душе человека, его творческое начало и перспективу становления. Его проявлениями в человеке являются совесть, творческая интуиция, способность к самопожертвованию и др. [2, с. 16].

Духовное Я неизмеримо превосходит возможности понимания и осознания человека. Оно скрыто за «наличным Я» — тем, что представляет человек из себя в теперешнем состоянии, явно. Структура наличного Я достаточно сложна, она включает в себя то, что в психологии называется «реальным Я», «идеальным Я», «идеализированным Я» и др.

Но более трудным для познания является духовное Я в человеке. По мнению, Т.А. Флоренской, оно не может быть предметом научного изучения — исследовательская и формирующая установка, привычная для педагогов и психологов, в данном случае, недопустима и бессмысленна [2, с. 22]. Опытное познание духовного Я открывается скорее художнику, нежели ученому.

Этот нелегкий путь начинается с признания того, что любой человек не сводится только к наличному состоянию — с признания существования духовного измерения в человеке. Такая установка открывает возможность «диалогически приобщиться к *духовному Я* в себе самом и в другом человеке». При этом меняется отношение и к наличному Я в себе и другом.

Согласно, Т.А. Флоренской, «в основе внутреннего мира человека лежит *неустранимое противоречие* между красотой, совершенством, мудростью *духовного Я* и ограниченностью, ущербностью, слабостью *наличного Я*... Это противоречие не преодолевается достижениями личности, а, наоборот, воспроизводится: чем более возрастает человек духовно, чем ближе его *наличное Я* соприкасается с *духовным Я*, тем яснее он видит свое несовершенство и малость достижений, пока, наконец, эгоистичное Я утратит свою ценность в его глазах и не наступит господство *духовного Я*» [2, с. 23].

Помощь в духовном пробуждении личности является сверхзадачей не только педагога, но и психолога. Т.А. Флоренская применяла разработанный ею диалогический подход и в своей психологической практике. Она указывала на то, что психология как наука, изучающая человека «вообще», оказывается дисциплиной, обособленной от педагогики. В то время как психология, диалогически ориентированная на конкретного человека с его душевными запросами, смыкается с педагогикой и становится практической наукой, помогающей воспитанию и развитию человека.

С точки зрения Т.А. Флоренской, «успех консультанта зависит не столько от книжной образованности, сколько от практики созидания, образования своего внутреннего мира. Этот опыт накапливается одновременно с диалогическим общением, одно невозможно без другого. Способность различать голоса во внутреннем мире собеседника зависит от опыта своего внутреннего диалога: чем глубже общение со своим *духовным Я*, тем легче услышать его голос во внутреннем диалоге собеседника и помочь ему в осознании *духовного Я*» [2, с. 70].

Признание потенциального и непознаваемого духовного Я учит бережному и осторожному отношению к человеку, обратившемуся за психологиче-

ской помощью, пониманию недопустимости внедрения себя, своих установок и оценок в душу другого. «Человек призван осуществить свою неповторимую индивидуальность, идти своим единственным путем. Чужое Я может стать помехой на этом пути. Особенно явно это выступает в творческом становлении личности» [2, с. 70].

Итак, диалогический подход может представлять значительную ценность для педагогики. В его рамках успешно может решаться задача единства обучения и воспитания, проблема перевода знаний в убеждения, проблема контроля и оценки, проблема активности, самостоятельности и ответственности учащихся и ряд других проблем, трудно разрешимых в условиях существующей системы образования.

Учитель как личность, обладающая большим образовательным, нравственным, духовным потенциалом, осуществляющая задачи не только обучения, но и воспитания, не может быть ни отменен, ни заменен какими-либо другими формами.

Смысл учительства, понимаемый в сократовском (философском) смысле как помощь в рождении истины в душе ученика может приобрести новое звучание: самое высокое призвание учителя — помочь открыть ученику в нем самом его духовное Я, помочь в становлении диалога с этим духовным Я и по возможности открыть мир духовного общения и развития. И тогда общение между учителем и учеником будет уже не просто передачей информации, а приобщением их обоих к Истине.

Список литературы

1. Поляков С.Д. Психопедагогика школы. Ульяновск: УлГПУ, 2011. 262 с.
2. Флоренская Т.А. Мир дома твоего. Человек в решении жизненных проблем / Материалы к программе курса «Этика и психология семейной жизни». М.: Школа-Пресс, 1999. 128 ст. («Воспитание школьников». Библиотека журнала. Вып. 5. URL: http://www.zebra-center.ru/images/stories/mir_doma_tvoego.pdf.

Анализ исследования креативности в контексте феномена совместности*

Еремина Лариса Ивановна — к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Стремительные изменения, происходящие во всех сферах жизнедеятельности человека, требуют от будущего специалиста творческого решения проблемных ситуаций в условиях совместной деятельности. Разработка креативного решения уже невозможна силами одного специалиста, актуальным становится превращение командной работы в основную форму организации труда.

Исследования показывают, что в последние годы преобладание индивидуальной, и в узком смысле творческой, деятельности сменилось преоблада-

* Работа выполнена при поддержке РФНФ (проект № 13-16-73004 а(р))

нием коллективных, командных его форм работы (Е.А. Аксенова, Т.Ю. Базаров, Г.С. Гавреева, Ч.М. Гаджиев, А.Л. Журавлев, П.В. Малиновский, Е.А. Леванова, Т.А. Нестик, Я.А. Пономарев, Д. Харрингтон, Л.И. Уманский, М. Чиксентмихайи и др.).

А.Л. Журавлев, Т.А. Нестик (2011), проанализировав основные теоретические подходы к изучению креативности как группового феномена, отмечают, что изучение индивидуального творчества привело исследователей к выводу о том, что креативность невозможна вне социального взаимодействия, то есть является не только индивидуально-психологической, но и социально-психологической характеристикой. По мнению авторов, вне социального поля, вне взаимодействия с другими людьми (пусть даже в форме внутреннего диалога, автокоммуникации) творчество невозможно.

В исследованиях Д.В. Ушакова (2005, 2011) совместное творчество характеризуется как одна из форм инновационного процесса. В работах В.Г. Грязевой-Добшинской (2010) совместное творчество рассматривается как взаимодействие субъектов через индивидуализацию и интеграцию личности как механизма творческой деятельности. М.И. Найденев (2006) выделяет фактор повышения эффективности совместного творчества — рефлекссию. Г.С. Гавреева (2008) сосредоточила своё внимание не столько на психологических механизмах совместного творчества как процесса, сколько на креативности как устойчивой групповой характеристике.

Д.В. Ушаков (2005, 2011) отмечает, что в зарубежных исследованиях чаще всего между двумя понятиями «совместное творчество» и «групповая креативность» существует знак равенства, однако следует отличать, что совместное творчество представляет собой процесс взаимодействия, а групповая креативность может быть латентной характеристикой группы, реализующейся в определённых обстоятельствах, при определённых условиях.

Совместное творчество автор определяет как межличностное и внутригрупповое взаимодействие, вносящее значимый вклад в работу над задачей, ведущее к продуцированию новых идей или к созданию новых продуктов, которые в соответствии со сложившейся ситуацией решают проблему или реализуют общественно значимую цель [7].

Групповая креативность — это способность группы создавать продукт, обладающий новизной и при этом соответствующий окружающему контексту и ограничениям, накладываемым ситуацией [7].

В исследованиях В.Г. Грязевой-Добшинской (1988, 2010) совместное творчество рассматривается сквозь призму индивидуализации (поиск нового, усиление своеобразия, возможности для участников внести уникальный вклад в совместную деятельность) и интеграции личности (отражение и принятие индивидуальности другими). Автор показывает эффект влияния субъектов совместного творчества, в котором выявлены формы взаимодействия субъектов (творческих лидеров), оказывающих стимулирующее влияние на групповую творческую активность, а также и на индивидуальную творческую активность за пределами актуального взаимодействия. Если в совместной деятельности происходит совместное спонтанное преобразование первоначального продукта одного из партнёров и формируется общее для участ-

ников смысловое поле, то процессы личностной индивидуализации и интеграции усиливаются. Если же взаимодействие организовано по принципу совместной оценки и отбора одного из продуктов индивидуального творчества, в преобразовании которого группа не принимала участие, то эти эффекты блокируются.

Анализируя совместное творчество с опорой на рефлекссию, М.И. Найденов (2006) отмечает, что рефлексия развивает группу, позволяет ей переосмыслить, повторно отразить проблемно-конфликтную ситуацию, при этом она не сводится к сумме индивидуальных рефлексий и возникает лишь в групповом со-бытии. По мнению автора, групповая рефлексия в совместном творчестве может рассматриваться как действие, как способность и как групповая ценность, облегчающая взаимодействие и осмысление совместного опыта, обработка опыта группы.

А.Л. Журавлев, Т.А. Нестик (2010, 2011) подразумевают под групповой креативностью не только способность группы к генерированию новых идей, но и способность добиваться их поддержки, совершенствовать их в ходе обсуждения с другими людьми, доводить их до реализации. К основным социально-психологическим факторам совместного творчества авторы относят состав группы и её ролевую структуру; инновационные групповые ценности, способность группы к рефлексии, внутригрупповое доверие и психологическую безопасность, позволяющие избежать эффектов группового мышления; коммуникативную сторону группы и внешние социальные сети команды; характер лидерства.

Вместе с тем Г.С. Гавреева (2008) рассматривает креативность как устойчивую групповую характеристику, определяя групповую креативность как комплексное свойство группы, позволяющее ей в совместной профессиональной деятельности генерировать оригинальные идеи, инновационные предложения, а также находить способы нестандартного решения проблем, инициативно относиться к делу, стремиться к высоким профессиональным достижениям.

По мнению Б. Ниджстеда, Э. Ритцшеля, В. Штребе [11], можно выделить четыре основных принципа совместного творчества. Первым из них является креативный потенциал, определяющийся соответствием между задачей и совокупностью необходимых для её решения знаний, навыков и способностей участников команды: чем выше разнообразие состава, тем выше креативный потенциал. Вторым принципом является эффективный обмен идеями и знаниями, готовность и желание участников группы делиться информацией друг с другом. Третий принцип — доступность высказанных ранее идей и накопленных знаний для всех членов команды, стимулирующая новые идеи. Четвёртый принцип — эффективное согласование мнений, то есть способность членов команды не только договориться, но и отобрать при этом действительно лучшие идеи, избежав эффектов «группового мышления».

Д. Харрингтон (Harrington, 1990) предложил рассматривать творчество как совместную деятельность, так как индивидуальное творчество всегда является продуктом взаимодействия с более широкой социальной средой.

Таким образом, проанализировав современные исследования групповой креативности и инновационности, А.Л. Журавлев, Т.А. Нестик (2011) выделили два направления.

Первое — изучение порождения и обмена идеями в экспериментальных группах. Рассматриваются особенности переработки информации во внутригрупповом взаимодействии, влияние совместного творчества на индивидуальную креативность членов группы и пр.

Второе — исследование креативности и инновационности реальных групп в организациях.

А.Л. Журавлев, раскрывая особенности совместной деятельности малых групп с учётом реализации принципа системного подхода, предложил три основных направления анализа совместной деятельности, так называемый концептуальный треугольник: 1) предметный (содержательный анализ); 2) объектный (анализ коллективного субъекта); 3) организационный (анализ способа и стиля выполнения). Автор выделяет основные теоретические положения динамической концепции совместной деятельности: 1) содержание совместности как свойство деятельности составляет взаимозависимость её участников, которая может быть основана на многообразных связях и отношениях; 2) концептуальной «единицей» анализа совместной деятельности является взаимодействие её участников; 3) разработаны оригинальные научно-исследовательские программы изучения динамических групповых феноменов: межличностных отношений в совместной деятельности, настроений, совместности личности и группы [3].

В современных исследованиях психологии совместного творчества групповая креативность обладает специфическими чертами: исследование креативности в организациях, то есть прикладная ориентация; реальные люди выступают объектом исследования; социальный, организационный контекст исследования; междисциплинарность исследования; в большинстве случаев исследования проводятся среди взрослых (Hennessey, Amabile, 2010).

Выделим наиболее значимые качества, необходимые для развития креативности: умение быть внимательным, искать и находить нужное, видеть возможности того или иного явления, процесса; умение видеть перспективу как личную, так и групповую; умение преодолевать трудности в выполнении задуманного, доводить начатое дело до конца; умение передавать, оценивать личный опыт участникам группы и использовать их опыт; учиться на собственном опыте и опыте других, извлекать уроки на будущее; широкий круг интересов, упорство и уверенность в себе; склонность к риску и низкий уровень избегания неопределённости.

В определённой степени данным личностным характеристикам соответствуют групповые: разнородность интересов участников группы, мотивация на решение коллективных сверхзадач, способность к обмену неявными знаниями, низкий уровень избегания определённости и готовности к риску, уверенность группы в своих силах [7].

Креативность определяется нами как общая универсальная способность к творчеству, в той или иной степени свойственная каждому челове-

ку. Следовательно, *групповая креативность* рассматривается как способность к творчеству, формируемая внутригрупповым взаимодействием. При этом в аспекте совместной деятельности, данная способность характерна для группы и имеет социальный контекст.

Развитие групповой креативности студентов возможно осуществлять в следующих направлениях: осознание студентом своих способностей к творчеству; формирование творческой направленности студентов; развитие творческого (продуктивного) мышления; развитие творческой активности студентов. Характеристиками организации совместного творчества студентов как предпосылки саморазвития личности выступают следующие положения: соблюдение принципов организации совместного творчества; соотнесение содержания совместного творчества реализуемой программе исследования; насыщенность и разнообразие совместного творчества, обеспечивающие занятость каждого субъекта; ориентация на творческие возможности и индивидуальные особенности каждого участника совместного творчества.

Таким образом, без исследования группы, внутригруппового взаимодействия невозможно раскрыть механизмы развития групповой креативности. Группа выступает проводником идей посредством совместной деятельности и способствует выявлению возможностей личности, проявлению её индивидуальности, развитию активности через взаимодействие с участниками группы.

Список литературы

1. Гавреева Г.С. Влияние внутригрупповых процессов на развитие креативности малой группы: автореф. дис.....канд. психол. наук. М.: ГУУ. 2008. 21 с.
2. Грязева-Добшинская В.Г. Синергия взаимодействия субъектов в совместной творческой деятельности как механизм творческого лидера // Психология интеллекта и творчества. Традиции и инновации. М.: Институт психологии РАН, 2010. С. 298–308.
3. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2005. 640 с.
4. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Психология управления совместной деятельностью: Новые направления исследования. М.: Институт психологии РАН, 2010. 248 с.
5. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Совместное творчество как ресурс деятельности организации: состояние и перспективы исследований // Психологический журнал, 2011. Т 32. № 1. С. 3–21.
6. Найденов М.И. От первичной модели группового субъекта творчества — к «побочному продукту» групп рефлексивной услуги // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева под ред. Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2006. С. 455–481.
7. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам под ред. Д.В. Ушакова. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2011. 736 с.
8. Ушаков Д.В. Современные исследования творчества // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 53–56.
9. Harrington D.M. The ecology of human creativity: A psychological perspective // Theories of creativity. Ed. by M.A. Runco & R.S. Albert. Newbury Park, CA: Sage. 1990. P. 143–169.
10. Hennessey B.A., Amabile T.M. Creativity // Annual Review of Psychology. 2010. 61. P. 569–598.
11. Nijstad B.A., Rietzschel E.F., Stroebe W. Four Principles of Group Creativity // Creativity and innovation in organizational teams / Ed. by Leigh L. Thompson, Hoon-Seok Choi. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2006. P. 161–179.

Исследование ассертивности как фактора профессиональной компетентности педагогов

Кадыров Камолитдин Батырович — к.псх.н., доцент кафедры психологии Национального университета Узбекистана им. Мирзо Улугбека, г. Ташкент, Узбекистан

Создание необходимых условий для творческого развития и профессионального роста педагогов, а также обеспечение их психологического благополучия является одной из самых актуальных проблем современной системы образования. Стоит отметить, что современному динамично развивающемуся обществу необходим особый тип личности — педагог, который «способен конструктивно отстаивать свои профессиональные интересы, свободно выражать свои чувства и при этом не ущемлять права других». Осознание такой потребности предполагает научную и практическую разработку проблемы формирования ассертивной личности.

Известно, что для ассертивной личности характерны уверенность в себе как показатель ценностного отношения и к себе и другим, социальная смелость и инициативность в социальных контактах, которые, в конечном итоге, выражаются в активности в направлении познания [2]. Ведущая направленность ассертивной личности связана с деятельностью познания и вызвана ценностью познания. Ценностно-образующим и основным качеством личности на социальном уровне развития выступает альтруистический тип отношения к окружающему, являющийся необходимым признаком ассертивной личности, в частности, в педагогической деятельности.

В настоящем исследовании мы рассматриваем два ведущих конструкта: «ассертивность» и «профессиональная компетентность». Понятие «ассертивность» описывает качество внутренней позиции человека — это сила, с которой человек настаивает на своём, отстаивает свои права, свою позицию (Р. Мэй, 2001). «Под педагогической компетентностью понимается гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приёмов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации» [1].

Рассматривая педагогическую деятельность, К. Левин был первым, кто, основываясь на поведенческом подходе, выделил три вида стиля управления: авторитарный, демократичный и либеральный. В классификации в качестве крайних полюсов были поставлены автократичное и попустительское (в исходной терминологии — авторитарное и либеральное) руководство, а демократичный стиль выступал как компромиссный и наиболее приемлемый вариант. Мы полагаем, что демократичный стиль деятельности является приоритетным для ассертивной личности, т.к. именно в ассертивном поведении отсутствует манипуляция и приветствуется компромиссное решение.

Участниками проведённого нами эмпирического исследования были учителя-предметники различных средних и средних специальных учебных заведений г. Ташкента (Юнус-Абадский район), а также педагоги, проходящие повышение квалификации в Ташкентском городском институте переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. В общей сложно-

сти объём выборки составил 210 испытуемых, из которых 183 (87,14 %) женщин и 27 (12,86 %) мужчин. Возраст учителей варьируется в пределах от 22 до 71 года, средний возраст составляет 39,95 года со стандартным отклонением 11,85. Педагогический стаж наших испытуемых также имеет достаточно широкий диапазон — от 1 года до 47 лет.

Для углублённого и всестороннего изучения ассертивности и профессиональной компетентности педагогов была подобрана батарея методик, направленных на выявление различных показателей личностной и профессионально-психологической сфер личности, а именно:

1. Методика диагностики ассертивности (уверенного поведения) В.А. Семиченко.
2. Тест уверенности в себе (В.Г. Ромек).
3. Диагностика личностной установки «альтруизм — эгоизм» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов).
4. Диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер).
5. Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов).
6. Методика диагностики стиля взаимодействия (В.Л. Симонов).
7. Методика «Педагогические ситуации» (Е.Ю. Бруннер).
8. Нами были проанализированы корреляционные взаимосвязи шкал теста уверенности в себе (В.Г. Ромек) и уровня ассертивности (В.А. Семиченко) с возрастом и стажем педагогической деятельности (по критерию Спирмана). Результаты анализа взаимосвязи возраста и педагогического стажа с особенностями проявления ассертивного и уверенного поведения у педагогов представлены в таблице 1.

Таблица 1. Анализ зависимости особенностей проявления ассертивного и уверенного поведения педагогов от возраста и педагогического стажа (критерий Спирмана). Общая выборка (N = 210)

Показатели	Возраст	Педагогический стаж
Уровень ассертивности	-0,136*	-0,145*
Уверенность в себе	0,096	0,104
Социальная смелость	-0,008	-0,018
Инициатива в социальных контактах	-0,190**	-0,206**

* — $p < 0.05$;

** — $p < 0.01$.

Из таблицы видно, что уровень ассертивности имеет значимые отрицательные коэффициенты корреляции как с возрастом ($r = -0,136$; $p < 0.05$), так и с педагогическим стажем ($r = -0,145$; $p < 0.05$). Отрицательный знак корреляции указывает на то, что с возрастом и стажем педагогической деятельности уровень ассертивности отнюдь не увеличивается, а, наоборот, уменьшается. Такая неожиданная для нас закономерность представляется очень

странной при первом приближении, т.к. изначально мы предполагали наличие положительной взаимосвязи между ассертивностью и стажем педагогической деятельности. Однако обнаруженные нами корреляции позволяют нам предположить, что педагоги старшего поколения демонстрируют более низкие степени ассертивности к быстро меняющимся условиям жизни и ценностям общества.

Низкий уровень ассертивности педагогов старшего поколения, вероятно, вызывает у них ряд трудностей в процессе взаимодействия с коллегами, руководством или учениками. В силу сложившихся у них устойчивых взглядов, закрепившихся установок и стереотипных суждений они затрудняются проявлять гибкость и адаптивность в различных проблемных ситуациях. Чем старше возраст, тем труднее приходится варьировать своё поведение в зависимости от меняющейся социальной ситуации, проявлять умение вести себя конструктивно, тактично и вежливо настаивать на своём, умение принимать и одаривать обратную связь с субъектами педагогического процесса.

Возможно, отсутствие у педагогов старшего поколения таких важных качеств, являющихся неотъемлемой частью педагогической компетентности, можно объяснить так называемым феноменом «старого закала», учитывая, что большинство педагогов старшего поколения получали педагогическое образование в период доминирования традиционной, авторитарной педагогики. В последние же десятилетия всё больше внедряются личностно-ориентированные технологии, основанные на принципах гуманизма и демократизма. Именно эти принципы созвучны с позицией ассертивной личности, а знание, понимание и личностное принятие принципов личностно-ориентированного подхода молодыми педагогами, возможно, выступили фактором, способствующим большему развитию у них свойств ассертивной личности.

Также из таблицы 1 можно увидеть высоко значимые отрицательные корреляционные связи шкалы «Инициатива в социальных контактах» с возрастом ($r = -0,190$; $p < 0,01$) и особенно педагогическим стажем ($r = -0,206$; $p < 0,01$). Эти соотношения также наводят на мысль, что педагоги старшего поколения менее открыты в общении, не проявляют особого желания вступать в социальные контакты с окружающими людьми. Возможно, такое остывание и склонность к отчуждению от общества обусловлено наличием у них признаков эмоционального выгорания, вызванного в результате длительной обременительной трудовой деятельности, связанной с тесными социальными контактами с субъектами педагогической деятельности.

С целью рассмотрения более детальных и глубинных закономерных связей нами было принято решение проанализировать корреляционные взаимосвязи в мужской и женской выборках в отдельности (см. табл. 2).

Таблица 2

Сравнение межполовых различий в динамике проявления особенностей ассертивного и уверенного поведения педагогов в зависимости от возраста и педагогического стажа (критерий Спирмана)

Показатели	Выборка женщин (N=183)		Выборка мужчин (N=27)	
	Возраст	Педагогический стаж	Возраст	Педагогический стаж
Уровень ассертивности	-0,087	-0,121	-0,527**	-0,450*
Уверенность в себе	0,151*	0,154*	-0,237	-0,222
Социальная смелость	0,055	0,014	-0,537**	-0,202
Инициатива в социальных контактах	-0,153*	-0,196**	-0,410*	-0,318

* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$.

По табличным данным выясняется, что уровень ассертивности значимо отрицательно коррелирует с возрастом ($r = -0,527$; $p < 0,01$) и педагогическим стажем ($r = -0,450$; $p < 0,05$) только в мужской части выборки, тогда как в женской выборке данные коэффициенты корреляции незначимы. Эти, казалось бы, не менее странные, чем предыдущие результаты свидетельствуют о том, что такое снижение уровня ассертивности с возрастом и педагогическим стажем присуще главным образом мужчинам, а не женщинам (хотя и в женской выборке можно обнаружить слабую тенденцию отрицательной связи).

Обращает на себя внимание и тот факт, что между возрастом мужчин-педагогов и шкалой «Социальная смелость» ($r = -0,537$; $p < 0,01$), а также шкалой «Инициатива в социальных контактах» ($r = -0,410$; $p < 0,05$) имеются также высоко значимые отрицательные корреляционные связи. Приведённые соотношения, возможно, свидетельствуют о том, что с возрастом мужчины-педагоги становятся более скромными, вдумчивыми, замкнутыми, менее инициативными и не проявляют высокую социальную активность, скорее всего, в силу влияния эмоционального выгорания, приобретённого в результате длительной профессионально-педагогической деятельности.

Не менее интересными оказались и коэффициенты корреляции, обнаруженные в женской выборке. Неожиданным для нас, например, оказался тот факт, что шкала «Уверенность в себе» значимо положительно коррелирует с возрастом ($r = 0,151$; $p < 0,05$) и педагогическим стажем ($r = 0,154$; $p < 0,05$) женщин-педагогов. А шкала «Инициатива в социальных контактах», наоборот, имеет отрицательные связи как с возрастом ($r = -0,153$; $p < 0,05$), так и с педагогическим стажем ($r = -0,196$; $p < 0,01$). Приведённые соотношения наводят на мысль, что с возрастом женщины-педагоги приобретают больше уверенности в своих помыслах и поступках, становятся более самодостаточными и независимыми, что препятствует установлению активных социальных контактов с окружающими людьми, становятся менее коммуникабельными, избегают общения с людьми.

Таким образом, в результате исследования сложных взаимосвязей ассертивного и уверенного поведения с возрастом и стажем педагогической деятельности мы пришли к следующим выводам:

Влияние возраста и стажа педагогической деятельности на проявление ассертивности и уверенного поведения педагогов во многом определяется гендерными особенностями профессионального формирования личности.

У мужчин-педагогов средних школ и лицеев с возрастом наблюдается снижение инициативности в социальных контактах, социальной смелости, а также с возрастом и педагогическим стажем снижается и уровень ассертивности. Видимо, эмоциональное выгорание и психическое истощение, вызванное влиянием длительной профессионально-педагогической деятельности, ясно даёт о себе знать.

У женщин-педагогов, работающих в средних и средних специальных образовательных учреждениях, с возрастом и с ростом педагогического стажа повышается уверенность в себе и снижается инициативность в социальных контактах. Данные результаты свидетельствуют о том, что в ходе длительной профессионально-педагогической деятельности женщины становятся более уверенными, независимыми и при этом менее инициативными в социальных контактах.

Далее нами были рассмотрены результаты анализа корреляционных связей особенностей профессиональной компетентности с возрастом и стажем педагогической деятельности, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3. Анализ зависимости проявления профессионально важных качеств личности педагогов от возраста и педагогического стажа (критерий Спирмана). Общая выборка (N = 210)

Показатели	Возраст	Педагогический стаж
Альтруизм — эгоизм	0,230*	0,206*
Уровень коммуникативного контроля	−0,023	−0,059
Коммуникативные склонности	−0,091	−0,132
Организаторские склонности	−0,066	−0,063
Педагогические способности	0,219*	0,249*
Авторитарность	−0,068	−0,041
Демократизм	0,117	0,131
Либерализм	−0,061	−0,073

* — $p < 0.01$.

Анализируя результаты корреляционного анализа в общей выборке, можно отметить, что шкала «альтруизм — эгоизм» высоко значимо коррелирует с возрастом ($r = 0,230$; $p < 0.01$) и педагогическим стажем ($r = 0,206$; $p < 0.01$). Как известно, альтруистическая направленность в сфере педагогической деятель-

ности означает готовность к оказанию помощи, содействию своим подопечным, и эти качества педагогов формируются годами, так как у них на протяжении всей профессиональной деятельности формируется педагогический опыт.

Далее стоит обратить внимание на шкалу «Педагогические способности», которая также имеет высоко значимые корреляции с возрастом ($r=0,219$; $p<0.01$) и педагогическим стажем ($r=0,249$; $p<0.01$). Действительно, педагогические способности — это тот потенциал, который появляется только со временем, когда у педагога появляется свой стиль деятельности и своя техника преподавания, и это все приходит с возрастом и, конечно же, со стажем педагогической деятельности. Чем больше педагог развивается и работает в своей деятельности, тем лучше и эффективнее становится его преподавание.

С целью выявления гендерных особенностей зависимости профессионально важных качеств личности педагогов от возраста и педагогического стажа был также применён критерий Спирмана в мужской и женской выборках в отдельности (см. табл. 4). Из таблицы видно, что обе рассмотренные выше шкалы, т.е. как «альтруизм — эгоизм», так и «педагогические способности», имеют высоко значимые корреляции с возрастом и педагогическим стажем только в женской выборке.

И вновь перед нами предстаёт очень интересный факт: в мужской выборке шкалы, на наш взгляд, выражающие профессионально важные качества личности педагогов практически не коррелируют с возрастом и стажем работы. Эти соотношения, скорее всего, свидетельствуют о том, что с возрастом и ростом педагогического стажа профессиональная компетентность педагогов-мужчин не претерпевает значительных изменений и они, по всей видимости, не проявляют особой гибкости и адаптивности к условиям профессиональной деятельности.

По нашим данным, мужчины, работающие в сфере образования, в сравнении с женщинами в целом обладают более высоким уровнем коммуникативных ($U=1859$; $p<0.05$) и организаторских способностей ($U=1892$; $p<0.05$), которые, по-видимому, выступают устойчивыми факторами успешности и стабильной эффективности их профессионально-педагогической деятельности. Женщины же в течение многолетней педагогической деятельности развивают свои педагогические способности и формируют у себя альтруистическое отношение к людям, и таким образом проявляют более высокую адаптивность к условиям профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, было выявлено, что возрастное и профессиональное развитие женщин-педагогов приводит к формированию у них альтруистического типа отношений к окружающим людям, а также развитию педагогических способностей, выражающихся в адекватной оценке педагогических ситуаций, в умении превращать их в педагогические задачи, в способности принимать адекватные, творческие решения проблем, возникающих в процессе обучения. В отличие от женщин, у мужчин с возрастом и ростом педагогического стажа ярко выраженных изменений в профессионально-психологических качествах не происходит, хотя статистический анализ показал, что в сравнении с женщинами они обладают существенно более высоким уровнем коммуникативных и организаторских склонностей.

Нами была также осуществлена попытка анализа и интерпретации взаимосвязей асертивного и уверенного поведения со шкалами, диагностирующими профессионально важные качества педагогов на основании результатов применения критерия Спирмана.

Таблица 4. Межполовое сравнение различий в динамике формирования профессионально-важных качеств личности педагогов в зависимости от возраста и педагогического стажа (критерий Спирмана)

Показатели	Выборка женщин (N=183)		Выборка мужчин (N=27)	
	Возраст	Педагогический стаж	Возраст	Педагогический стаж
Альтруизм — эгоизм	0,217*	0,213*	0,226	0,218
Уровень коммуникативного контроля	-0,024	-0,067	-0,262	-0,029
Коммуникативные склонности	-0,043	-0,095	-0,232	-0,191
Организаторские склонности	-0,015	-0,008	-0,291	-0,327
Педагогические способности	0,273*	0,298*	-0,151	-0,096
Авторитарность	-0,036	-0,021	-0,192	-0,122
Демократизм	0,111	0,114	0,217	0,197
Либерализм	-0,097	-0,096	0,088	0,112

* — $p < 0.01$.

Таблица 5. Анализ взаимосвязей между особенностями асертивного и уверенного поведения и профессионально-важными качествами педагогов по критерию Спирмана (N=210)

Показатели	Уровень асертивности	Уверенность в себе	Социальная смелость	Инициатива в соц. контактах
Альтруизм — эгоизм	-0,037	0,027	0,05	-0,106
Уровень коммуникативного контроля	0,06	0,091	0,158*	0,104
Коммуникативные склонности	0,420**	0,429**	0,516**	0,327**
Организаторские склонности	0,391**	0,546**	0,477**	0,245**
Педагогические способности	0,149*	0,170*	0,183**	-0,023
Авторитарность	0,169*	0,350**	0,277**	0,098
Демократизм	0,209**	0,162*	0,230**	0,189**
Либерализм	-0,385**	-0,464**	-0,470**	-0,254**

* — $p < 0.05$;

** — $p < 0.01$.

В таблице 5 представлены результаты корреляционных взаимосвязей между особенностями проявления асертивного поведения и различными характеристиками деятельности педагогов. По данным таблицы видно, что между шкалами, диагностирующими асертивное и уверенное поведение, имеется большое количество значимых корреляций, анализ которых, на наш взгляд, представляется достаточно интересным.

Более подробное рассмотрение корреляционных связей, представленных в таблице, показывает, что в основном все шкалы асертивного и уверенного поведения высоко значимо положительно коррелируют с такими шкалами, как «Коммуникативные склонности», «Организаторские склонности», «Педагогические способности», «Авторитарность» и «Демократизм», и отрицательно коррелируют со шкалой «Либерализм». Данные результаты в целом подтверждают нашу основную идею о том, что профессиональная компетентность педагога во многом определяется различными особенностями асертивного и уверенного поведения.

Интересным представляется тот факт, что шкала «Инициатива в социальных контактах» не коррелирует со шкалами «Педагогические способности» и «Авторитарность», что может указать на отсутствие сходства в ценностно-ориентационных установках в содержаниях этих шкал. Если инициатива в социальных контактах связана с открытостью к сотрудничеству, к коммуникации, то педагогические способности, скорее всего, характеризуются деловой направленностью, а авторитарность связана с такими мотивами, как стремление к власти, к установлению превосходства над другими людьми и др.

Обращает на себя внимание и тот факт, что шкалы асертивного и уверенного поведения не коррелируют со шкалой «Альтруизм — эгоизм». Этот факт может служить основанием для оспаривания идеи о том, что «смыслообразующей ценностью асертивной личности выступает альтруистический тип отношения к окружающему, к миру в целом» (А.А. Гусейнова). По нашим данным, педагоги с высоким уровнем асертивности могут проявлять как альтруистический, так и эгоистический тип отношений к окружающей действительности. Напомним, что альтруистический тип отношений у педагогов формируется главным образом в процессе их профессиональной деятельности в сфере образования и воспитания подрастающего поколения (см. табл. 4).

И, наконец, из таблицы 5 видно, что шкала «Уровень коммуникативного контроля» имеет положительную корреляционную связь только со шкалой «Социальная смелость» ($r=0,158$, $p<0,05$). Данный результат, возможно, показывает, что для того, чтобы обладать высоким уровнем социальной смелости, недостаточно иметь только высокие коммуникативные и организаторские склонности или другие профессиональные качества, но вместе с тем важно формировать у себя высокий уровень коммуникативного контроля, который предполагает умение постоянно следить за собственной манерой общения, управлять выражением своих эмоций и др.

Резюмируя представленные выше результаты, можно прийти к выводу, что уверенная в себе личность педагога, обладающего высокой асертивностью, ярко выраженными коммуникативными и организаторскими склонно-

стями, и проявляется в умении находить общий язык с учениками, сотрудничать с ними, сплотить класс и др.

Педагог, обладающий высоким уровнем ассертивного и уверенного поведения, также отличается, как выяснилось, высокими педагогическими способностями, способствующими лучшей реализации целей и задач, поставленных педагогом для продуктивной образовательной деятельности. Педагог может успешно преподнести и донести учащимся знания и умения для усвоения ими необходимого материала при условии, что он уверен в своих знаниях и опыте, проявляет инициативность, социальную смелость. Очевидно, что при этом педагог не боится новых задач и трудностей, которые могут появиться на его пути, так как он осведомлён о своих способностях, уверен в своих действиях, отчётливо понимает сложившуюся ситуацию, ответственен за свои поступки, обладает высоким уровнем коммуникативного контроля и способен контролировать свои эмоции. А объединение всех этих качеств и создаёт, на наш взгляд, более или менее целостную картину компетентности педагога.

И наконец, ещё одним важным результатом было подтверждение того, что демократизм и авторитарность являются ярко выраженными стилями педагогического общения ассертивного и уверенного в себе педагога. При этом если для авторитарного стиля в наибольшей степени характерными являются такие черты, как уверенность в себе и социальная смелость ($p < 0.01$), то наиболее характерной особенностью демократического стиля педагогического общения являются уровень ассертивности, инициатива в социальных контактах и социальная смелость ($p < 0.01$). Это ещё раз подчеркивает, что демократический стиль педагогического общения по сравнению с авторитарным предполагает наличие ценностей гуманизма, уважения и любви к людям, ориентированность на личностные достоинства окружающих людей. Более тесная связь уровня ассертивности с демократическим стилем педагогического общения объясняется тем, что черты ассертивности являются не просто сильной стороной развития личности, но они выступают показателем её зрелости и продуктивности.

Таким образом, ассертивная личность — это доброжелательный и открытый человек, который в своей работе опирается на группу единомышленников и старается прислушиваться к мнению окружающих, но при этом держит руку на пульсе, контролируя процесс со стороны, является строгим, но справедливым педагогом.

Что касается такого стиля педагогического общения, как либерализм, то здесь наблюдается совершенно другая картина, которая заключается в том, что низкий уровень ассертивности педагога приводит к формированию попустительского отношения к учебному процессу. Отсутствие управления учебным процессом чаще всего связано с излишней и неоправданной терпимостью и снисходительностью к нарушениям, отсутствием жёстких требований и правил, что в конечном итоге может отрицательно повлиять на эффективность преподавания.

Список литературы

1. Митина Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2010. 386 с.
2. Ромек В.Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии // Психологический вестник Ростовского государственного университета, Выпуск 1, Часть 2, Изд-во РГУ, 1996, с. 132–146.
3. Симонов В.П. Диагностика личности и деятельности педагога и обучаемых: учеб.пособие. М., 2004.

Психологическое сопровождение специального образования: помощь родителям детей, страдающих детским церебральным параличом

Левченко Ирина Юрьевна — д.псх.н., профессор кафедры специальной психологии
ГБОУ ВПО «МГППУ», г. Москва, Россия

Стешенко Евгения Александровна — аспирантка ГБОУ ВПО «МГППУ», г. Москва, Россия

Потребность в оказании специальной систематической психологической помощи семьям, воспитывающим детей с нарушениями развития, возникает из-за многочисленных и разнообразных проблем, с которыми эти семьи ежедневно встречаются. В настоящее время создано много различных форм обучения и психологической помощи для особых детей в государственных и в негосударственных образовательных учреждениях, но, несмотря на это, помощь семьям, в которых воспитываются дети с отклонениями в развитии, на современном этапе развития общества не оказывается в достаточной мере. Особую актуальность приобретает проблема создания модели государственной психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, а также создание эффективной системы профессиональной подготовки специалистов по работе с особыми детьми и их семьями.

При подготовке специалистов в системе высшего образования необходимо разрабатывать программы, которые были бы направлены на коррекцию семейных дисфункций в целом, в особенности на помощь матерям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии. Матери нуждаются в психологической помощи, т.к. переживают кризисную ситуацию осознания болезни ребёнка. Этот процесс достаточно болезненный и проходит несколько этапов, на каждом из которых обязательно психологическое сопровождение.

Изучение особенностей семейных и воспитательных взаимоотношений является важным для разработки такой концепции подготовки специалистов и психологической помощи семьям. Представляющим практическую новизну является рассмотрение понимания семейной системы в контексте представлений матери о болезни ребёнка, так как на практике отчётливо прослеживается взаимосвязь развития ребёнка с концепцией его болезни в сознании матери. На основании этого возможно создание концепции комплексной долгосрочной семейной психологической реабилитации, что мо-

жет способствовать раскрытию новых перспектив развития семьи, воспитывающей ребёнка с нарушениями в развитии.

Семья — это первичный микросоциум ребёнка, в котором формируются нравственные качества и отношение к миру, что определяет его дальнейшее психологическое развитие. Во взаимоотношениях с родителями, воспитывающими ребёнка с отклонениями в развитии, складывается следующая ситуация: ребёнок быстро понимает, что родители охотнее сделают вместо него то, что ему удастся с трудом, чем осознают мысль, что он отстает в развитии. Вследствие этого со стороны детей часто наблюдается снижение мотивации к обучению, незрелость эмоционально-волевой сферы, пассивность и чрезмерная зависимость от родителей.

Личностные деформации родителей проявляются в виде поведенческих нарушений и недостаточно адекватных форм взаимодействия с внешним миром, вплоть до социальной изоляции и враждебности. Это, в свою очередь, объясняет травматизацию личности ребёнка с психофизическими недостатками родителями, отсутствие в семье необходимых специальных коррекционных условий для его развития, нарушение процесса его социальной адаптации (И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, 2008).

У семьи, воспитывающей ребёнка с отклонениями в развитии, существуют определённые *психологические особенности*:

Преобладание нормативности поведения над спонтанностью и сдержанность в проявлении эмоций, переживание проблемы внутри себя — всё это способствует возникновению психосоматических заболеваний у *психосоматического типа родителей*.

Родители с тревожно-сензитивными личностными тенденциями получили название *невротичные*. У невротичных родителей эмоциональная реакция на стресс, вызванный рождением больного ребёнка, проявляется повышенной тревожностью, различными страхами, глубокой депрессией (гипостенический тип реагирования). Эти особенности родителей в их взаимодействии с больным ребёнком приобретают характер подчинения сложившимся обстоятельствам. *Авторитарные* — стенический тип реагирования с тенденцией к асоциальным формам взаимодействия. Возможно, что преобладание лиц с указанными личностными особенностями среди родителей детей с выраженной и тяжелой патологией объясняется как их конституционально-типологическим развитием, так и тенденцией к изменению личностных черт, т.е. к патохарактерологическому развитию в результате длительного психопатогенного стресса. (В.В. Ткачева, 2007).

По результатам исследования, проведённым нами в 2011 году, большинство матерей (77,5 %) испытывают недостаток сотрудничества с детьми, 42,5 % матерей имеют симбиотическую связь с ними и демонстрируют в 70 % авторитарный стиль воспитания, ведущий к инфантилизации детей в 95 % (данные приводятся в сравнении с нормативным средним значением).

Отношение к ребёнку среди большинства матерей не является эффективным с точки зрения его восприятия как личности, воспитания и благополучия семейной системы в целом. Симбиотические отношения характеризуются

отсутствием здоровых личностных границ в отношениях с ребёнком. Мать ощущает себя единым целым с ребёнком, пытается предусмотреть все его желания и потребности, удовлетворить их, не давая попытки ребёнку проявить инициативу и самостоятельность, что усугубляет инфантилизацию ребёнка, снижает его самооценку и на самом деле делает его несостоятельным и не приспособленным к жизни. Кроме того, симбиотическая связь влияет негативным образом и на мать, т.к. вследствие стирания границ она начинает воспринимать неудачи ребёнка как свои собственные, что также негативно сказывается на её самооценке. Возрастает тревожность из-за недоверия к ребёнку и необходимости постоянного контроля его достижений и поведения. Логично, что по шкале «Авторитарная гиперсоциализация» матери детей-инвалидов имеют высокие значения. Авторитаризм у матерей развивается как следствие восприятия ребёнка неуспешным, несостоятельным, не способным на достижения. Вместе с этим мать хочет видеть своего ребёнка успешным, «таким как все», что заставляет её усиливать контроль, предъявлять непомерные требования. Мать решает «сделать» из своего ребёнка того, кем в её представлении он должен стать. Поэтому у матерей преобладает авторитарная позиция в воспитании. Отношение матери к ребёнку-инвалиду двоякое: с одной стороны, она любит ребёнка, с другой — он уязвляет чувство её собственного достоинства. Исходя из этой амбивалентности чувств, многие матери предпочитают не замечать болезнь, верить в иллюзию полного выздоровления, игнорировать реальные возможности ребёнка, предъявлять к нему неадекватные требования. Такая позиция является неэффективной и выполняет функцию защиты от собственных подавленных чувств. В результате мать испытывает внутреннее напряжение, тревогу и усиливает контроль над собственными негативными эмоциями. Кроме того, контролировать приходится ещё и достижения ребёнка, т.к. от степени его успешности зависит напряжённость контроля матери над собственными чувствами. Отсюда же недооценка тяжести заболевания (гипонозогнозия), т.к. держать под контролем себя (отрицая тяжесть ситуации), ребёнка и процесс реабилитации очень сложно, это требует большого эмоционального напряжения. Повышенная тревожность матери вследствие несоответствия развития ребёнка возрастным нормам создаёт почву для развития симбиотических связей с ним и препятствует раскрытию имеющихся возможностей ребёнка, его реабилитационного потенциала. Несомненно, в семье с больным ребёнком складывается непростая ситуация: семья быстро может стать дисфункциональной, возникает риск «перекосов» в воспитании и отношении к себе, ребёнку и другим членам семьи. У большинства матерей детей с двигательным дефектом разной степени тяжести нарушений имеются специфические особенности представлений о болезни ребёнка, которые характеризуются недостаточной реалистичностью: недооценкой тяжести заболевания; мнением, что возможно его полное излечение; делегированием матерью ответственности за возникновение заболевания в основном на врачей и их профессиональную некомпетентность; искажённостью представлений о будущем больного ребёнка (они в большинстве случаев не отличаются от таковых в отношении здорового ребёнка, а высказывания матерей

создают впечатление когнитивного маятника — «ребёнок из больного станет полностью здоровым», из «неполноценного» — полноценным»).

Если семья не справилась с психотравмирующей ситуацией, не приняла ситуацию инвалидности ребёнка как объективную реальность, то, скорее всего, она пойдёт по пути деструкции и станет неблагополучной. Таким образом, от своевременного и эффективного прохождения стадий переживания психологической травмы, связанной с постановкой диагноза ребёнку, выбора стратегий реагирования на ситуацию зависит успешность адаптации матери к новой жизненной ситуации, реалистичность восприятия будущего.

Перед каждой семьёй, воспитывающей ребёнка с ДЦП, стоит сложная, но решаемая задача: несмотря на дефект, воспринимать ребёнка как личность и передавать ему с каждым годом ту меру ответственности за себя, которую он способен понести. Для этого необходим реалистичный взгляд на болезнь ребёнка. Принять ребёнка таким, какой он есть, увидеть его уникальность и раскрыть те ресурсы, которые у него присутствуют, несмотря на заболевание, возможно и необходимо для психологического здоровья матери, ребёнка и всей семейной системы в целом.

Психологическая помощь семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии — это системный подход, включающий комплексную всестороннюю психокоррекционную помощь: психологическое изучение семей, консультирование и психокоррекцию. Важно оказание не только одномоментной психологической помощи, но и обеспечение возможности получения такой помощи в любое время по запросу родителей и потребностям ребёнка. Как известно, при детском церебральном параличе происходит замедление темпа развития, что влечёт за собой необходимость постоянного стимулирования познавательного и эмоционального развития ребёнка. Существует острая необходимость в оказании специальной психологической помощи не только детям с отклонениями в развитии, но и членам их семей, которая бы помогла сформировать у родителей сотруднический стиль взаимоотношений с ребёнком. Для этого нужно помочь изменить отношение родителей к ребёнку и восприятию его особенностей, сместив акцент с проблемности ребёнка на значимость того, что он вообще существует. Деятельность родителей переориентировать на оказание помощи ребёнку с учётом его возможностей и потребностей, уважая его личность. Воспитывая ребёнка таким образом, родители смогут подарить ему тепло, внимание и любовь. На базе этого у ребёнка сформируются адекватная самооценка, товарищеские отношения со сверстниками, чувство привязанности к близким и уважение к старшим. Наряду с этим важно создание благоприятной реабилитационной и коррекционно-обучающей среды для ребёнка в период его пребывания дома. Это требует от родителей определённого объёма знаний, способствующих пониманию потребностей и возможностей ребёнка. Они также должны владеть практическими навыками, позволяющими методически правильно общаться с ребёнком и его воспитывать (И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, 2008). Поэтому при проведении обучающей и развивающей психолого-педагогической работы с детьми рекомендуется присутствие родителей ребёнка на занятиях. Специальная психотерапевтическая помощь необходи-

ма родителям для преодоления тех психологических проблем, которые возникают вследствие их личностных переживаний, связанных с нарушениями развития ребёнка и проблем семейной системы в целом.

Именно поэтому для семьи с особым ребёнком приоритетным оказывается долгосрочное психолого-педагогическое сопровождение. Какой специалист несёт на себе основную нагрузку при осуществлении сопровождения? И.И. Мамайчук (2004) пишет о том, что психологическое сопровождение детей с нарушениями в развитии — это преимущественно деятельность психолога, которая направлена на создание комплексной системы клинично-психологических, психолого-педагогических и психотерапевтических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме.

Психолого-педагогическое сопровождение включает систематическое оказание помощи детям с отклонениями в развитии и их семьям:

- психологическая помощь детям в виде консультирования и психологической коррекции;
- систематическое отслеживание психологического и педагогического статуса ребёнка в динамике его развития;
- создание благоприятных условий для эффективного развития детей в социуме;
- психологическая помощь родителям детей с нарушениями в развитии;
- организация социальной активности ребёнка в обществе с учётом его возможностей здоровья (Мамайчук И.И., 2004).

Направления психологической работы с семьями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии, разработаны Левченко И.Ю. и Ткачевой В.В. (И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, 2008) и включают: психологическое изучение проблем, возникающих у разных членов семьи в связи с воспитанием в ней ребёнка (лица) с нарушениями развития, психологическое консультирование семей и психолого-педагогическую и психокоррекционную работу с детьми и их родителями.

При оказании помощи мы предлагаем особое внимание уделить следующим аспектам психолого-педагогической работы с семьями:

- эмоциональному: принятие и отреагирование подавленных негативных эмоций в соответствии со стадиями горевания (по Э. Кюблер-Росс, М. Мюррей), актуализация «запретных чувств», принятие их, принятие больного ребёнка таким, какой он есть;
- когнитивному: формирование реалистичных представлений о болезни ребёнка, доведение до осознания матери возможностей реабилитации и перспектив ребёнка на будущее. Осознание факта произошедшей травмы, настоящей стадии её переживания. Уход от позиции обвинения к принятию ситуации;
- экзистенциальному: расширение и укрепление ценностного ядра личности, нравственных ценностей, ориентация на смысловой аспект случившегося;
- мотивационному: формирование ориентации на собственную жизнь, актуализация потребности в самопринятии и самораскрытии;

- поведенческому: изменение отношения к себе, своим потребностям исходя из осознания собственной личностной ценности (вместо ярлыка «мать больного ребёнка»), другая расстановка приоритетов в семье (не болезнь ребёнка — стержень семьи, а любовь супругов), поиск эффективного коммуникативного и воспитательного стиля.

Итак, основной целью психологической работы с родителями является формирование у родителей позитивного и реалистичного взгляда на ребёнка, имеющего нарушения в развитии. Реалистичность позиции родителя позволяет ему обрести внутреннее спокойствие и улучшить взаимоотношения с ребёнком, повысить самооценку. Это, в свою очередь, помогает использовать родителям более эффективные модели воспитания ребёнка, что впоследствии может способствовать оптимально социальной адаптации и интеграции. Оказание непрерывной (сопроводительной) психологической помощи семьям поможет преодолеть личностные проблемы родителей, возникающие вследствие их эмоциональных переживаний в ответ на болезнь ребёнка.

При разработке образовательных программ в области специальной психологии полезно учитывать особенности отношения родителей к болезни детей с нарушениями в развитии, так как это даст представление о том, на какой стадии прохождения кризиса находится семья. Специалист-психолог, обладая знаниями о закономерностях совладания матери с болезнью ребёнка, сможет оказать ей квалифицированную помощь в прохождении кризисных этапов.

Комплексная система мер по оказанию непрерывной психологической помощи и поддержки семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, при поддержке государства может способствовать также гуманизации отношения социума к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В. Детские церебральные параличи. Букинистическое издание. 1988. 328 с.
2. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. СПб.: Специальная литература, 1996. 454 с.
3. Левченко И.Ю. Патопсихология: теория и практика. М.: Издательский центр «Академия», 2013.
4. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребёнка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
5. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пос. для студ. М.: «Академия», 2001.
6. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2004. 400 с.
7. Методика диагностики отношения к болезни ребёнка (ДОБР; В.Е. Каган, И.П. Журавлева) / Психодиагностические методы в педиатрии и детской психоневрологии. Методическое пособие. Под ред. Д.Н. Исаева, В.Е. Каган СПб., 1991.
8. Психолого-педагогическая диагностика: учебное пособие. Под ред. Левченко И.Ю., Забрамной С.Д. М.:Академия, 2008.
9. Семенова К.А. Восстановительное лечение с перинатальным поражением нервной системы и с детским церебральным параличом. М.: Закон и порядок, 2007. 616 с.

10. Стребелева Е.А. «Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста». М.: Просвещение, 2009.
11. Тест-опросник родительского отношения Варга А.Я., Столина В.В. http://diploma.at.ua/publ/vnutrisemejnye_otnoshenija/test_oprosnik_roditelskogo_otnoshenija_test_aja_varga_vv_stolina/5-1-0-16 (дата обращения: 10.06.2012).
12. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. М.: АСТ, 2007. 318 с.

Психология управления инновационными рисками: координаты системы

Лукьянов Александр Сергеевич — д.экон.н., профессор, консультант по управлению, г. Таллин, Эстония

Морозова Галина Владимировна — к.псих.н., доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Психология управления инновационными рисками как область научной деятельности представляет собой одно из новых направлений психологии нововведений. Своим рождением она обязана усилению в мире внимания к инновациям, к их роли в ускорении общественного развития, к поиску путей повышения эффективности управления инновационной деятельностью. Существование в научной и специальной литературе различных точек зрения по таким базовым для психологии управления инновационными рисками понятиям как инновации, инновационная деятельность, риск, инновационный риск, управление рисками ставит задачу прежде всего уточнить, что понимается под ними как объектами исследования. При раскрытии их содержания авторы исходят из широкого понимания инноваций, последовательно отстаиваемого в работах [1, с. 101; 4, с. 11]. Такой подход позволяет наиболее полно осветить содержание и особенности управления инновационными рисками и место в них психологических факторов. Эффективно управлять чем-либо, не зная чем, пока никому не удавалось. Грамотное управление точно так же не представляется возможным, если мы не владеем вопросами психологии управления, центральным звеном в которой является управленческое поведение руководителей и его движущие силы.

Сегодня работа с рисками, принятие мер по их снижению или недопущению прочно вошли в практическую жизнь. На разных уровнях управления разработаны методики их определения и оценки, которые используются при планировании развития предприятий, отраслей экономики, регионов и стран. Работа в этой области стала больше регулироваться государством, особенно в области инноваций и предпринимательства, закрепляться законодательством. В Эстонии, например, анализ рисков и опасностей обязателен при разработке стратегий развития страны, правительством принято постановление об основах управления денежными потоками и финансовыми рисками, все вузы страны обязаны иметь стратегические планы развития с анализом рисков, предпринимателям без включения в бизнес-план раздела о рисках сегодня не получить кредита в банках, анализ рисков в области охраны

и обеспечения безопасности труда обязателен для всех предприятий. Перечень подобных примеров можно продолжить. Их общая цель — избежать или минимизировать воздействие ошибок и просчётов в управлении, кризисных явлений в развитии экономики. Общество повернулось лицом к изучению природы рисков, стремится вести себя более предусмотрительно и рационально, формирует культуру работы с рисками. Эти вопросы нашли широкое отражение в исследованиях экономистов, социологов, психологов, философов. О возрастающем внимании учёных к проблемам рисков свидетельствует рост числа публикаций, научных конференций, введение курсов управления рисками и антикризисного управления в вузах, принятие международных стандартов управления рисками и т.д.

Внимание к проблемам управления рисками и их психологии в науке и на практике не следует связывать только со второй половиной XX века, когда ими стали заниматься более широко и системно. На протяжении всей своей истории человек постоянно встречался с ситуациями риска, возможной опасности, что-то потерять или получить не тот результат, к которому стремился, и не мог не учитывать их. Риски присущи любой социальной деятельности. С ними приходится сталкиваться руководителям, учёным, предпринимателям, политикам и даже домохозяйкам. Любая научная гипотеза содержит в себе определённый риск, так как может не подтвердиться на практике, но её проверка предотвращает риски более масштабных потерь. Учёт рисков играет существенную роль в управлении, в процессе принятия решений. Благодаря рискованным действиям человек способен выигрывать, побеждать и добиваться успеха. Правда, может и проиграть. В Эстонии из каждых 100 предпринимателей, начинающих свой бизнес, через год остаётся на плаву лишь половина. В США эти показатели ещё выше и достигают 70 %. Риск выбора определённых направлений бизнеса для них не оправдал себя. Чаще всего он был плохо просчитан или объясняется такими факторами, как недостаток средств, трудности ведения бизнеса, недостаточная ясность и подготовленность к тому, с чем придётся сталкиваться в работе, с какими людьми, организациями и группами клиентов будет вестись дело, отсутствие чёткого представления, как провести идею в жизнь, нехватка требуемых знаний и умений. Нетрудно заметить, что многие из перечисленных факторов имеют социально-психологическую основу. Возможные риски не были просчитаны. Похожая картина и в России.

Среди исследователей до сих пор не сложилось однозначного понимания понятия «риск», что создаёт определённые трудности с построением целостной системы управления рисками и её психологического обеспечения. Под ними может пониматься возможная опасность, ситуация неопределённости, действие в условиях неопределённости, вероятность неблагоприятного исхода действий и т.д. Подробный разбор перечисленных подходов приводится в работе Е.П. Ильина [2]. В международном стандарте по управлению рисками ISO 31000:2009 риск определяется как влияние (англ. effect — результат, влияние, воздействие) неопределённости на цели. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова риск понимается в двояком смысле: а) как возможность опасности, неудачи и б) действие наудачу в надежде на счастливый исход. Такое

понимание находит отражение в известной поговорке «Кто не рискует, тот не пьёт шампанское». В «Психологическом словаре» под ред. В.В. Давыдова (1983) риск определяется как действие, направленное на привлечательную цель, достижение которой сопряжено с элементом опасности, угрозой потери, неуспеха [10]. Данное определение можно считать одним из наиболее удачных. На наш взгляд, в определении риска необходимо отражать две грани понимания его сущности: *действие при осознаваемой возможности неудачи или потери*. Риск сам по себе — это ещё не результат и не опасность, это действие в условиях опасности, результаты которого трудно определить заранее. По ним судят о мере риска.

Понятие *риск* в самом общем виде означает возможную *опасность потерь*, неблагоприятного исхода *или недостижения* поставленных *целей* при осуществлении человеком или организацией определённой деятельности или отдельных действий или при воздержании от их выполнения, когда условия требуют их осуществления. Он связан с возможным отрицательным воздействием различных труднопредсказуемых по силе влияния внешних и внутренних факторов, приводящих к неудаче и потерям. В экономике это может быть опасность потерпеть убытки, потерять рыночные преимущества, рынки, завоеванный годами имидж, понести какие-то другие потери или не достичь поставленных целей. Они могут возникнуть, например, при неправильно выбранных стратегиях развития, способов ведения конкурентной борьбы, при переоценке возможностей предприятия.

Действие человека можно считать исходной единицей для анализа сущности риска и в конечном итоге — для определения возможностей управления ими. Но любое действие человека основано на его решении, связано с особенностями его личностных черт, с его психологией. Это относится и к управленческим действиям. В науке об управлении сложилось два основных взаимосвязанных направления исследования проблем принятия управленческих решений, направленных на повышение их эффективности: *теория принятия рациональных решений* и психологическая теория принятия решений. Представители первого из них обращают главное внимание на то, как принять более рациональное решение, как выбрать из возможных вариантов наилучший. Ответ на этот вопрос они ищут в совершенствовании методов, правил, алгоритмов или процессов принятия решений, в выборе лучших критериев их оценки. *Психологическая теория*, в отличие от теории принятия рациональных решений, главным объектом исследования считает поведение руководителей, пытается объяснить, как они действуют при принятии решений, как выбирают и оценивают их, почему допускают ошибки и как их избежать [10, с. 118]. Проблема принятия рискованных решений, исследование вопросов, почему руководители идут на риск, выступает одним из её важных направлений. Следует различать ошибочные и рискованные решения, хотя причины их принятия могут совпадать. Ошибки в управлении следует рассматривать как возможные источники возникновения рисков при их анализе.

Исходя из приведённого общего определения, под *инновационными рисками* мы будем понимать возможную или реальную опасность недостижения поставленных инновационных целей, неблагоприятного исхода или воз-

никновения потерь в результате а) ошибок в процессах управления, выбора, разработки и внедрения инноваций, б) влияния неучтённых ранее факторов, в) принятия заранее известных рискованных решений. С инновационными рисками мы можем встретиться на всех этапах инновационной деятельности. К числу их, в частности, относятся риски, связанные с недостаточно обоснованным выбором инновационных стратегий предприятия, в том числе маркетинговых, и качеством планов по их реализации.

В литературе по инновациям можно встретить различные классификации инновационных рисков, что во многом зависит от выбранных подходов и целей их построения. Систематизация рисков представляет собой один из первых этапов их анализа, позволяет дать общий обзор их видов и причин, свести их множество в несколько однотипных групп. Проведение такой работы даёт возможность более всесторонне осуществлять прогнозирование развития рискованных ситуаций, связанных с инновационной деятельностью, создаёт основу для грамотного управления рисками. К числу критериев их группировки авторы относят прежде всего такие, как область, место, характер и время проявления, причины возникновения и уровень риска. Пять названных характеристик отвечают на главные для их анализа вопросы: где, когда и с каким видом инновационного риска может столкнуться предприятие, почему и что он несёт с собой, какие опасности и потери. В сфере проявления рисков в свою очередь можно выделить риски, связанные с внешней и внутренней средой, с функциональными областями предприятия, этапами инновационной деятельности и различными уровнями управления. Риски зависят также от видов инноваций: внедряются ли они для себя или предназначены для внешнего пользователя. Для оценки уровня инновационных рисков важными критериями выступают степень их предсказуемости, вероятность и время появления, возможность измерения, масштабы и характер потерь, продолжительность их действия.

Инновационные риски принято делить на управляемые и неуправляемые. В первом случае имеется в виду, что предприятие может предусмотреть и оказать воздействие на проявление рисков, на порождающие их факторы, снизить потери или избежать их негативного влияния. Во втором случае у него нет таких возможностей. К действиям в условиях опасности надо приспособляться, искать пути ухода или минимизации их воздействия. Обычно это факторы внешней среды.

В психологии управления инновационными рисками центральное место занимает исследование психологического механизма, процессов мышления человека при выборе и принятии рискованных решений, обеспечении их выполнения и контроля. Отправной базой для их анализа выступает цепочка этапов принятия инновационных решений: определение потребности в инновации — цель её внедрения — анализ своих возможностей — анализ условий и опасностей внедрения инновации — разработка вариантов решений по инновациям — принятие рискованного решения по инновациям. Однозначного ответа на вопрос, почему люди идут на риск, не может быть в силу разнообразия рискованных ситуаций, действующих в них лиц и условий. В самых общих чертах потому, что в следовании рискованным решениям они видят сред-

ство решения проблемы, достижения целей, рассчитывают на выигрыш [3, с. 204]. Побудительными мотивами (силами) таких действий могут быть:

- неотложная необходимость нововведений;
- отсутствие другого варианта нововведений;
- недостаток времени для иного решения проблемы;
- уверенность в своих силах, знаниях и способностях, возможностях справиться с преградами, вправильности выбранного пути;
- недооценка опасностей;
- жажда выигрыша, достижения превосходства;
- цели и высокая значимость (ценность) результатов внедрения инноваций;
- готовность к потерям ради достижения цели;
- положительный инновационный опыт прошлого.

Рисковые решения могут приниматься при разном знании ситуации с рисками:

- риски могут быть определены, просчитаны и оценены;
- риски могут быть определены, но не просчитаны и не оценены;
- риски могут предполагаться, но они не просчитаны и не оценены.

На принятие рискованных инновационных решений влияют особенности восприятия, анализа и оценки инновационных рисков и информации о рискованных ситуациях, её качество и достаточность, социально-психологические качества руководителей: их психологические установки, мотивация, система ценностей, темперамент, решительность. В исследованиях психологов обращается внимание также на такие факторы, как склонность и готовность к риску, влияние лидеров, интуиции, среды и ситуации, созависимость [2; 6].

Система ценностей и мировоззрение руководителя как субъекта управления, на взгляд авторов, выступают одним из главных психологических факторов при оценке рискованной ситуации и принятии рискованных решений в области инноваций. Они в значительной мере определяют, как руководителем воспринимается рискованная ситуация, кем он воспринимает себя относительно её и её последствий и как строится им шкала их оценок. Это все разные точки отсчёта в исследовании мотивации принятия рискованных решений. Не все из них глубоко изучены — например, феномены созависимости при оценках и принятии рискованных решений. Более подробно они рассматриваются, в частности, в работах Г.В. Морозовой [6; 7].

При различных оценках исследователями влияния перечисленных факторов общим является вывод, что риск воспринимается и оценивается каждым человеком по-своему. Последнее утверждение не противоречит возможности выделения типовых моделей поведения руководителей в ситуациях инновационного риска.

Идя на инновационный риск, руководитель обычно рассчитывает на решение определённых проблем и связывает успешность своих шагов: а) с уникальностью инновации с создаваемыми ею преимуществами на рынке, б) с возможностью её удачного внедрения и получением экономических выгод, в) с хорошей подготовленностью себя и своего предприятия к разработке, внедрению и продвижению инновации на рынке, с его высоким инновационным потенциалом, г) с выгодным положением на рынке, высоким

имиджем и другими сильными сторонами предприятия, д) с экономическими, технологическими, социально-психологическими и другими выигрышами от инноваций, е) с владением информацией о ситуации риска и возможностью определённым образом воздействовать на неё и т.д. Как правило, на риск руководитель идёт тогда, когда он хорошо понимает необходимость инноваций, видит выигрыши от них и у него есть уверенность, пусть не всегда на 100 %, в успехе. Результаты опроса руководителей наиболее успешных фирм Эстонии в 2014 г., проведённого газетой «Деловые ведомости», в частности, показывают, что, принимая решения, они исходят из трезвого учёта возможностей и оценки своих сил, опираются на взвешенные стратегии ведения бизнеса, учитывающие риски, и не рискуют необдуманно.

Управление инновационными рисками представляет собой одно из особых направлений управленческой деятельности, цель которого заключается в минимизации опасностей и потерь, которые они могут принести для предприятия. Оно исходит из понимания, что инновационная деятельность во многих случаях сопровождается ростом неопределённости и увеличивает области рисков. Их влияние и последствия не всегда могут быть точно спрогнозированы, но чем лучше предприятие подготовлено к их приходу, тем его возможные потери будут меньше. Сложность нахождения правильного решения задачи уменьшения числа рисков и потерь от них стала одним из главных факторов рождения науки об управлении инновационными рисками, выделения её в достаточно самостоятельную область. Управление инновационными рисками нацелено на упорядочивание работы со всем их множеством, на её введение в действующую систему управления предприятием. К его основным задачам относятся выявление всей совокупности рисков, причин и вероятности их появления, уровней возможных опасностей при принятии инновационных решений, планирование и использование методов их недопущения, устранения или снижения связанных с ними потерь и неблагоприятных последствий. Инновационные риски — это риски выбранного предприятием инновационного пути. Управление ими — это прежде всего управление инновационным поведением предприятия, его шагами в ситуациях риска. На практике на большинстве предприятий, особенно небольших, постоянно такой работой не занимаются. Их руководители редко утруждают себя глубоким анализом всех областей рисков и расчётами. Предпочтение отдаётся своему опыту и оперативному реагированию на возникающие рискованные ситуации.

Для эффективного управления инновационными рисками очень важно понимание его *объекта*. Действительно, чем мы управляем, на что и с какой целью оказываем воздействие в данном случае? Вероятностью появления рисков? Потерями от них? Источниками рисков? Всей ситуацией риска? Если мы понимаем риск как действия в условиях осознаваемой опасности, то всегда будем соотносить её с определёнными источниками. Они могут зависеть и не зависеть от людей и организаций, поддаваться и не поддаваться мерам воздействия. К первым из них относятся силы природы, их объективное существование, например, погода, наводнения, землетрясения, земля, горы и т.д. Ко вторым — наши покупатели, поставщики, конкуренты, органы

власти, работники. Полноценный анализ ситуации риска, могущей возникнуть в результате инноваций, и их воздействия на источники опасности предполагает рассмотрение влияния всех её составных частей (кто, на что и как воздействует), чтобы предложить пути её изменения. Объектом управления в данном случае выступает определённая система, в которой есть минимум две стороны и возникающие между ними взаимоотношения, порождённые нашими действиями, т.е. ситуация риска. Управление такой системой предполагает возможность воздействия на все её составляющие, на её обе стороны, связующие их процессы, а также на условия их протекания. Но это и есть воздействие на ситуацию, на её составляющие. Мы управляем ситуацией риска, принимая меры противодействия возможному появлению негативного.

Понимание особенностей объекта управления предопределяет возможные направления управленческих решений. Воздействовать на изменение зоны инновационного риска мы можем путём: а) изменения себя, своих инновационных решений и действий, б) возможного изменения противоположной стороны и её действий. Решения не рисковать, обойти зону риска или передать риск другим относятся к изменениям нас самих. Оказать воздействие с целью снижения уровня риска на другую сторону не всегда возможно. Например, мы не можем устранить риск свалиться в пропасть при переходе через неё по перекинутому бревну, но можем уменьшить его или сделать безопасным при использовании страховочных средств. В наших силах также отказаться от этого пути. В данной ситуации управление риском связано с воздействием на нас самих, с выбором способов защиты от возможного падения при переходе через пропасть, если нет возможности найти другой путь. Иными будут способы уменьшения инновационных рисков при работе с покупателями, конкурентами или партнёрами, которые могут изменить своё поведение под влиянием рекламы, в результате переговоров, уступок, привлечения к инновационной работе и т.д. Здесь, чтобы снизить риски, мы можем оказать воздействие и на другую сторону, не только на себя. Выбор мер воздействия на ситуацию риска, как показывают данные примеры, зависит от её особенностей. Общие методы анализа и предотвращения конкурентных рисков подробно анализируются в работах, посвящённых анализу внешней среды и конкуренции [5, гл. 9]. Они в полной мере применимы к анализу инновационных рисков. Внутренние риски, связанные с возможным сопротивлением персонала, способы их учёта и управления подробно описаны в работах, посвящённых преодолению сопротивления нововведениям. К внутренним рискам можно также отнести состояния выгорания личности как проявления профессионально-личностных деформаций [8].

Грамотное управление рисками базируется на анализе всех возможных опасностей и потерь в процессе инновационной деятельности. Их совокупность и состав вытекают из оценок возможных минусов на каждом из её этапов. Решение выпустить на рынок новый продукт в таком-то объёме и такого-то качества всегда будет сопровождаться вопросами об оценках затрат на его производство, сроках их окупаемости, рентабельности, цене продажи и возникающих в связи с ними рисках. На необходимость комплексной работы с ними нацелена широко известная методология SWOT-анализа, пред-

полагающая оценивать плюсы (сильные стороны) и возможные опасности бизнес-решений, особенно в стратегическом управлении. В типовых требованиях к составлению бизнес-планов, рекомендуемых в Эстонии Фондом поддержки предпринимательства (EAS), анализ опасностей (а значит — и рисков) бизнес-плана дублируется отдельным разделом по анализу рисков. Такой подход объясняется, скорее всего, желанием их авторов усилить внимание к оценкам рисков и поиску путей их недопущения.

Как процесс, управление рисками включает в себя выполнение всех обычных управленческих функций применительно к данной области. К ним относятся планирование, организацию и координацию инновационной деятельности, мотивирование персонала и контроль. Важнейшими исходными пунктами в управлении инновационными рисками выступают прогнозирование возникновения рискованных ситуаций, их причин и источников, оценка уровня возможных потерь для предприятия и выработка мер по их недопущению или снижению. Все эти различные шаги охватываются общим понятием «планирование работы по управлению рисками». Оно может носить стратегический и оперативный характер. Для выполнения такой работы необходимо знать все возможные виды рисков и причины их возникновения, уметь их предвидеть, анализировать, оценивать вероятность их появления, возможный уровень потерь и управляемости, ставить конкретные цели управления.

На этапе планирования в управлении рисками определяются также его организационная структура, распределение целей, направлений деятельности и полномочий между исполнителями, процессы их работы, методы сбора и учёта необходимой информации, методы её обработки и оценки рисков, пути и средства снижения рисков и оценки их эффективности, меры по компенсации допустимых потерь при принятии рискованных инновационных решений. Другими словами, планируются организация всей системы работы по управлению рисками, выделяемые для этих целей ресурсы и механизмы обеспечения эффективности и контроля её работы. Этапы организации выполнения намеченного, координации, мотивирования персонала и контроля в управлении инновационными рисками выступают как средства реализации и корректировки всего запланированного. За всеми ними стоят действия людей, их мышление, переживания, цели, оценки, решения, ошибки, риски — то, что в совокупности определяет область исследований психологии управления инновационными рисками. Многие её направления (сила мотивации к новому, восприятие и оценка инновационных рисков, недоучёт или бессознательный отказ руководителей от учёта рисков, роль социальной созависимости, формирование культуры управления рисками в различных областях деятельности, в педагогике и т.д.) ещё ждут углубленных исследований. В настоящей статье авторами сделана попытка очертить общие координаты данной научной области и выделить ряд её проблем. В их решении они видят ещё один шаг к более эффективному управлению.

Список литературы

1. Батаршев А.В., Лукьянов А.С., Макарьев И.С., Морозова Г.В. Теория и практика творческой самореализации личности: монография / под ред. А.В. Батаршева. СПб.: ИД «Петрополис», 2012. 254 с.

2. Ильин Е.П. Психология риска. СПб. Питер, 2012. 288 с.
3. Козелецкий Ю. Психологическая теория принятия решений. М.: Прогресс, 1979. 504 с.
4. Лукьянов А. Инновации: поиск и рождение нового. Таллин: Ин-т экономики и управления, 2008. 192 с.
5. Лукьянов А.И. Стратегическое управление. Таллин: Ин-т экономики и управления Есомен, 2011. 382 с.
6. Морозова Г.В. Созависимость. Модель феномена и практика психокоррекции. Ульяновск, 2009. 136 с.
7. Морозова Г.В., Гнедова С.Б., Тихонова А.А. Рефлексия педагога: монография. Ульяновск: УлГПУ, 2013.
8. Пат. 2416436 на изобретение, Российская Федерация, МПК А 61М 21/ 00 . Способ психологической коррекции состояния выгорания личности как проявления профессионально-личностных деформаций / Морозова Г.В.; заявитель и патентообладатель Ульяновский гос. пед. ун-т. № 2009120943/14; заявл. 02.06.2009; опубл. 20.04.2011, Бюл. № 11. С. 594–595.
9. Психология управления персоналом: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А.В. Батаршева, А.С. Лукьянова. 2-е изд. Москва: Ин-т психотерапии, 2007. 624 с.
10. Психологический словарь. Под ред. В.В. Давыдова и др. М.: Педагогика, 1983. 448 с.

Особенности реакций на ситуации, вызывающие фрустрацию, у молодёжи, склонной к агрессивному поведению

Ощепков Алексей Александрович — к.псх.н, ст. преподаватель кафедры философии и социальных наук Димитровградского инженерно-технологического института (филиал НИЯУ МИФИ), г. Димитровград, Россия

Ефимова Ольга Ильинична — к.псх.н, доцент, ст.науч.сотр. ФГБНУ «Центр исследования проблем воспитания, формирования здорового образа жизни, профилактики наркомании и социально-педагогической поддержки детей и молодёжи», г. Москва, Россия

Агрессивному поведению среди молодёжи посвящено множество исследований в педагогике, социологии, психологии [1; 2; 3; 6]. Во всех исследованиях так или иначе решается вопрос о соотношении влияния факторов ситуации и личностных особенностей молодых людей на проявление агрессии. Так, С.Н. Ениклопов и Р.М. Масагутов считают, что агрессивность юношей тесно связана с враждебностью или аффективной неустойчивостью («импульсивная», «реактивная» агрессия) либо, напротив, обусловлена трезвым расчётом и преследующая конкретную цель («контролируемая», «инструментальная», «проактивная» агрессия) [2]. В фрустрационной же теории агрессия объясняется как результат побуждения положить конец состоянию фрустрации, в соответствии с чем фрустрация определяется как внешнее вмешательство в целенаправленное поведение молодого человека. Таким образом, переживание фрустрации вызывает желание агрессивных действий против источника фрустрации, и это, в свою очередь, выступает катализатором проявления агрессивного поведения [4, с. 46–47].

В рамках фрустрационной теории представляет несомненный интерес концепция С. Розенцвейга, который рассматривал агрессивное поведение

как реакции на фрустрационные ситуации, представляющие лишения или препятствия на пути удовлетворения потребностей. С. Розенцвейг предлагает классификацию ответов человека на фрустрационные ситуации, согласно которой существует три направления ответов: экстрапунитивные (внешне обвиняющие), интрапунитивные (самообвиняющие), импунитивные (примиряющие); а также три типа реакций: препятственно-доминантный, эго-защитный, необходимо-упорствующий. В результате складывающегося профиля направления ответов и типов реакций на фрустрационные ситуации формируется степень социальной адаптивности человека [5].

Таким образом, встаёт вопрос о детерминации поведения молодёжи устойчивыми личностными особенностями, с одной стороны, и ситуативными факторами, с другой стороны. На наш взгляд, продуктивным является подход, основанный на использовании принципа дополнительности — взаимодействия личностных и ситуативных факторов. При этом в большинстве случаев детерминирующими являются личностные факторы, а ситуативные играют роль модулятора.

Такой подход, на наш взгляд, наиболее целостно представлен в диспозиционной концепции личности В.А. Ядова [7]. В рамках данной концепции девиантное поведение личности может быть представлено в виде следующей схемы: ситуация (условия деятельности) — диспозиции (предрасположенность) — девиантное поведение. Таким образом, направленность и тип фрустрационных реакций, представляя личностную характеристику молодого человека, под воздействием фрустрационной ситуации, как модулятора, выражается в агрессивном поведении. Диспозиции поведения, в свою очередь, являясь предрасположенностью субъекта к поведенческому акту, образуют систему личностных особенностей молодого человека, выстроенную иерархически в несколько уровней.

Учитывая вышесказанное, нами была выдвинута гипотеза о значительных различиях фрустрационных реакций молодых людей, склонных к агрессивному поведению, и молодых людей, не склонных к агрессивному поведению, как результат детерминации личностных особенностей ситуационными факторами. В связи с этим нами были поставлены следующие задачи.

1. Исследование фрустрационных реакций молодых людей, склонных к агрессивному поведению, и молодых людей, не склонных к агрессивному поведению.

2. Анализ значимых различий фрустрационных реакций молодёжи, склонной к агрессивному поведению, и молодёжи, не склонной к агрессивному поведению.

Эмпирическая часть исследования выполнена на базе Димитровградского инженерно-технологического института — филиала НИЯУ МИФИ. Испытуемые — студенты 3-х, 4-х курсов в возрасте 20–23 лет, всего 98 человек. Для диагностики фрустрационных реакций был использован Тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга, с целью определения склонности к агрессивному поведению использовалась Методика определения склонности к отклоняющемуся поведению, шкала склонности к агрессивному поведению (автор — А.Н. Орел).

С целью анализа направлений ответов на фрустрационные ситуации студентов, склонных к агрессивному поведению, и студентов, не склонных к агрессивному поведению, нами было проведено сравнение среднегрупповых значений с использованием статистического t-критерия Стьюдента. При этом особое внимание уделялось значимым различиям в изучаемых группах студентов. В результате были обнаружены статистически значимые различия значений ответов на фрустрационные ситуации в экстрапунитивном направлении ($t_{\text{эмп}} = 2,1915$ при $p \leq 0,05$) и интрапунитивном направлении ($t_{\text{эмп}} = 2,2030$ при $p \leq 0,05$) (таблица 1).

Более высокие значения экстрапунитивных реакций на фрустрационные ситуации у молодёжи, не склонной к агрессивному поведению, и интрапунитивных реакций у молодёжи, склонной к агрессивному поведению, свидетельствуют о большей направленности молодёжи, склонной к агрессивному поведению, на самообвинение и связанные с этим чувства виновности. Это объясняется общей готовностью молодёжи, склонной к агрессивному поведению, к нарушению социальных норм и связанных с этим санкциями социума, что, согласно теории стигматизации, заставляет склонную к агрессивному поведению молодёжь испытывать на себе давление социального окружения и испытывать чувство вины за своё поведение.

Таблица 1. Сравнение среднегрупповых значений фрустрационных реакций студентов, склонных к агрессивному поведению, и студентов, не склонных к агрессивному поведению

№ п/п	Профиль	Среднегрупповые значения		t _{эмп}
		неагрессив- ные	агрессивные	
Направление фрустрационной реакции				
1.	Экстрапунитивные	12,1429	10,0000	2,1915*
2.	Интрапунитивные	3,8571	5,5000	2,2030*
3.	Импунитивные	8,0000	8,5000	0,2306
Тип фрустрационной реакции				
1.	Препятственно-доминантный	7,2857	9,0000	2,4175*
2.	Эго-защитный	7,8571	5,0000	2,1401*
3.	Необходимость-упорствующий	8,8571	10,0000	0,8926
Степень социальной адаптивности		0,55	0,44	2,8459**

* — значимые различия при $p \leq 0,05$

** — значимые различия при $p \leq 0,01$

Дальнейший анализ был посвящён сравнению среднегрупповых значений типов фрустрационных реакций студентов, склонных к агрессивному поведению, и студентов, не склонных к агрессивному поведению, с использованием статистического t-критерия Стьюдента. В результате такого анализа были выявлены статистически значимые различия среди изучаемых групп студентов в препятственно-доминантном типе ($t_{\text{эмп}} = 2,4175$ при $p \leq 0,05$) и эго-защитном типе ($t_{\text{эмп}} = 2,1401$ при $p \leq 0,05$) (таблица 1).

Более низкие значения препятственно-доминантного типа фрустрационных реакций у молодёжи, не склонной к агрессивному поведению, и эго-защитного типа фрустрационных реакций у молодёжи, склонной к агрессивному поведению, свидетельствуют о том, что в большинстве фрустрационных ситуаций молодёжь, склонная к агрессивному поведению, выбирает препятственно-доминантный тип реакций, означающий большее подчеркивание препятствия, вызвавшего фрустрацию. Преимущественный выбор молодёжью со склонностью к агрессивному поведению препятственно-доминантного типа фрустрационных реакций свидетельствует о смещении ответственности за фрустрацию на внешнее окружение, что также является характерным для склонной к агрессивному поведению молодёжи, стремящейся обвинять в своём положении социальное окружение.

Также было проведено сравнение среднегрупповых значений степени социальной адаптивности студентов, склонных к агрессивному поведению, и студентов, не склонных к агрессивному поведению, с использованием статистического *t*-критерия Стьюдента. В результате такого анализа были выявлены статистически значимые различия среди изучаемых групп студентов ($t_{\text{эмп}} = 2,8459$ при $p \leq 0,01$) (таблица 1). Более низкое значение социальной адаптивности у молодёжи, склонной к агрессивному поведению, свидетельствует о преобладании неадаптивных ответов на фрустрационные ситуации, ответов, которые не оправданы существующими обстоятельствами, что в целом доказывает развитие социальной дезадаптации у молодёжи, склонной к агрессивному поведению.

Таким образом, были выявлены значимые различия в направлениях и типах фрустрационных реакций у молодёжи, склонной и не склонной к агрессивному поведению, которые характеризуют проявление личностных особенностей молодых людей, склонных к агрессивному поведению, в фрустрационных ситуациях. В целом можно говорить о преобладании интрапунитивного направления фрустрационных реакций у склонной к агрессивному поведению молодёжи, связанного с давлением социального окружения. Кроме этого, у молодёжи, склонной к агрессивному поведению, преобладает препятственно-доминантный тип реакций на фрустрационные ситуации, что свидетельствует о смещении ответственности на социальное окружение у молодых людей, склонных к агрессивному поведению. Как результат, наблюдается развитие социальной дезадаптации у склонной к агрессивному поведению молодёжи, выражающейся в выборе неадаптивного поведения.

Список литературы

1. Данилова Е.Е. Методика изучения фрустрационных реакций у детей // Иностранная психология. 1996. № 6. С. 69–81.
2. Еникополов С.Н., Масагутов Р.М. Показатели агрессивности у заключённых юношей с различным статусом в неформальной иерархии воспитательной колонии // Психологический журнал. 2004. № 1. С. 119–124.
3. Змановская Е.В. Девиантология. М.: Академия, 2004. 288 с.
4. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии. СПб.: Питер, 2003. 336 с.
5. Тарабина П.В. Экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций: методические рекомендации. Л., 1984.

6. Шипунова Т.В. Агрессия и насилие как элементы социокультурной реальности // СО-ЦИС. 2002. № 5. С. 67–76.
7. Ядов В.А. Диспозиционная концепция личности // Свенцицкий А.Л. Социальная психология в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

Особенности организации времени у лиц с зависимым поведением

Федоров Александр Иванович — к.псх.н., доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им.И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Большинство исследователей отмечают, что в формировании и развитии зависимого поведения большую роль играют нарушения временных аспектов функционирования личности: в частности, обнаружена высокая тревожность наркозависимых в отношении настоящего, будущего, жизненной перспективы в целом; у людей с аддитивным поведением часто наблюдается разрыв временной перспективы, нарушение или отсутствие образа будущего и т.д.

В своих исследованиях мы изучали темпоральные аспекты ментальности у лиц с аддитивным поведением. Следует отметить, что, несмотря на различие результатов при разных видах аддикции и степени её сформированности, прослеживается очевидная взаимосвязь между аддитивным поведением и темпоральными нарушениями.

По результатам нашего исследования оказалось возможным разделить обследуемую выборку лиц на две условные группы: лица, предрасположенные к аддитивному поведению, и лица со сформированным аддитивным поведением. В *первую группу*, как правило, входили старшеклассники, склонные к различным видам аддитивного поведения (табакокурение, компьютерные, игровые аддикции и пр.). В исследованиях, проведённых на выборке старшеклассников школ г. Ульяновска, склонных к различным видам аддитивного поведения (отбор производился с помощью экспертной оценки), выяснилось следующее: у испытуемых преобладает внешний локус контроля, короткая временная перспектива (период от 1 дня до месяца), размытое представление о будущем (неструктурированность, неконкретность, неадекватность представлений).

Во *второй группе* (лица с уже сформированным аддитивным поведением: компьютерная, интернет-зависимость, алкоголизм, наркомания), основной контингент которой составляли лица, вышедшие за рамки школьного возраста, наблюдались аморфность временной перспективы, большая обращённость в прошлое, центрированность на настоящем и меньшая направленность в будущее. При некоторых видах аддитивного поведения (алкоголизм, наркомания) временная перспектива указанных лиц оказалась разорванной, представляемое будущее размытым либо же вообще отсутствовало.

Однако в процессе дальнейших исследований выяснился интересный факт: при сознательном представлении своего будущего аддитивные личности способны к целеполаганию, многие из них достаточно чётко структурируют свой дальнейший жизненный путь, имеют планы на будущее. Необходимо

подчеркнуть, что подобное «ясное» представление будущего наблюдается у них на сознательном уровне, при целенаправленной фиксации внимания на данном аспекте. Другими словами, у лиц с аддитивным поведением также может присутствовать простроенная временная перспектива будущего, однако, в отличие от контрольной группы, поставленные цели у них остаются на уровне мечты, не подкреплённые деятельностью по их достижению. Данный факт дал нам основание исследовать более глубокие темпоральные аспекты представленности временной перспективы у лиц с аддитивным поведением.

Согласно классификации К.А. Абульхановой [1] существует три типа жизненных перспектив (или три типа личностей с выраженными особенностями их жизненных перспектив):

1. *Когнитивная перспектива* — когда личность способна сознательно и достаточно детально строить жизненные планы, структурировать будущее, видеть свои перспективы и себя в будущем. Однако такая когнитивная способность типологически варьирует (не все лица способны теоретизировать» будущее, а те, кто способен к такой теоретизации, могут не иметь собственно личностной перспективы). Но очевидно, что это сознание может быть оторвано от реальной мотивации, уровня притязаний, инициативности личности, не «поддержано» ими. Это означает отсутствие личностной готовности такие перспективы реализовывать. Но, в свою очередь, такая готовность может быть у лиц, которые не очень отчётливо представляют себе будущее теоретически.

2. *Личностно-мотивационная перспектива* — когда отсутствует когнитивный план или даже сколько-нибудь чёткие представления о будущем. Однако мотивация достижения создаёт могучую направленность личности в будущее и определенную гарантию её реализации. Последняя представляет собой целостную (в том числе мотивационную) готовность к трудностям, даже к неопределённости, что расходится с собственно когнитивным планом.

3. *Жизненная перспектива* создаётся предшествующей жизнью, когда уже достигнутая личностная жизненная позиция даёт личности потенциал, приоритеты, которые гарантируют успешное будущее. Последняя перспектива может быть объяснена в категориях «уровня», достигнутого к настоящему моменту, который тем самым обеспечивает успешность в будущем.

В современной психологии привычным стало выделение трёх типов предпочтения человеком времени своей жизни:

- предпочтение прошлого;
- предпочтение настоящего;
- предпочтение будущего.

Люди, действиями которых руководит прошлое, особое значение придают тому, «как это обычно было». Ощущение времени связано для них с мощными убеждениями о том, какими следует быть вещам. Такие люди предпочитают ориентироваться на то, что традиционно, или на то, что руководит их действиями и действиями других людей неким опять-таки традиционным образом. Употребляемые ими слова и суждения главным образом относятся

к прошлому, а в жизни они обычно ориентируются по причинно-следственным соображениям, сравнениям и каузальным связям.

Люди, действиями которых руководит настоящее, самым важным считают момент «сейчас» — то, что происходит в сию минуту, непосредственно в настоящем. Время для них — это то, что происходит «здесь и теперь», и потому настоящие, опять-таки сиюминутные интересы, эмоции и чувства перевешивают у них обстоятельства прошлого и обязательства будущего. Речевые высказывания у таких людей относятся, главным образом, к настоящему, а в жизненных ситуациях они руководствуются контекстом и местоположением.

У людей, действиями которых руководит будущее, прогнозы или планы перевешивают при организации их деятельности настоящие или прошлые соображения и обстоятельства. В разговоре они подчеркивают важность планирования будущего и обычно оказываются диссоциированными от своих прошлых воспоминаний.

Наиболее характерные, типичные для человека ориентации на прошлое, настоящее или будущее время называют временными децентрациями. Хорошо известно, что выпадение из сознания одного из временных горизонтов жизни приводит к его нарушению. Человек, потерявший память, теряет устойчивость в жизнедеятельности не только потому, что испытывает дискомфорт от незнания своей биографии, но и потому, что лишается возможности опираться на прошлое для прогнозирования своей будущей жизни. Если из жизнедеятельности человека исключается будущее (теряется надежда, нет радостных перспектив, будущее мрачно и неопределённо), то устойчивости личности также наносится ущерб. Только его выражением становится невротизация, тревога, депрессия. Проблемы, связанные с будущим, могут в свою очередь деформировать проживание настоящего.

В наших исследованиях выяснилось, что у лиц с аддитивным поведением преобладает центрированность на настоящем (до 76 % испытуемых, использовали методики на выявление временных децентраций).

Таким образом, можно утверждать, что у лиц с аддитивным поведением на уровне когнитивных перспектив не всегда наблюдаются нарушения. В данном случае на первый план выходит исследование личностно-мотивационных перспектив, от которых, по-видимому, и зависит разница в возможности реальной реализации целей. В дальнейших исследованиях мы условно разделили временную представленность будущего на *сознательную* и *неосознанную*: к последней относятся ориентации личности на прошлое, настоящее и будущее, характер временных линий и пр. Для выявления характера представленности в сознании лиц с аддитивным поведением временных линий (*неосознаваемый* механизм личностной организации времени) мы использовали адаптированный вариант оригинальной техники НЛП (К. Андреас, С. Андреас). Согласно авторскому определению, временная линия — это последовательность образов, в которых человек представляет события своего прошлого, настоящего и возможного будущего. При кодировании линии времени наш мозг обычно использует все субмодальности или многие из них. Однако чаще всего общий способ организации картин про-

шлого, настоящего и будущего заключается в пространственном их расположении, представленном в виде линий.

Есть множество способов организации временной линии, и хотя мы не можем определить эти линии как «правильные» и «неправильные», использование каждой из них имеет свои особенности. То, как человек выстраивает свою временную линию, непосредственным образом влияет на его функционирование в темпоральном поле. Например, при нахождении образов прошлого прямо перед глазами оно всегда попадает в поле зрения человека и привлекает его внимание, становясь важной и влиятельной частью субъективного опыта. Большие и яркие образы далекого будущего сделают его весьма привлекательным и начнут притягивать человека, сориентировав его на отдалённое будущее, причём планирование ближайшего будущего станет весьма проблематичным. Если же ближайшее будущее будет наполнено большими и яркими картинками, то может оказаться затруднительным долговременное планирование. В общем, то, что является большим, ярким и насыщенным цветом, наиболее привлекательно, и этому человек станет уделять большую часть своего времени.

Будущее может быть сильно вытянутым прямо перед человеком и доставлять ему беспокойство столкновением с крайними сроками исполнения чего-либо, которые будут казаться далёкими до тех пор, пока внезапно не примут угрожающих размеров. С другой стороны, будущее может быть слишком сжатым, так что картинки будущего будут расположены очень близко друг к другу, и тогда человек, по-видимому, почувствует давление времени и ему покажется, что всё должно быть сделано сразу.

Линия времени оказывается важной составляющей чувства реальности человека. И поэтому она с трудом поддается изменению до тех пор, пока это изменение не становится экологичным. Прошлое оказывается реальным настолько же, насколько будущее — нереальным. Будущее существует большей частью в виде потенциальных возможностей, оно неопределённо, может иметь множество вариаций. И параметры картин будущего зачастую каким-то образом это отражают (например, линия времени может разделиться на несколько ветвей, либо линия становится прерывисто-извилистой и пр.). Это имеет важное значение для работы с аддитивными личностями, так как, согласно нашим исследованиям, у людей с проблемами зависимостей представленность будущего либо отсутствует, либо оно размыто, неопределенно, прерывисто.

Т. Джеймс описал два основных типа линий времени. Первый он назвал *«рядом со временем»*, или англо-европейский тип времени, когда линия времени идет слева направо (у левшей зачастую наоборот). Прошлое с одной стороны, а будущее с другой, и оба находятся в поле зрения человека прямо перед ним. Второй тип он назвал *«сквозь время»*, или арабское время, когда линия времени проходит как бы через голову человека таким образом, что одна её часть (обычно прошлое) оказывается позади и невидима.

Люди типа *«рядом со временем»* имеют последовательное, линейное представление о времени. Причём в силу местоположения линии как бы неподалёку, перед глазами, они оказываются в состоянии воспринимать цепоч-

ки и последовательности событий в продвижении из прошлого в настоящее. Прошлое они чаще сохраняют в виде диссоциированных событий. Такая организация линии времени эффективна при достижении человеком определённых целей в будущем, так как хорошо «просматривается» сама цель и пути её реализации, а прошлое выступает в качестве ресурса, предоставляющего успешные в прежней деятельности способы и ограждающего от повторения ошибок. Однако нередко люди с подобной линией времени испытывают сложности с переживанием «здесь и теперь», поскольку воспринимают настоящее время «как бы со стороны».

Люди типа *«сквозь время»* не могут извлекать выгоду из прошлого или будущего, разложенного перед ними. Они всё время находятся в настоящем моменте, так что крайние сроки, условленные встречи и хронометраж имеют для них меньшее значение, чем для людей предыдущего типа. Они находятся внутри своей временной линии, и их воспоминания чаще всего оказываются ассоциированными. Будущее выглядит очень похожим на целый ряд «сейчас», так что пропадает необходимость действовать безотлагательно. При этом человек оказывается способен в полной мере переживать настоящий момент, однако может испытывать сложности с целеполаганием.

В исследованиях Spadone R. отмечаются кросскультурные различия кодирования времени. Так, например, для большинства людей западной культуры характерны временные линии, где прошлое располагается слева, а будущее справа от человека. У представителей восточной культуры ситуация чаще иная: прошлое располагается сзади, а будущее впереди. При учёте данных особенностей не следует забывать тот факт, что существуют индивидуальные различия во временных линиях. Интересно, что от расположения временных линий зависит не только видение и осознание себя в прошлом и будущем, но и поведение человека, и некоторые личностные характеристики. Так, например, во втором варианте (прошлое сзади, будущее впереди) человек хорошо осознаёт настоящее, живет «здесь и сейчас», имеет достаточно сильную мотивацию на достижение, но ему трудно избежать повторяющихся ошибок, т.к. не видно прошлое, и слабую мотивацию на глобальные достижения, поскольку не видно отдалённого будущего. По мнению авторов, самое эффективное расположение временных линий имеет место тогда, когда прошлое и будущее устроены в виде буквы V, причём отделены друг от друга телом человека, оставив место для настоящего.

В наших исследованиях с применением адаптированного варианта методики определения временных линий мы анализировали такие характеристики, как:

- *местоположение линии* — где именно человек представляет линии прошлого, будущего, отрезок настоящего в субъективном внутреннем пространстве;
- *качество линии* — наличие перегибов, разрывов, наложений, спутанности линий;
- *структурированность линии* — образы располагаются максимально упорядоченно, каждая последующая картина появляется непосредственно после предыдущей, образуя линию. Неструктурированной считалась та-

кая линия, в которой внутренние образы располагались во внутреннем пространстве психики беспорядочно;

- *размер линии* — насколько протяжённы линии прошлого и будущего, толщина линии и образ её представленности (в виде линии, трубы, дорожки и пр.);
- *цвет, яркость и четкость линий*.

Как показали исследования К.А. Абульхановой, важной характеристикой жизненной линии является также её восходящий или нисходящий характер: «в целом пространство личности неоднородно: одни его области являются более значимыми, более важными, они «бронируются» для наиболее ценных «образов»; другие области, наоборот, говорят о незначительности отражённых в образе событий. Но наиболее ярко ценностная асимметрия действительно проявляется на оси «вниз — вверх». Пространство внизу обычно представляется менее важным, личность «помещает» там картины второстепенных событий, образы малозначимых людей. Пространство «вверху», наоборот, привлекает повышенное внимание, сюда личность относит образы значимых людей и событий» [1, 115]. Конечно, по К.А. Абульхановой, жизненная линия не является аналогом временных линий, однако «возможно, нисходящий или восходящий характер жизненной линии непосредственно отражается на временной линии» [1, 115].

В процессе исследований выяснилось, что у подавляющего большинства испытуемых с выраженным аддитивным поведением (нехимические аддикции: игровые, интернет-аддикции) временные линии прошлого и будущего спутаны, взаимно пересекаются, зачастую неструктурированы. Значимого различия по продолжительности линии будущего между испытуемыми экспериментальной и контрольной групп не выявлено, однако у аддитивных личностей линии будущего менее чёткие, нередко окрашены в более темные тона. На чувственном уровне у лиц без аддитивного поведения линии будущего более яркие, приятные, притягивающие (аналогия мрачного и светлого будущего). У лиц с химическими формами аддикции (алкоголизм, наркомания) часто наблюдаются разрывы временных линий, более короткое, неструктурированное, мрачное будущее, линии будущего, настоящего и прошлого смешиваются между собой и нередко располагаются примерно перед человеком. По результатам исследований, проведённых на выборке больных областного наркологического диспансера, оказалось, что линии времени у них дискретные, будущее неструктурированно, очень быстро возникает и развивается внутренний образ аддитивного поведения. Исследования, проведённые на базе Центра медицины и психотерапии, показали, что у большинства больных алкоголизмом сознательное представление о своём будущем есть, однако также наблюдаются нарушения в представленности линий времени.

Одним из наиболее интересных результатов исследования явилось выявление у аддитивных личностей спонтанно возникающих ярких образов, «запускающих» аддитивное поведение. Подобные образы оказываются яркими, большими по размерам и саморазвивающимися, то есть при фиксации внимания на таком образе последний становится всё более насыщенным и привлекательным. Содержанием подобных образов зачастую становится

эпизод из аддиктивного поведения личности. В исследованиях данного феномена удалось выяснить, что чаще всего подобные образы возникают в непосредственной близости от человека и быстро привлекают всё его внимание. При локализации запускающих образов относительно линий времени оказалось, что наиболее часто они появляются в пределах промежутка, захватывающего настоящее и прилегающие к нему части прошлого и будущего.

Таким образом, результаты наших исследований позволяют утверждать, что для лиц с аддиктивным поведением характерны различные темпоральные нарушения. Более того, некоторые темпоральные нарушения являются значимыми в комплексе причин формирования и развития зависимого поведения. При этом выяснилось, что отдельные вышеуказанные темпоральные особенности, в том числе нарушения, являются неотъемлемой частью более организованной системы, называемой хронотопом.

На основании данных исследований нами разработана психолого-педагогическая программа профилактики и коррекции временных нарушений с целью использования её в реабилитационной работе с аддиктивными личностями.

Список литературы

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. *Время личности и время жизни*. СПб.: Алетейя, 2001.
2. Поляков С.Д. Современный отечественный подросток и социокультурная ситуация развития (опыт пилотажных исследований). // *Мир психологии*. 2008. № 3.
3. Регуш Л.А. *Психология прогнозирования: успехи в познании будущего*. СПб.: Речь, 2003.
4. Федоров А.И. *Психология зависимости: влияние темпоральных нарушений на формирование и развитие аддиктивного поведения*. Монография. Ульяновск, «Венец», 2005.
5. Федоров А.И. *Профилактика зависимого поведения: коррекция нарушений организации времени*. Монография. Ульяновск, УИПКПРО, 2008.

«Умозрение в красках» как выражение «динамической» антропологии

Федорова Юлия Юрьевна — к.филос.н., доцент кафедры философии, социологии и политологии ФГБОУ ВПО «УлГУ», г. Ульяновск, Россия

В отечественной педагогике последних десятилетий весьма значимым явлением стала тенденция рассматривать педагогическую деятельность в русле интеграции педагогики и культуры. В частности, особый интерес вызывает возрождение основ православной педагогической культуры, которая сложилась в России на основе длительного исторического опыта и является традиционной для нашей страны [см. об этом: 2]. В свою очередь, с позиций антропологического подхода любая педагогическая теория базируется на определённых представлениях о человеке, об идеале «совершенного» с точки зрения той или иной культуры человека. Отсюда берёт начало конкретное понимание целей, задач и методов воспитания и образования личности. Православная антропология, основываясь на библейском видении

человека, традиционно находит своё выражение не только в определённой теологической теории, но и в том, что известный русский философ Е.Н. Трубецкой назвал в своё время «умозрением в красках», то есть в иконописи.

По мнению многих исследователей православной иконописи, учение отцов Церкви об образе и подобии Божию в человеке «является ключом к пониманию иконы» [11, с. 410]. Задача иконописца — возможными средствами выразить это и указать на образ Божий, воплощённый во Христе, Божией Матери и каждом святом. Таким образом, икона не только выражает догматическую истину о воплотившемся Боге, но и несёт в себе крайне необходимую нашему времени, потерявшему веру не только в Бога, но и в человека, истину о человеке. О том, что христианство является верой не только в Бога, но и в человека, неоднократно напоминал в своих проповедях и беседах митрополит Антоний Сурожский. При этом он часто приводил слова одного из западных священников о том, что «когда Бог на нас смотрит, Он не видит ни наших добродетелей, ни наших успехов (которых может и не быть), но в глубине всякого человека Он видит сияющий Свой образ, который может вырасти и заполнить всё — преображением» [1, с. 63]. Именно такой взгляд на человека лежит в основе иконопочитания. Образ Божий, выросший в меру подобия, «в меру полного возраста Христова» (Еф.4.13) и являют собою лики, запечатлённые на иконах. Икона показывает, что «святые осуществили в себе подлинное назначение человека, которое, согласно св. Василию Великому, заключается в преодолении тленности естественной жизни и вкушении божественной жизни, природы Божьей» [11, с. 411]. Поэтому «православная икона... не изображает ни Божество, ни человека, поглощённого Божеством. Она показывает человека во всей полноте его земной природы, очищенной от греха и приобщённой к божественной жизни» [8, с. 159].

Если мир, и всё, что в нём, сотворены в соответствии с известными определениями или «мыслями» Божиими, которые могут быть понимаемы как некие «образы» тварных вещей, то «при сотворении человека «образцом» стал Сам Бог, так что человек является «иконой» своего Творца. В человеке заключено нечто, изначально соответствующее Самому Богу. Будучи тварью, бытие которой восходит к небытию, из которого сотворено всё, что сотворено, человек в своем бытии некоторым образом отражает, или отображает, бытие Того, Кто его сотворил» [10, с. 9]. При этом известно, что вопрос о том, что именно в человеке отражает свойства Божества, решался у разных отцов по-разному, причём отмечалось, что не только душа, но и тело человека созданы по образу Божию [см., например, 5, с. 500]. Поэтому трудно закрепить «функции» образа Божия за тем или иным конкретным свойством человеческой природы: «образ не может быть объективирован, так сказать, «натурализирован», превращён в атрибут какой-либо одной только части человеческого существа. Быть по образу Божию, утверждают в конечном своём анализе отцы, значит быть существом личным, то есть существом свободным, ответственным» [там же]. В свою очередь, «личные существа — это апогей творения, потому что они могут по своему свободному выбору и по благодати стать богом» [там же, с. 501–502].

Эта возможность и есть, другими словами, то, что обычно подразумева-ется под подобием Божиим в человеке. «Что такое образ Божий в челове-ке и что такое подобие Божие? Отцы толкуют это в том смысле, что если об-раз Божий присущ человеку, то подобие Божие он должен стяжать: образ должен раскрываться в подобии, и это совершается в свободе и самоотда-че любви. Быть образом Божиим — значит иметь возможность уподоблять-ся Богу. Другими словами, подобие Божие, «сходство» с Богом, есть задание, данное человеку, динамическая задача, которую он должен исполнить» [8, с. 123]. Обоснование такого взгляда можно найти в библейском повествовани-и о сотворении человека: «И рече Бог: сотворим человека по образу На-шему и по подобию...» (Быт. 1, 26). «Однако в описании уже совершившегося акта творения — и сотворил Бог человека,... по образу Божию сотворил его (Быт. 1, 27) — ничего не говорится о подобии. Оно дано человеку как задание, осуществляемое действием благодати Святого Духа при свободном участии самого человека» [3, с. 40].

Осуществление этой задачи уподобления Богу стало возможно для че-ловека после грехопадения только благодаря Воплощению Сына Божия. В.Н. Лосский приводит слова свт. Василия Великого: «Бог сотворил человека животным, получившим повеление стать богом» [5, с. 502]. Человек нарушил заповедь, данную для реализации этого повеления, и бесконечно удалился от изначальной цели, однако само повеление осталось неотменимым, и по ми-лости Божией, вочеловечение Самого Бога стало началом обожения человека.

Анализируя текст кондака недели Торжества Православия — праздника восстановления почитания икон в православном богослужении, Л.А. Успенский показывает, как вторая часть этого кондака («и осквернившийся образ в древнее вообразив, божественною добротою смеси») раскрывает смысл Боговоплоще-ния в отношении к падшему человеку: «В своём воплощении Сын Божий но-вотворит, обновляет в человеке образ Божий, осквернённый грехопадением Адама. Христос, новый Адам, начаток новой твари, небесного, духоносного че-ловека, приводит человека к той цели, для которой первый Адам был создан. Чтобы достичь этой цели, надлежало вернуться к началу» [8, с. 122].

Однако в Боговоплощении образ Божий в человеке восстанавливается Тем, кто Сам есть образ Ипостаси Отца (Евр. 1,3). Таким образом, в воплоще-нии Сына Само Божество становится явленным: «Бога не видел никто никог-да; Единородный Сын, сущий в недре Отчем, Он явил» (Ин. 1,18). В конечном итоге именно поэтому в Боговоплощении находится главное оправдание иконопочитания («тайна Боговоплощения есть альфа и омега иконы» [11, с. 412]), а торжество иконопочитания стало, в свою очередь, «торжеством дог-мата Боговоплощения» [8, с. 120]. История Вселенских Соборов показывает, как «проблематика иконы... органически завершает всю совокупность хри-стологических вопрошаний» [6, с. 22]. В непостижимом соединении двух естеств в едином Лице Сына Божия намечается «первообраз и назначение «синергии» бесконечного и конечного, нетварного и тварного, Бога и чело-века... Христос предлагает нам форму, первообраз образа Божия, каким по замыслу творения и по призванию и должен быть человек» [13, с. 131, 129].

Человеческий образ Христа таков, что являет следствие того, что св. Максим Исповедник называет «взаимопроникновение» природных свойств: «... во Христе начато и прообразовано это взаимопроникновение образа и первообраза. Этот процесс дан первично во взаимопроникновении энергий человеческой и божественной природ во Христе... поскольку в воплотившемся Христе дан и образ и первообраз» [6, с. 24]. Так что «видимое человечество становится «местом явления» Его невидимого Божества», а «образ Божий в человеческой природе воплощённого Логоса полностью восстановлен, вплоть до совершенного богоподобия — не по благодати, но, так сказать, по божественному лицу, или по ипостаси...» [там же, с. 20, 22]. Прот. Николай Озолин, опираясь на идеи В.Н. Лосского, пишет: «Во Христе Святому Духу нет нужды «совершенствоваться» личность, поскольку личность, которая восприняла человеческую природу Нового Адама, является божественной ипостасью Самого Логоса. Преображённое, но тем не менее описуемое, человеческое тело Спасителя, единсущное нам, является, таким образом, *совершенным подобием*, поскольку «воипостазировано» в цельную и абсолютно святую личность Слова, для которого это тело является и орудием, и *местом теофании*. Плоть Христа, описуемая, хотя и обоженная, являет нам личность Слова, поскольку *совершенное подобие может быть только совершенно личным*» [там же, с. 22].

Во Христе человечество Спасителя, став лично Его, преобразилось через взаимопроникновение энергий двух природ и «сделалось совершенно богоподобным, то есть подобным Ему Самому, — оно стало, так сказать, до конца «самоподобно» [там же, с. 24]. В основе этого — то, что Сын Божий является «природным Образом Отца» по ипостаси, и хотя, по словам свт. Афанасия Великого, «Образ невидимого Бога есть Образ невидимый» [там же, с. 10], именно на основе этого ипостасного бытия Образом Спаситель мог сказать Филиппу: «видевший Меня, видел Отца» (Ин. 14, 9), потому, что в воплощении «Он сделал неописуемый прежде природный образ Отца (то есть свою божественную ипостась) описуемым [там же, с. 25].

Однако если весь земной путь Богочеловека был пройден им в «рабьем зраке», в котором только глазами веры можно было увидеть Бога, то преобразившись на горе Фавор перед избранными учениками, Спаситель явил Свою божественную славу, т.е. на Фаворе, по словам св. Максима Исповедника, воплощённый Логос «из Самого Себя символически показал Себя же; сделав Себя Видимым» [13, с. 130]. Большинство исследователей иконы отмечают, что «именно преображение на Фаворской горе позволило понять конечное назначение вочеловечения» [там же]. Л.А. Успенский пишет: «Согласно св. Отцам, Христос показал своим ученикам то обоженное состояние, к которому призваны все люди. Так же, как тело Господа прославилось и преобразилось в божественную славу и бесконечный свет, так и тела святых, преобразаясь силой божественной благодати, прославляются и делаются блистательными» [8, с. 126]. В конечном итоге почитание икон святых возможно именно потому, что «все они просвещены светом Преображения, и в них восстановлено подобие образа Божия» [9, с. 93].

Осуществление святоотеческой формулы «Бог стал Человеком, чтобы человек мог стать богом» наиболее зримо передаётся именно в иконах святых. Поэтому ещё в период полемики с иконоборцами св. отцы отмечали ту органическую связь, «которая существует в Православной Церкви между почитанием икон и почитанием святых» [3, с. 44]. Так, уже в первом из своих защитительных слов против порицающих святые иконы, преп. Иоанн Дамаскин писал: «если ты делаешь изображение Христа, — а святых никоим образом, то ясно, что ты запрещаешь не изображение, но чествование святых... Ты предпринял войну не против икон, но против святых... Ибо святые и при жизни были исполнены Святого Духа, также и по смерти их благодать Святого Духа неистощимо пребывает и в душах, и в телах, лежащих во гробах, и в их чертах, и в святых их изображениях, не по причине их сущности, а вследствие благодати и божественного действия» [4, с. 15–16].

Связь между почитанием икон и почитанием святых обусловлена тем, что святые — это люди, сподобившиеся через подвиг и стяжание благодати стать живой иконой Христа, изобразить Христа в себе самих (см. 2 Кор. 3:18; Гал. 4:19). Таким образом, святой человек становится иконой не только Христа, но и Духа Святого: «именно Дух Святой — по природе такой же неописуемый, как Бог Отец, — своей нетварной благодатью как божественный художник сам пишет и совершенствует Божие подобие в каждом верующем человеке. Он, Дух невидимый, есть иконописатель Христа в нас, ибо иконой этого Божественного Лица, не имеющего своего образа в другой Ипостаси, но являющего себя в обоженном человеке, будет, по слову Лосского, «сонм всех святых» [6, с. 13].

Благодать Святого Духа в человеке производит действие, очищающее человека от греха и таким образом уподобляющее его Христу: «Так же как мы изображаем Богочеловека Иисуса Христа во всем подобным нам, кроме греха, так же мы изображаем и святого как человека, освобождённого от греха» [8, с. 146]. В свою очередь, уподобление Христу являет истинную суть человеческой природы: «Можно сказать, что святой — человек более полноценный, более человек, чем грешник, потому что в нём побежден греховный элемент, по существу чуждый человеческой природе: он осуществляет изначальный смысл своего назначения, облачается в нетленную красоту Царствия Божия, в созидании которого на земле он участвует своей жизнью» [там же, с. 126]. В этом смысле каждый святой как бы подтверждает слова митрополита Антония Сурожского: «...Нет у нас иконы, которая показала бы величие человека — кроме иконы Христа: смотри — «Се Человек», *это* человек: не ты, и не она, и не мы, а Он — Человек, единственный. Если ты хочешь быть человеком в полном смысле, вот *этим* ты должен быть» [1, с. 62–63]. Об этом же пишет М. Фортунатто: «Нам не следует забывать, что святые, изображённые на иконе, — люди необыкновенные, в то же время очень разные, но сходящиеся в одном: они достигли на земле того подобия Божьего, которое предназначено для человека и даётся ему по благодати и через его личный подвиг. В жизни святых, построенной согласно закону Божьему (как это поистине и ожидается от всех нас), господствует Святой Дух. Здесь мы понимаем «дух» не как нечто отдельное от физической и нравственной жиз-

ни человека, но как внутренне животворящую обращённость к Богу. На иконах мы видим мужчин и женщин, которые подражали Христу в том, как они жили и даже как они умирали. Они поднялись выше естественного состояния творения («Адама») и восприняли спасение от Христа («нового Адама»), пользуясь в полной мере даром благодати. Святой евангелист Иоанн пишет: «и от полноты Его мы все приняли и благодать на благодать» (Ин. 1:16). Вместо творения приходит спасение, на место Адама — Христос. Именно эту тенденцию икона и выявляет [11, с. 410–411].

Художественный язык иконы всей совокупностью своих символических средств указывает на преображённое, просветлённое, обоженное состояние святого человека, подчёркивая не естественную красоту, а красоту подобия Божия, которая является красотой внутренней, духовной, красотой святости. С наибольшей силой это выражается в особой упорядоченности всех деталей изображения, так что «всё тело святого, все детали, даже морщины и волосы, одежда и всё, что его окружает, всё объединено, приведено к вышшему порядку» [8, с. 143]. Таким образом, показывается, как «все существо человека сливается воедино в общем устремлении к Богу» [там же, с. 140]. Этим подчёркивается, что в человеке происходит процесс, обратный грехопадению, разрушившему гармоничное единство всех душевных и телесных сил, и икона становится «зримым выражением победы над внутренним хаотическим разделением человека, а через него и победы над хаотическим разделением человечества и мира» [там же, с. 143].

Поскольку «духовная жизнь есть не просто благочестие... она есть прежде всего красота, то есть, в первую очередь, строгая упорядоченность в развитии» [7, с. 378], икона может быть образным выражением аскетического опыта Православия, способна содержать в себе «духовное руководство на пути христианской жизни» [8, с. 144], показывая нам, какими мы должны быть, чтобы стать человеками, «созданными по Богу» (Еф. 4:24). «Молясь перед иконой или просто глядя на неё, мы имеем перед глазами постоянное напоминание о том, что «кто верует, что его тело воскреснет в день суда, тот должен хранить его непорочным и чистым от всякой скверны и порока» (Авва Исаия). И это для того, чтобы хотя бы в молитве мы затворяли двери души нашей и стремились к тому, чтобы тело наше, с помощью благодати Духа Святого, научалось держать себя *в порядке*, как и тело изображённого на иконе святого, глаза «смотрели с чистотою», уши «слушали в мире» и т.д. и «сердце не помышляло лукаво». Так чрез образ Церковь стремится помочь нам воссоздать нашу искажённую грехом природу» [там же, с. 145].

В иконе «мы смотрим не на *нечто*, что может импонировать или отталкивать, возбуждать эмоции и страсти, — нет, но мы поистине видим *кого-то*, глядя как бы через окно на частичку Царства Божьего. В присутствии святых, явленных на иконе, всякая работа испытующей мысли, любые недоумения прекращаются, ибо мы предаемся молитве» [11, с. 411]. Таким образом, иконопочитание для Православия — не просто благочестивая традиция и не только одна из догматических истин. В истории догматического развития не случайно вопрос об иконах явился завершением всего периода догматических споров, касающихся христологии, а название праздника восстановления

иконопочитания — Торжество Православия — многозначительно указывает на то, что в иконопочитании выражена самая суть православного свидетельства о Христе, как свидетельства о том, что Православие исповедует «Иисуса Христа, пришедшего во плоти» (1 Ин. 4:2–3). Не случайно также праздник этот в Православном календаре связан с началом Великого Поста, как бы напоминая о том, что истинное Торжество Православия заключается в победе Бога в человеке, творящем живую икону в себе. Таким образом, икона несёт в себе свидетельство, которое призывает нас, подобно апостолу Павлу: «посему и мы, имея вокруг себя такое облако свидетелей, свергнем с себя всякое бремя и запинаящий нас грех, и с терпением будем проходить предлежащее нам поприще» (Евр. 12,1). Не являясь отвлечённой истиной, догмат иконопочитания наглядно показывает, что и все догматы вообще не являются отвлечённой истиной, а указывают на реальный путь жизни человека, цель которого явно и зримо воплощена в иконе, так же, как в жизни святых. На свойственном ей языке икона воспроизводит то действие благодати, которое, по выражению св. Григория Паламы, «начинает как бы живописать в нас на том, что по образу, то, что по подобию, так что ... мы образуемся в подобие» [8, с. 146].

Антропологическое содержание богословских категорий, связанных с иконописью, в целом, указывает на динамическое напряжение в сущности человека, на наличие не только определённого идеала, но и «задания», вне которого сущность человека остаётся «бесперспективной». По словам митрополита Антония Сурожского, это может говорить о том, что человек — не самодовлеющее существо, и что весь мир мал, чтобы заполнить ту «глубинную пустоту», которая в нём есть, и которую заполнить может только Бог. Это динамическое напряжение заставляет человека преодолевать границы своего наличного бытия. С.С. Хоружий, основываясь на факте указанного динамического напряжения, в ряде работ последних лет разрабатывает модель энергийной антропологии, в которой указывает на различные «ареалы» и «топики» преодолеваемой человеком границы, которая по отношению к самому человеку есть «полная совокупность его предельных проявлений» [12, с. 40]. Граница человека в ареале наиболее активной работы сознания, то есть ареале «онтологического» (в противовес онтического и виртуальному) есть совокупность таких проявлений человека, «в которых совершается его претворение в Иноебытие — онтологическое трансцендирование, означающее актуальное изменение, преодоление, трансформацию именно онтологических характеристик человека, то есть прежде всего фундаментальных предикатов конечности и смертности» [там же, с. 43]. Иконопись является тем «типом художественной практики», которая свидетельствует об этой трансформации как наиважнейшем из предельных проявлений человека. Однако доминирующая в современности топика границы человека — виртуальная, в которой влечение к границе означает стремление к «недосознанию», исчезновение в «жизни понарошку», где преодоление смерти будет означать «икономию экзистенции», то есть «согласие на приятную смерть со скрытым от сознания приближением». Постмодернизм и трансавангард, в свою очередь, выражают это на языке художественной практики. В данном контексте

иконопись выступает в роли «хранителя» того антропологического знания, согласно которому человек действительно призван к «пределным проявлениям» и преодолению границ, однако в области реального бытия, со всей присущей ему серьёзностью, подлинностью и ответственностью.

Список литературы

1. Антоний, митр. Сурожский. О встрече. СПб.: Сатис, 1994. 266 с.
2. Дивногорцева С.Ю. Основы православной педагогической культуры. М.: ПСТГУ, 2013. 240 с.
3. Догматическое обоснование иконопочитания // Богословие образа. Икона и иконописцы. Антология. Сост. А.Н. Стрижев. М.: «Паломник», 2002, с. 7–156.
4. Иоанн Дамаскин, преп. Три защитительных слова против порицающих святые иконы или изображения. СТСЛ, 1993 (Репринт).
5. Лосский В.Н. Боговидение. М.: ООО «Изд-во АСТ», 2003. 759 с.
6. Озолин Н., прот. Об описуемости Божественной Ипостаси Спасителя // Икона и образ, иконичность и словесность. Сборник статей. М.: Паломник, 2007. С. 8–25.
7. Осипов А.И. Святые как знак исполнения Божия обетования человеку // Дивен Бог во святых своих. Собрание молитвословий святым угодникам Божиим, помогающим верным христианам в различных их нуждах. М.: Храм во имя Преображения Господня; Православное братство св. ап. Иоанна Богослова. С. 360–378.
8. Успенский Л.А. Богословие иконы Православной Церкви. Изд-во Западно-европейского экзархата. Московский Патриархат. 1989. 475 с. (Репринт: Свято-Троицкий Ново-Голутвин монастырь, 1994).
9. Фельми К.Х. Введение в современное православное богословие. М.: Отдел религиозного образования и катехизации Московского Патриархата, 1999. — 304 с.
10. Филарет, митр. Минский и Слуцкий. Православное учение о человеке // Православное учение о человеке. Избранные статьи. Москва — Клин: Синодальная Богословская Комиссия. Издательство «Христианская жизнь», 2004. С. 5–17.
11. Фортунатто М. Икона в свете преображения и обожения человека // Страницы. Журнал ББИ св. Апостола Андрея. Т.2, вып. 3, 1997. С. 408–415.
12. Хоружий С.С. Человек и его три дальних удела. Новая антропология на базе древнего опыта // Вопросы философии. 2003. № 1. С. 38–62.
13. Шёнборн К. Икона Христа. Богословские основы. Милан — Москва: «Христианская Россия», 1999. 232 с.

Формирование танатологической компетентности студентов — будущих медицинских работников среднего звена

Юстус Ирина Викторовна — д.п.н., профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «УлГУ», г. Ульяновск, Россия

Трушина О.Ю. — преподаватель медицинского колледжа ИМЭиФК ФГБОУ ВПО «УлГУ», г. Ульяновск, Россия

Глобальные изменения, происходящие в условиях научно-технического прогресса, экономических и политических реформ, привели к необратимым изменениям в образовании, к осознанию его особой социальной роли и повышению престижа как для общества в целом, так и для каждого человека в отдельности. Образованию отводится ключевая роль в решении про-

блемы духовно-нравственной консолидации общества. В контексте решения данной задачи образование рассматривается не столько как процесс усвоения системы знаний и умений, сколько как процесс развития личности, освоения духовно-нравственных ценностей. В качестве основного фактора обновления профессионального образования выступают запросы экономики и социальной сферы, науки, техники, технологий, федерального и территориальных рынков труда, а также перспективные потребности их развития. В соответствии с этими потребностями необходимо создание оптимальной системы профессионального образования, в частности, реальной многоуровневой структуры высшего и среднего профессионального медицинского образования, в основании которой лежала бы гуманистическая парадигма.

Главной задачей учреждений среднего профессионального медицинского образования является профессиональное становление и развитие личности будущего медицинского работника среднего звена в процессе приобретения обучающимися профессии в соответствии с их ценностным выбором, индивидуальными способностями, социальным заказом общества, потребностями государства в квалифицированных кадрах. Каждая профессия предъявляет свои требования к человеку, но, пожалуй, только труд медицинского работника среднего звена накладывает столь высокие и специфические обязанности на своих служителей, требует от них высокой ответственности за свои действия. Связано это с тем, что медицинским работникам людиверяют самое дорогое — здоровье и жизнь, свою и своих близких, и поэтому ждут от них полной самоотдачи, то есть приложения всех сил и знаний, отражающих последние достижения науки.

В настоящее время в профессиональной педагогике накоплен существенный объем знаний для решения проблемы профессиональной подготовки специалистов среднего звена. В последнее время в педагогических исследованиях актуализируется проблема профессионального воспитания в связи с возросшей потребностью общества в формировании самостоятельной, активной и ответственной личности будущего специалиста (В.И. Белова, Э.Ф. Богородская, Р.Б. Горбачева, Э.Ф. Зеер, Б.С. Патралов, С.В. Речина и др.); разрабатываются принципы и определяются тенденции развития среднего профессионального образования (М.Б. Алексеева, Н.М. Воскресенская, Т. Блэр, Б.Л. Вульфсон, Л.П. Семушина, Д.В. Соловьева, Л.В. Сорокина, С.Ю. Степанов и др.); рассматриваются аспекты профессиональной компетентности выпускников среднего профессионального образования (О.Л. Жигалева, В.И. Жуков, Н.А. Мазилина, В.В. Неижмака и др.), духовно-нравственного развития личности будущего специалиста (В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, Е.И. Артамонова, Л.Д. Короткова, Н.Д. Никандров, Е.Г. Силяева, Н.Е. Щуркова, И.В. Юстус и др.). Профессиональная деятельность медицинского работника среднего звена исследуется в работах по медицинской этике и деонтологии (Я.М. Бедрин, А.Я. Ивановский, Л.А. Лещинский, Т.В. Морозов, Л.П. Урманцев, Г.И. Царегородцев и др.), в психологических и педагогических исследованиях обращается внимание на формирование профессионально важных качеств в процессе освоения медицинской деятельности (В.А. Аверин, Г.В. Безродная, А.П. Василькова, Л.А. Быкова, А.Г. Васюк, В.А. Корзунин, Д.Т. Хацаева, Л.А. Цветкова и др.).

Отмечая плодотворность рассмотренных исследований, следует признать, что в педагогической теории проблема формирования личности будущего медицинского работника среднего звена нуждается в дальнейшей разработке. Среди многих задач, возникающих при изучении данной проблемы, необходимо решить такие, которые связаны с профессионально-личностным развитием студентов, с воспитанием отношения молодых людей к жизни и её противоположному исходу — смерти, так как ценности, которые определяет для себя молодой человек, и характеризуют его отношение к жизни. Отношение личности к жизни и смерти широко исследовано в западной психологической науке. В отечественной психологической и педагогической литературе имеются разработки в области танатопсихологии относительно терминально больных детей и взрослых. Поэтому проблема профессиональной подготовки медицинских работников среднего звена к работе со специфическими категориями пациентов, затрагивающая вопросы ценности жизни человека, раскрытия феномена смерти, формирования профессионально важных качеств медицинского работника, остаётся неисследованной. Потребность восполнить данный пробел в научном знании и определяет актуальность нашего исследования.

В настоящее время педагогическая и психологическая наука уже накопила достаточно эмпирического материала относительно многих танатологических феноменов, однако вопрос отношения человека к смерти и умиранию всё ещё является методологически непроработанным. По данным различных исследований (Л.И. Анцыферова, К. де Вальден-Галушко, П. Вонг, А.В. Гнездилов, С. Гроф, Э. Кюблер-Росс, Я. Лучак, Р.А. Неймер, А.Ш. Тхостов, К. Уилберг, Дж. Хэлифакс, И. Ялом и др.), столкновение с реальной угрозой жизни вследствие катастроф, военных действий, неизлечимой болезни, не проходит даром ни для одного человека. Опыт конфронтации со смертью является той ситуацией, в которой личность начинает проявлять свою активность, осознавая подлинность своего существования, а также причины изменения мировоззренческой позиции, смысложизненных и ценностных ориентаций. Смыслообразующие ценности и мотивы личности рождаются внутренним выбором человека и приобретают личностный смысл в процессе развития, что позволяет выдвинуть следующее предположение: отношение к смерти может служить критерием такого развития.

Социальный заказ на подготовку медицинских работников среднего звена, которые должны выступать как субъекты системы здравоохранения, выполняющие специфические функции (помощь и уход за пациентами) и решающие вопросы организации лечебно-диагностического процесса, реабилитационной и профилактической работы, обусловлен изменениями в экономической, социокультурной и социальной сферах общества. Осуществление медицинской деятельности со специфическими категориями пациентов (терминальные и инкурабельные), нуждающихся прежде всего в моральной и духовной поддержке, требует сформированности танатологической компетентности, которая рассматривается нами как личностное образование, представляющее собой единство и взаимосвязь ценностно-мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов, каждый из которых

обладает своим содержанием. Структурные компоненты танатологической компетентности соотносимы со спецификой и особенностями деятельности медицинского работника среднего звена. Профессиональная подготовка медицинских работников среднего звена формирует их систему нравственных ценностей и готовность к работе со специфическими (терминальными и инкурабельными) категориями пациентов и членами их семей. Основой профессиональной деятельности медицинских работников среднего звена является наблюдение и уход за пациентами, что требует определения результативной характеристики подготовки в колледже студентов — будущих медицинских работников с учётом специфики (полифункциональность деятельности) и особенностей медицинской деятельности (паллиативный уход) специалиста среднего звена.

Формирование танатологической компетентности студентов — будущих медицинских работников среднего звена способствует как становлению мировоззрения, развитию представлений будущего специалиста о человеке как носителе духовно-нравственной культуры, так и его ориентации на работу со специфическими категориями больных и членами их семей. Профессиональная подготовка студентов — будущих медицинских работников среднего звена достигает цели за счёт использования потенциальных возможностей танатологического просвещения (знания о феномене смерти и процессе умирания, о психологической подготовке умирающего человека и его родственников к смерти, о воспитании в себе личностного отношения к смерти и профессионально важных качеств), методологической основой которого являются аксиологический, антропологический, личностно-ориентированный, компетентностный и танатологический подходы.

Результаты нашего исследования позволяют расширить научные представления о профессиональной подготовке студентов — будущих медицинских работников среднего звена к работе со специфическими категориями пациентов и членами их семей; о формировании отношения к феномену смерти, смыслу жизни в парадигме нравственно-духовного становления личности медицинского работника среднего звена, что способствует дальнейшей разработке проблемы гуманизации медицинского образования.

Список литературы

1. Трушина О.Ю. Танатология и медицина : учеб.-метод. пособие. Ульяновск, 2010. 128 с.
2. Юстус И.В., Трушина О.Ю. Профессиональное общение медсестёр как фактор повышения качества жизни инкурабельных больных // Среднее профессиональное образование. Ежемесячный теоретический и научно-методический журнал. 2011. № 7. С. 62–65.
3. Юстус И.В., Трушина О.Ю. Воспитание толерантного отношения к смерти у студентов медицинского колледжа // Среднее профессиональное образование. Ежемесячный теоретический и научно-методический журнал. 2010. № 1. С. 20–22.
4. Юстус И.В. Трушина О.Ю. Паллиативная медицина и проблемы профессиональной подготовки медицинских кадров // Современное образование: проблемы и перспективы. Сб. материалов международной научной конференции. Москва-Ульяновск, 2009. С. 412–417.

5. Юстус И.В., Трушина О.Ю. Танатологическое просвещение студентов медицинского колледжа. Ульяновск: Издательство; Качалин Александр Васильевич, 2012. 144 с.
6. Юстус И.В. Отношение к смерти как механизм формирования социально-духовного образа мира молодёжи. // Актуальные проблемы молодёжной субкультуры: Сб. статей /Под общей редакцией О.В. Красновой. М.: Московского психолого-социального института, 2008. С. 67–71.
7. Юстус И.В. Отношение к смерти: педагогический аспект // На перекрёстках педагогики и психологии: Сборник научных трудов / Под ред. А.Д. Барбитовой, С.Д. Полякова, И.Ю. Шустовой. Ульяновск: УлГТУ, 2006.

Раздел 7.

Новые подходы к реализации ОПОП магистратуры
по направлению подготовки

«Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель)

Разработка содержания модуля

«Педагогический мониторинг освоения детьми дошкольного возраста дошкольной образовательной программы» ОПОП магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель)*

*Андреанова Елена Ивановна — к.п.н., доцент кафедры дошкольной педагогики
ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия*

В рамках государственного контракта Министерства образования и науки Российской Федерации № 05.043.12.0024 от 16 мая 2014 года в УлГПУ им. И.Н. Ульянова разрабатывались и апробировались новые модули основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупнённой группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного общего образования, предполагающей углублённую профессионально-ориентированную практику студентов. Одним из модулей, составляющих ОПОП магистратуры, является модуль «Педагогический мониторинг освоения детьми дошкольной образовательной программы».

Разработка программы образовательного модуля «Педагогический мониторинг освоения детьми дошкольной образовательной программы» вызвана необходимостью в профессиональной подготовке такого воспитателя, который будет способен отвечать современным требованиям образования. Одним из основных требований современного дошкольного образования, согласно ФГОС, является индивидуализация работы с дошкольниками. Развивающее образование ориентировано на уровень ближайшего развития, определение которого возможно через оценку индивидуального развития. Оценка индивидуального развития, с одной стороны, невозможна без педагогического мониторинга, а с другой, результаты педагогической диагностики могут использоваться исключительно при индивидуализации образования и оптимизации работы с группой детей [2].

Понятие «мониторинг», как способ научного исследования, широко применяется в экологии, биологии, социологии, экономике, теории управления. Перенос этого понятия в сферу образования изменил смысл, и в современных условиях педагогический мониторинг может быть определён как система организации сбора, хранения, обработки и распространения информа-

* Статья подготовлена в рамках выполнения государственного контракта Министерства образования и науки Российской Федерации № 05.043.12.0024 от 16 мая 2014 года

ции о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за её состоянием и прогнозирование развития [1].

В настоящее время проблема педагогического мониторинга в системе дошкольного образования является объектом внимания большого количества исследователей, педагогов-практиков, психологов. Наиболее существенные изыскания по данной проблеме прослеживаются в исследованиях В.Г. Алямовской, К.Ю. Белой, М.М. Поташник, М.В. Крулехт, И.В. Тельнюк, О.А. Соломенниковой, М.А. Виноградовой, Ю.В. Микляевой, Л.В. Кокуевой, П.И. Шпековской, А.И. Куприной и др. Разработаны рекомендации Т.С. Комаровой и О.А. Соломенниковой о педагогической диагностике по «Программе воспитания, обучения и развития в детском саду» под редакцией Васильевой М.А., коллективом кафедры дошкольной педагогики института детства РГПУ им. А.И. Герцена представлен инструментарий мониторинга качества освоения детьми образовательных областей программы «Детство».

В системе дошкольного образования понятие «мониторинг» является относительно новым, его не следует смешивать с понятиями «педагогическая диагностика» и «контроль». Педагогический мониторинг предполагает постоянный сбор информации об объектах контроля, то есть выполнение функции слежения; изучение объекта по одним и тем же критериям с целью выявления динамики изменений; компактность, минимальность измерительных процедур и их включённость в педагогический процесс.

В настоящее время не все специалисты дошкольного образования владеют навыками педагогической диагностики, поскольку данный вид деятельности не является предметом специальной подготовки выпускников как педагогического колледжа, так и вуза на уровне бакалавриата. Изучение и анализ базовой части учебных планов педагогических колледжей и вузов показал отсутствие дисциплин, связанных с формированием диагностических умений обучающихся.

Инновационность образовательного модуля «Педагогический мониторинг освоения детьми дошкольной образовательной программы» заключается в том, что его содержание разработано на основе *деятельностного* и *компетентностного* подходов и построено в зависимости от образовательных результатов, сформулированных в соответствии с трудовыми функциями согласно Стандарту педагога.

Новизна модуля «Педагогический мониторинг освоения детьми дошкольной образовательной программы» заключается в *подборе* учебных дисциплин и разработке их содержания; в *расширении и углублении психологической подготовки* обучающихся, подготовке педагогических работников, способных к проведению качественной психолого-педагогической диагностики, к организации инновационной педагогической деятельности, построенной на диагностической основе; в *практической направленности содержания модуля*, которая обеспечивает усиленную практическую подготовку воспитателей. Это достигается системой учебных дисциплин практико-диагностической направленности, практикумов и практики. Доля практикумов и практик составляет более 55 % образовательного модуля. Теоретический материал модуля построен таким образом, чтобы подготовить студентов

к практической деятельности и обеспечить успешность формирования заявленных образовательных результатов в системе практикумов и практик.

Содержание модуля нацелено на выполнение требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, соответствует Федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400.68 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр», утверждённым приказом № 376 Министерства образования и науки РФ от 16 апреля 2010 г.; соответствует стандарту профессиональной деятельности педагога по обобщённой трудовой функции 3.1 «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» в частях 3.1.1, 3.1.3; по обобщённой трудовой функции 3.2 «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ» в части 3.2.1.

Цель образовательного модуля «Педагогический мониторинг освоения детьми дошкольной образовательной программы» — подготовка педагога, умеющего осуществлять изучение особенностей личности дошкольников, их склонностей, интересов, проводить мониторинг здоровья, развития и воспитания дошкольников, разрабатывать траектории индивидуального развития детей на основании данных мониторинга.

Основные трудовые функции, осваиваемые в процессе изучения модуля, — диагностическая и аналитическая. Согласно Стандарту педагога это функция 3.2.1. Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования, трудовые действия — организация и проведение педагогического мониторинга освоения детьми образовательной программы и анализ образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста [3].

Образовательные результаты модуля заключаются в формировании у студентов комплекса трудовых действий, умений и знаний. В результате освоения модуля выпускник:

1. Организует и проводит педагогический мониторинг, позволяющий оценить результаты освоения детьми образовательных программ, степень сформированности у них качеств, необходимых для дальнейшего обучения и развития на следующих уровнях обучения.

2. Планирует, корректирует и проектирует образовательные задачи (планирует образовательную деятельность в ДОО по результатам педагогического мониторинга с учётом индивидуальных особенностей развития каждого ребёнка раннего и/или дошкольного возраста и в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом).

3. Строит конструктивное взаимодействие с родителями и специалистами, участвующими в образовательном процессе, для решения проблем воспитания, обучения и развития детей, выявленных в процессе педагогического мониторинга.

4. Подбирает, адаптирует методы психолого-педагогической диагностики для выявления возможностей, интересов.

Модуль представляет интегрированный комплекс обязательных учебных дисциплин общенаучного цикла, дисциплин профессионального цикла, практикумов, производственной практики и научно-исследовательской работы. Общий объём модуля составляет 21 зачётную единицу, из которых 19 зачётных единиц отводится на теоретическое обучение и 2 зачётные единицы — на практику. К модулю примыкает научно-исследовательский семинар объёмом 2 зачётные единицы, который служит логическим продолжением модуля, но не входит в общий объём зачётных единиц модуля. Образовательные задачи модуля реализуются за счёт согласованности программ общенаучного цикла обязательных дисциплин, вариативных программ по выбору, за счёт специального подбора дисциплин для адресной группы, направленных на восполнение знаний общетеоретического характера об особенностях развития детей и характере деятельности педагога в дошкольной образовательной организации, системы практической подготовки.

Логика построения модуля нацелена на реализацию деятельностного подхода в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций и предполагает усвоение теоретического материала в контексте решения проблем образовательной практики.

Структура модуля включает обязательную часть (базовую) и часть, формируемую участниками образовательных отношений (вариативную). В изучении программы модуля можно выделить *несколько этапов*: теоретический, производственная практика, НИРС.

На *теоретическом этапе* изучается теоретический материал модуля как способа решения педагогических проблем и задач; формируются способы выполнения профессиональных действий (инструментальный аспект), происходит отработка конкретных способов профессиональных действий в учебно-лабораторной среде, в процессе практикумов. Теоретический этап освоения модуля представлен системой обязательных дисциплин и дисциплин по выбору общенаучного и профессионального цикла: «Организация и проведение педагогического мониторинга в дошкольной образовательной организации», «Мониторинг освоения детьми раннего возраста образовательной программы», «Совместная деятельность воспитателя и педагога-психолога в мониторинге развития дошкольников»; «Взаимодействие субъектов образовательного процесса», «Критерии и показатели психического развития детей в раннем и дошкольном возрасте» и системой практикумов.

Последовательность изучения дисциплин и практикумов на теоретическом этапе модуля обусловлена логикой содержания дисциплин и необходимостью формирования практических умений студентов в процессе подготовки. После изучения обязательных дисциплин общенаучного и профессионального цикла предлагаются дисциплины по выбору. Для лиц, имеющих педагогическое образование, предлагается дисциплина «Взаимодействие субъектов образовательного процесса», а для адресной группы, не имеющей педагогического образования, предлагается дисциплина «Критерии и показатели психического развития детей в раннем и дошкольном возрасте».

Завершает теоретический блок система *практикумов*, которые посвящены педагогическому мониторингу одного из направлений работы (об-

разовательных областей) с дошкольниками, выделенных согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования [2]: «Педагогический мониторинг социально-коммуникативного развития дошкольников» (объём 2 ЗЕ); «Педагогический мониторинг познавательного развития дошкольников» (объём 2 ЗЕ); «Педагогический мониторинг речевого развития дошкольников» (объём 2 ЗЕ); «Педагогический мониторинг художественно-эстетического развития дошкольников» (объём 2 ЗЕ); «Педагогический мониторинг физического развития дошкольников» (объём 2 ЗЕ)». Цель практикумов: овладение навыками осуществления педагогического мониторинга различных направлений работы с дошкольниками с целью анализа, коррекции и прогнозирования реализации образовательной программы дошкольной образовательной организации.

Закрепление умений проводить мониторинг освоения детьми программы дошкольной организации происходит в процессе производственной практики «Педагогический мониторинг реализации основной образовательной программы дошкольной образовательной организации». Производственная практика является продолжением практикумов. Объём итоговой практики в соответствии с программой магистратуры составляет 2 ЗЕ (1,5 недели). Основной объём работы по проведению диагностики направлений развития дошкольников осуществляется в процессе практикумов. На итоговой практике студент обобщает результаты диагностики по каждому направлению в единое целое, совершенствует свои умения проводить педагогический мониторинг.

Логическим продолжением производственной практики является организация научно-исследовательской работы студентов. НИРС направлен на формирование у студентов исследовательско-рефлексивного подхода к образовательным результатам модуля, то есть к тем знаниям, умениям, трудовым действиям, которые формируются в прохождении дисциплин и практики модуля. Его цель — анализ эффективности и затруднений, возникающих в процессе реализации образовательной программы дошкольной образовательной организации, а также анализ эффективности и затруднений своих собственных действий по организации и проведению педагогического мониторинга освоения дошкольниками образовательной программы. В процессе НИРС студент должен научиться выявлять в реальной педагогической деятельности конкретную проблему или затруднение.

Для выявления причин трудностей педагогов, реализующих образовательную программу, трудностей детей, осваивающих образовательную программу дошкольной образовательной организации, собственных трудностей при организации педагогического мониторинга, студенту предлагается провести мини-исследование, самостоятельно сформулировать проблему анализа и разработать программу соответствующих действий по повышению эффективности деятельности участников образовательного процесса. Умение ставить проблемы, организовывать мини-исследования для поиска их решения, пути решения проблем являются предметом обсуждения на научно-исследовательском семинаре, который организует преподаватель вуза.

Построение образовательной программы модуля обеспечивает достижение поставленных образовательных целей и задач. Отдельные части про-

граммы интегрируются в единое целое за счёт подбора дисциплин, направленных на развитие определённых умений, и за счёт соблюдения баланса между формированием знаний и понимания особенностей организации мониторинга и выработкой умений диагностировать уровень освоения детьми дошкольной образовательной программы. При последовательном освоении заявленных дисциплин, сначала теоретических, а затем системы практикумов, выпускники, успешно освоившие программу образовательного модуля, смогут организовать и провести педагогический мониторинг освоения детьми образовательной программы дошкольной образовательной организации.

Все высшие педагогические учебные заведения могут использовать материалы модуля «Педагогический мониторинг освоения детьми дошкольной образовательной программы» для подготовки специалистов по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование». Кроме того, поскольку модуль представляет собой комплекс учебных дисциплин, имеющий логическое завершение, он может реализовываться самостоятельно как составная часть программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов дошкольного образования. Разработка содержания данного модуля вносит определённый вклад в реализацию программы модернизации педагогического образования в РФ, поскольку обеспечивает практико-ориентированную подготовку магистрантов, готовых работать в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций.

Список литературы

1. Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г., Михайлова З.А. и др. Мониторинг в детском саду. Научно-методическое пособие. СПб.: ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010. 592 с.
2. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт дошкольного образования // ФГОС дошкольного образования: URL: http://kortobrazovanie.ucoz.ru/news/proekt_fgos_doshkolnogo_obrazovanija.
3. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). URL: <http://standart.edu.ru/>

Научно-исследовательская работа как часть структуры практики модулей основной профессиональной образовательной программы педагогической магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование»*

Белозерова Лилия Алмазовна — к.б.н., доцент каф. психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия
Семенова Ия Анатольевна — к.псх.н., доцент каф. психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

* Статья подготовлена в рамках «Государственного контракта Министерства образования и науки Российской Федерации № 05.043.12.0024 от 16 мая 2014 года».

В условиях модернизации современной системы образования магистерские программы должны быть, с одной стороны, фундаментальными по содержанию и качеству подготовки, а с другой стороны, достаточно гибкими, чтобы живо реагировать на потребности различных областей науки и практики [1]. Поэтому основная профессиональная образовательная программа (ОПОП) педагогической магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» направлена на подготовку высококвалифицированных компетентных специалистов как исследовательской, так и практической направленности, обладающих научными знаниями, владеющих методологией и методикой организации и проведения исследований в области психолого-педагогического образования и системным подходом к решению профессиональных задач [3, 5].

Учитывая введение новых требований к качеству образования педагогов, выраженных в новых федеральных государственных образовательных стандартах, профессиональном стандарте педагога, возникает необходимость изменения в организации, содержании, технологиях и масштабе подготовки педагогов [7]. В связи с вышесказанным *целью* нашей работы является разработка структуры практики ОПОП педагогической магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» с интегрированной в неё научно-исследовательской работой.

При подготовке магистров целесообразно ориентироваться не столько на научно-исследовательскую и педагогическую деятельность, сколько на формирование у них системы прикладных исследовательских компетенций, в связи с этим структура ОПОП педагогической магистратуры предполагает существенное увеличение объёма практики в специально организованной лабораторно-учебной среде и на практической базе образовательных организаций — участников сетевого взаимодействия [12].

При этом каждый модуль ОПОП педагогической магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» должен быть дополнен существенной долей практики (с включением учебно-ознакомительной), а также научно-исследовательских семинаров (НИРС). Это представляется важным с целью постановки проблемы осуществления профессионального действия и его отработки в специально организованной учебной среде как самого ВУЗа, так и на практической базе участников сетевого взаимодействия, стажировочных площадках [3, 5]. Практика и практикумы, как структурные элементы каждого модуля, позволяют магистранту в условиях поддержки и супервизии войти в профессиональную деятельность, способствуют формированию способности студента к самостоятельному профессиональному развитию, позволяют магистранту овладеть прикладными исследовательскими действиями, навыками самостоятельного исследования в разных сферах, решения сложных профессиональных задач в сфере развития образовательной системы РФ [5, 11].

Ключевой принцип организации практики и научно-исследовательской работы (НИР) студентов при реализации ОПОП педагогической магистратуры заключается в том, что практика, учебное содержание и НИР должны интегрироваться в общий образовательный процесс с целью развития профес-

сиональных действий педагога. НИР выступает как особым образом организованное действие самого студента магистратуры, связывающего теорию и практику развивающегося профессионального действия, и реализуется на протяжении всего срока обучения в магистратуре [8]. Практика в структуре ОПОП должна быть органично связана с конкретными курсами и дисциплинами профессионального цикла, прохождение теоретического материала по которым должно быть взаимосвязано с использованием теории в анализе практических ситуаций и в апробации педагогических/методических подходов на практике. Это может быть реализовано, если НИР выступает неотъемлемым элементом каждого модуля, если она опосредует учебное содержание модуля (в виде учебно-ознакомительной практики), а само исследовательское действие первоначально осуществляется в форме научно-исследовательской практики, опирается на содержание соответствующих учебных дисциплин модуля, связывая между собой подлежащие решению конкретные проблемы и вопросы учебной деятельности [5; 8]. В процессе производственной практики студенты-магистранты закрепляют сформировавшиеся профессиональные действия, сами выступают в роли наставников, передавая опыт исследовательской деятельности учащимся школы и студентам-бакалаврам [2].

В связи с вышесказанным в структуре педагогической магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (высшее образование) практика может быть реализована следующим образом:

1. *Учебно-ознакомительная практика* предвещает теоретическую часть модуля, осуществляется на базе образовательных организаций — головной организации (вуза) и базовых образовательных организаций — участников сетевого взаимодействия, в отрыве от теоретических занятий. На данном этапе студенты ежедневно в течение одной или двух недель (в соответствии с графиком учебного процесса) посещают базу практики, где они имеют возможность увидеть образцы профессиональных действий, объединённых одной или несколькими трудовыми функциями, получить начальный опыт самостоятельного выполнения профессиональных заданий, определить проблемы и задачи, решение которых необходимо для успешного формирования трудового действия педагога-психолога. Данный вид практики позволит сформировать мотивацию научно-исследовательской работы за счёт выявления психолого-педагогических проблем, подготовить студентов к развитию их научного потенциала, приобщить их к исследовательской деятельности, сформировать представления об организации научного исследования [5].

2. *Научно-исследовательская практика* направлена на расширение и закрепление теоретических и практических знаний, полученных студентами в процессе изучения дисциплин ОПОП, повышение качества самостоятельной исследовательской работы по профилю магистратуры в аспекте владения методами научных исследований и способами его организации.

Данный вид практики организуется в виде рассредоточенных практик — практикумов, включённых в структуру каждого модуля, и сконцентрированной длительной практики — стажировки, являющейся частью НИР студента [3].

В течение семестра студенты имеют возможность проходить практику параллельно с освоением учебных дисциплин модуля — в виде практикумов, которые взаимосвязаны с теоретическим содержанием дисциплин общим основанием профессионального действия педагога-психолога, требующего знание этого содержания. В рамках теоретических занятий преподаватель должен мотивировать студентов на поиск существующих путей решения тех проблем и задач, которые были сформулированы ими в ходе учебно-ознакомительной практики. При этом студенты имеют возможность отработать конкретные способы реализации исследовательских действий — в виде приёмов, методик, методов, технологий, либо в условиях вуза и его структурных подразделений, либо в условиях базовых образовательных организаций — участников сетевого взаимодействия [5].

Длительная практика — стажировка, как форма образовательной деятельности, направлена на приобретение самостоятельного практического опыта научно-исследовательской деятельности путём вхождения в непосредственную профессиональную деятельность. Данный вид практики организуется на базе образовательных организаций — участников сетевого взаимодействия на втором году обучения в магистратуре и позволяет решать как профессиональные задачи в реально действующей практике образования, так и задачи, связанные с выполнением самостоятельного магистерского исследования, тем самым стажировка является неотъемлемой частью НИР студента. В этом плане в процессе стажировки возможны сбор, анализ и обобщение научного материала по теме выпускной квалификационной работы (ВКР), разработка оригинальных прикладных научных идей, формирование навыков самостоятельной и совместной работы с коллективом исследователей [9; 13].

3. *Производственная практика* направлена на профессиональную подготовку к организации и руководству исследовательской деятельностью в сфере образования. Данная форма практики может быть реализована в форме наставничества, которое позволяет оптимизировать процесс профессионального становления будущего педагога-психолога, сформировать у него мотивацию к саморазвитию и самореализации, повысить уровень его самостоятельной подготовки [4]. В ходе производственной практики магистрант помогает учащимся школы и (или) бакалаврам по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», проходящим учебную практику на базе образовательного учреждения, реализовать себя в исследовательской деятельности, развить их исследовательские умения и личностные качества. При этом магистрант-наставник обеспечивает выполнение учащимися научно-исследовательских проектов, контролирует качество их выполнения и помогает в реализации результатов проекта. Данный вид практики проводится на втором году обучения в магистратуре в концентрированно-рассредоточенной форме, когда параллельно с освоением теоретического содержания дисциплин студент-наставник разрабатывает и реализует программу работы с учащимися, знакомит их со структурой исследовательской деятельности, помогает преодолевать трудности, возникающие в ходе исследования,

оценивает её результаты, участвует в трансляции результатов исследования в научном сообществе [2].

В целях организации рефлексии результатов практики, собственных достижений, способов преодоления трудностей, возникающих в ходе работы, формирования общего способа профессиональных действий, на базе вуза организуются *научно-исследовательские семинары*. Они позволяют повысить эффективность и результативность научной работы студентов, сформировать навыки самостоятельной научной, исследовательской, инновационной работы. В рамках научно-исследовательских семинаров планируется активное взаимодействие магистрантов друг с другом, с профессорско-преподавательским составом различных кафедр, сотрудниками научно-исследовательских подразделений вуза, представителями стажировочных площадок, государственных и общественных организаций, потенциальными работодателями [11; 12]. Возможными техниками и технологиями, используемыми при организации научно-исследовательских семинаров, являются индивидуальная и парная работа, переменные пары (оргдиалог Ривина), работа в тройках, работа в микрогруппах, «развивающая кооперация Акбашева», работа в микрогруппах с «десантами» в другие группы, общая дискуссия — если группа небольшая, «аукцион идей», «дебаты» и пр.

Именно такая активная организация научно-исследовательских семинаров позволит студентам в условиях совместной работы научиться точно выражать свои мысли в докладе или выступлении по вопросу, активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно возражать, опровергать ошибочную позицию, что в итоге способствует формированию исследовательской позиции магистранта, необходимой в профессиональной деятельности.

Социализация результатов исследования, подготовка научных статей, участие в семинарах, конференциях и междисциплинарных проектах также является неотъемлемой частью и обязательным условием становления профессиональной рефлексии, без которой невозможно развитие профессиональных действий будущего исследователя учебной деятельности.

В ОПОП педагогической магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (высшее образование) реализация каждого образовательного модуля предполагает использование механизма сетевого взаимодействия образовательных организаций, которое является сотрудничеством и совместной взаимодополняемой деятельностью в профессиональной педагогической подготовке студента, обеспечивающей организацию и проведение прикладного обучения студентов по разработанным модулям ОПОП, оценку эффективности освоения студентами содержания программ на основе диагностики сформированности у них профессиональных действий согласно стандарту педагога [5].

Сотрудничеству в процессе формирования профессиональных компетенций студента на практике способствуют как предметная (материально-технические условия) и информационная (учебно-методические условия) среда, так и социальная (кадровый состав, удовлетворяющий специальным требованиям) среда. Результатом такого обучения является овладение студента-

ми не только предметным содержанием, но и формирование профессиональных компетенций, обозначенных в ОПОП [12].

Сетевое взаимодействие в образовании — это совместная деятельность образовательных учреждений, направленная на повышение качества образовательной деятельности и заключающаяся в обмене опытом, совместной разработке и использовании инновационно-методических и кадровых ресурсов [6].

Участниками сетевого взаимодействия выступают юридические лица, несущие ответственность за профессиональную подготовку будущих педагогов. В сетевом взаимодействии создаётся *сетевое сообщество*, где головной организацией является вуз, выступающий инициатором сетевого взаимодействия и приоритетно решающий задачи расширения спектра предоставляемых образовательных услуг и повышения качества образования. Все другие организации — участники данного взаимодействия являются *базовыми образовательными организациями*, а педагоги этих организаций — *сетевыми педагогами* [13].

На базе образовательных организаций, осуществляющих свою деятельность на основе сетевого взаимодействия с вузом, формируется *стажировочная площадка* — структура образовательного учреждения, участвующая в совместной реализации задач углублённой профессионально-ориентированной подготовки студентов в ходе прохождения практики по основной профессиональной образовательной программе.

Базами организации практик (стажировочными площадками) для студентов могут выступать организации — участники сетевого взаимодействия:

- высшие учебные заведения;
- различные типы общеобразовательных учреждений, в том числе учреждения системы специального образования (коррекционные школы и дошкольные учреждения);
- учреждения дополнительного образования;
- научные лаборатории, научно-исследовательские институты;
- организации социальной сферы;
- центры социальной и психологической помощи.

Важным условием качественной подготовки выступает использование личных возможностей студента и ресурсов вуза. Особое внимание при составлении индивидуальной траектории образовательного маршрута студента следует обратить на то, какие виды практики и в каком объёме необходимы для формирования у него профессиональных компетенций, учесть его опыт профессионализации [10]. Индивидуализация образовательного процесса обеспечивается за счёт самостоятельного выбора и освоения студентами учебной и других видов деятельности в рамках модулей, баз практик и мест освоения дисциплин, модулей (при сетевой форме реализации), самостоятельного определения тем и направлений научно-исследовательской или творческой работы, заданий самостоятельной работы, форм, сроков их выполнения. Этот выбор оформляется студентами как индивидуальная образовательная программа (ИОП), которая создаётся в процессе исследования с преподавателями-консультантами (тьюторами) доступных ресурсов

образовательных организаций, региона, сети «Интернет» и необходимых субъектов [3; 6; 10].

Таким образом, интеграция практики, учебного содержания и НИР в общем образовательном процессе, индивидуализация этого процесса, а также внедрение механизма сетевого взаимодействия при организации практики в структуре ОПОП по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» позволят сформировать у магистрантов-педагогов систему прикладных исследовательских компетенций и позволит повысить качество их профессиональной подготовки в соответствии со стандартом педагога.

Список литературы

1. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. М.: РЕЦЭП, 2005. 199 с.
2. Евдокименко И.И. Использование наставничества в организации исследовательской деятельности обучающихся общеобразовательных учреждений // Вестник НГГУ. 2013. № 4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-nastavnichestva-v-organizatsii-issledovatel'skoy-deyatelnosti-obuchayuschihsya-obsheobrazovatelnyh-uchrezhdeniy> (дата обращения: 17.09.2014).
3. Каспаржак А.Г., Калашников С.П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 3. С. 87–104.
4. Лучкина Т.В. Повышение профессиональной компетентности начинающего учителя посредством наставничества: зарубежный опыт // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 6. С. 67–75.
5. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru» E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru» 2014, № 2. <http://www.psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>.
6. Примчук Н.В. Условия развития мобильности студентов средствами организации их научно-исследовательской деятельности // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2013. № 162. С. 167–173.
7. Проблемы и задачи магистерской подготовки в условиях перехода на стандарты третьего поколения: научно-методическая конференция. Сборник статей. — Йошкар-Ола: Марийский Государственный Технический Университет, 2011. 123 с.
8. Рубцов В.В., Гуружапов В.А., Макаровская З.В., Максимов Л.К. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностьный подход в образовании»: направление подготовки — Психолого-педагогическое образование // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 127–142.
9. Самодурова Т.В. Научно-исследовательская работа студентов в условиях разноразмерной профессионально-педагогической подготовки в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 257–259.
10. Семенова И.А., Белозерова Л.А. Реализация принципа индивидуализации в рамках деятельностного подхода при разработке программ практики основной профес-

- сиональной образовательной программы педагогической магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование (Воспитатель)» // Междунар. науч.-практ. конф. «Психолого-педагогическое образование в вузе: прошлое, настоящее, будущее». Ульяновск, 2014. С. 339–346.
11. Федорович В.О. Стратегические направления магистерской подготовки в НГУЭУ: адаптационный опыт и принципы инновационного развития // Вестн. Том. гос. ун-та. Экономика. 2012. № 4 (20). С. 199–211.
 12. Шатилова В.П. Инфраструктура научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры в отечественных университетах // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. № 153-1. С. 149–158.
 13. Шилова О.Н., Горюнова М.А. Факторы и условия сетевого взаимодействия образовательных организаций // Вестник РХГА. 2014. № 1. С. 245–253.

Практико-ориентированная подготовка воспитателей в магистратуре по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование»*

Захарова Лариса Михайловна — д.п.н., профессор кафедры дошкольной педагогики ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия
Силакова Марина Михайловна — к.псих.н., доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

В проекте модернизации педагогического образования особое значение придаётся практико-ориентированной подготовке педагогических кадров. Необходима такая модель образования, которая позволит формировать профессиональные действия, определённые Профессиональным стандартом педагога не только через модельные практические ситуации, но и в реальной действительности за счёт увеличения практик различной направленности.

Подготовке воспитателя в системе профессионального образования на современном этапе уделяется особое внимание, вызванное тем, что дошкольный возраст — это начало развития личности, а дошкольное образование — первая ступень общего образования.

Реформирование современной системы высшего профессионального образования с выделением двухуровневой подготовки — бакалавр и магистр — неизбежно приводит к конкретизации функций воспитателя со степенью бакалавра и воспитателя со степенью магистра. Воспитатель (магистрант) должен быть готов к реализации следующих функций: организаторской, проектной, диагностической, обобщённо-аналитической и исследовательской.

Приоритетным направлением в подготовке «нового» воспитателя служит деятельностный подход, где содержанием образования является деятельность самого магистранта, а единицей деятельности — профессиональное действие (А.Г. Асмолов). Овладение профессиональным действием происходит поэтапно: наблюдение проблемной практической ситуации (эмпирический этап) — осознание необходимого способа действия через теоретиче-

* Статья подготовлена в рамках выполнения государственного контракта Министерства образования и науки Российской Федерации № 05.043.12.0024. от 16 мая 2014 года

ское изучение проблемы (теоретический этап) — реализация этого действия на практике (практический этап) — рефлексия «качества» апробированного действия (этап анализа и самоанализа — супервизия) (А.А. Марголис).

Профессиональные действия, которыми овладевают студенты магистратуры, базируются на функциях, связанных с деятельностью воспитателя со степенью магистра. Данный подход позволяет конкретизировать трудовые действия из Профессионального стандарта педагога для выпускника магистратуры.

Практико-ориентированная направленность подготовки воспитателя в магистратуре требует расширения образовательного пространства вуза за счёт организации сетевого взаимодействия с дошкольными организациями разных форм; тесного научно-методического, учебно-методического сотрудничества в реализации задач практико-ориентированного образования; создания стажировочных площадок, базовых кафедр на базе дошкольной организации.

Стажировочная площадка — структура образовательного учреждения, участвующего в совместной реализации задач углублённой профессионально-ориентированной подготовки студентов в ходе прохождения практики. Совместная деятельность магистранта, педагога-супервизора и куратора от вуза позволяют осуществлять практическую подготовку студентов путём вхождения в непосредственную профессиональную деятельность, а также способствует изучению инновационного опыта вариативных моделей профессиональной деятельности.

Уровень подготовки воспитателя-магистра, который должен владеть не только практическими компетенциями, но и научно-исследовательскими, определяет более высокие требования к стажировочной площадке. Критериями отбора образовательных организаций может служить:

- наличие опыта действия в режиме социального партнёрства (каждая организация проявляет и предьявляет свой интерес и взаимодействует с другой организацией на основе взаимного учёта интересов),
- наличие опыта работы в экспериментальном режиме,
- инновационный потенциал образовательной организации (материально-финансовые ресурсы, кадровые ресурсы),
- наличие «обучающей атмосферы».

Наиболее высокой оценки заслуживают те дошкольные образовательные организации, в которых на практике успешно реализуются качественно новые цели развития общего (дошкольного) образования, определяемые педагогическим сообществом России как наиболее прогрессивные.

Освоение практического опыта и профессиональных компетенций будет происходить под руководством педагога-супервизора, который на первых этапах освоения профессионального опыта выступает наставником (ментором), а на последующих этапах — специалистом, способным организовать рефлекссию и обсуждение полученного опыта и нахождение «общего способа профессионального действия» (Марголис А.А.).

Само понятие «супервизия» полностью разрабатывалось в рамках клинической психологии и психотерапии. В разработке нашего подхода к по-

строению супервизии в рамках магистерской программы*** мы опираемся на представления П. Ховкинса, Р. Шохета (2002), J. Bernard, R. Goodyear (2004), Powell (2004).

Что касается разработки модели супервизии в образовательном процессе, мы опирались на модель D. Powell (2004), которая представляет собой интегративный вариант соединения модели развития умений и модели супервизии, направленной на развитие (C. Stoltenberg, 1987). В данной модели соединяется подход к супервизии, как к обучающему процессу, который направлен на обучение навыкам, повышение уровня компетентности специалиста, и подход, основанный на развитии личностной и профессиональной идентичности специалиста.

Таким образом, мы можем представить наше рабочее определение супервизии:

Супервизия — организованный обучающий процесс, в котором супервизор путём исследования профессиональных действий магистранта, а также компетенций и знаний, необходимых для их осуществления, помогает ему освоить соответствующую профессиональную деятельность.

Основная задача супервизора — создать безопасные условия супервизорских отношений, в которых магистрант сможет исследовать свои профессиональные компетенции, активно осваивать профессиональные действия и расширять профессиональные знания, погружаясь в более широкий организационный контекст. Данная задача конкретизируется и уточняется в зависимости от этапа усвоения профессиональных действий студентами магистратуры и типа решаемых задач на практике (стажировке). В зависимости от этого педагог-супервизор принимает на себя различные роли: ментора, партнёра, эксперта.

Таким образом, супервизия обеспечивает пространство, внутри которого происходит важнейшая часть усвоения и расширения профессиональной деятельности.

Таблица 1. Функции супервизии в образовательном процессе

Функции супервизии	Содержание деятельности супервизора
Образовательная	Обеспечить пространство для анализа магистрантом содержания своей работы Расширить профессиональные знания и навыки магистранта, помочь овладеть новыми профессиональными действиями Помочь магистранту получить информацию и новый взгляд на профессиональную ситуацию Дать обратную связь по процессу и по содержанию работы, основанную на модели оценивания, построенной на элементах учебной программы (CurriculumBased Assessment/Curriculum-BasedMeasuring — CBA/CBM).

Поддерживающая	Оказать поддержку магистранту как профессионалу и как личности
	Стимулировать активность магистранта в противовес реактивности и пассивности
	Обеспечить пространство для исследования и выражения собственных негативных чувств и напряжения магистранта
Направляющая	Дать оценку магистранту как профессионалу, убедиться в соответствии качества работы магистранта стандарту
	Помочь магистранту спланировать и эффективно использовать личностные и профессиональные ресурсы

Введение в процесс подготовки магистранта педагога супервизора определяет этические требования к его деятельности:

- принятие ответственности за выполнение работы в рамках образовательной программы,
- соблюдение баланса между ответственностью за работу магистранта и уважением его самостоятельности,
- проявление должной заботы о благополучии людей, входящих в круг лиц, по отношению к которым будут осуществляться профессиональные действия магистранта (дети, родители, воспитатели ДОУ),
- действие в границах своей компетенции, обращение за помощью к куратору магистерской программы в случае необходимости,
- открытость критике и обратной связи,
- соблюдение предписанного регламента описания уровня развития профессиональной деятельности магистранта, основанного на модели оценивания, построенной на элементах учебной программы (CurriculumBasedAssessment/ CurriculumBasedMeasuring — CBA/CBM),
- отказ от авторитарного стиля в рамках проявления своего статуса.

Все выделенные особенности и требования к практико-ориентированной подготовке воспитателей-магистров взаимосвязаны и взаимозависимы, но все они способствуют подготовке специалиста, способного творчески решать поставленные задачи, готового к дальнейшему самообразованию и саморазвитию.

Таким образом, практико-ориентированная подготовка воспитателя (уровень магистратуры) связана с овладением не только практическими действиями, но и научно-практическими (исследовательскими) действиями, которые позволят выполнять трудовые действия Профессионального стандарта педагога на качественно ином уровне.

Список литературы

1. Концепция поддержки развития (модернизации) педагогического образования.
2. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru». 2014, № 2.

3. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) // URL: <http://standart.edu.ru>.

Новые дисциплины в ОПОП магистратуры по направлению подготовки «Психолого - педагогическое образование» (Воспитатель)*

Котлякова Татьяна Анатольевна — к.п.н., доцент кафедры дошкольной педагогики ФГБОУ ВПО «УлГПУ им.И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Современные стремительные изменения в системе дошкольного образования в нашей стране (введение ФГТ дошкольного образования, принятие нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», разработка и введение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования) вызывают необходимость изменений в системе и высшего, и среднего специального образования по данному профилю.

Новые требования, соответственно, предъявляются и к выпускникам магистратуры. Выпускники должны иметь способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу. Они должны быть готовыми к практической педагогической деятельности, к использованию научно обоснованных методов и технологий в психолого-педагогической деятельности, владеть современными технологиями организации сбора, обработки данных и их интерпретации. Очень важно, чтобы магистры были готовы использовать современные инновационные методы и технологии в проектировании образовательной работы. Они должны иметь навыки проектирования и реализации образовательных программ развития детей дошкольного возраста для образовательных организаций различных типов; способность разрабатывать рекомендации субъектам образования по вопросам развития и обучения ребёнка.

Все эти требования указывают на то, что для современных выпускников педагогических вузов очень важно иметь навыки и опыт проектирования и сценарирования образовательной работы в дошкольных учреждениях в соответствии с современными требованиями.

В связи с этим в магистерских учебных планах и программах по профилю «дошкольное образование» появляются новые модули и предметы. Например, в нашем Ульяновском государственном педагогическом университете имени И.Н. Ульянова при разработке новых магистерских программ был разработан и внедрён в практическое обучение модуль «Проектирование и сценарирование развивающей образовательной работы с дошкольниками».

Среди дисциплин данного модуля разработана дисциплина «Проектирование и сценарирование образовательной работы по художественно-творческому развитию детей дошкольного возраста». Цель преподавания данной дисциплины — педагогическое сопровождение формирования компетентности проектирования и сценарирования образовательной работы

* Статья написана в рамках выполнения государственного контракта Министерства образования и науки Российской Федерации № 05.043.12.0024 от 16 мая 2014 года

с детьми по направлению художественно-эстетического развития дошкольников в условиях сетевого взаимодействия и реальной практико-ориентированной деятельности.

Задачи освоения дисциплины:

Овладеть теоретическими, научно-методическими и учебно-методическими основами проектирования и сценирования художественно-эстетического направления образовательного процесса и образовательных программ.

Освоить современные подходы к проектированию, моделированию и конструированию художественно-эстетического направления педагогической деятельности.

Овладеть стратегиями, технологиями, техниками проектирования и сценирования художественно-эстетического направления образовательной работы в ДОО.

Овладеть формами и методами анализа и оценки педагогических проектов развития художественно-эстетической деятельности детей и результатов их реализации.

Актуальность изучения дисциплины обуславливается тем, что практико-ориентированная подготовка специалистов к проектированию и сценированию, как инновационным способам организации образовательной работы с детьми, выражает необходимое качество специалистов для современного образовательного процесса и жизни в современном обществе. Развитие же педагогического проектирования, как направления научно-методических исследований, обеспечивает профессиональную подготовку специалистов в области дошкольного образования как теоретическими, так и научно-прикладными наработками, необходимыми для решения задач их качественной практико-ориентированной профессиональной подготовки.

Для эффективного решения поставленных задач в процессе реализации программы данной дисциплины используются *разнообразные формы и методы* обучения, способствующие формированию образовательного результата (развитию трудовой функции). Студенты магистратуры проводят анализ использования проектирования и сценирования в работе с дошкольниками в комплексных образовательных программах. Они анализируют использование проектной технологии и сценирования в процессе художественно-эстетического развития детей в ДОО Ульяновской области (через посещение инновационных ДОО), в ДОО региона и РФ (через изучение инновационного опыта по методической литературе и компьютерным презентациям). В процессе обучения магистры разрабатывают и апробируют авторские проекты художественно-эстетического развития детей в разных возрастных группах ДОО, а также авторские сценарии игровых мероприятий художественно-эстетического развития детей в разных возрастных группах. Они апробируют использование проектирования и сценирования при организации активного участия родителей в педагогическом процессе ДОО по художественно-эстетическому направлению развития детей.

Аттестация по дисциплине предусматривает проведение *текущего, промежуточного и итогового контроля*.

Текущий контроль предполагает опрос на занятиях и выполнение магистрантом индивидуальных заданий. *Промежуточный контроль* предусматривает выполнение контрольной работы. *Итоговый контроль* предполагает сдачу экзамена в устной форме по вопросам, предложенным в программе дисциплины.

В качестве индивидуальных заданий для магистрантов используются составление аналитической справки по использованию технологий проектирования и сценирования в работе с дошкольниками в комплексных образовательных программах; составление компьютерной презентации на основе анализа использования проектной технологии в процессе художественно-эстетического развития детей в ДОО Ульяновской области (посещение инновационных ДОО); составление аналитической справки по использованию проектной технологии в процессе художественно-эстетического развития детей в ДОО региона и РФ (изучение инновационного опыта по методической литературе и компьютерным презентациям); презентация авторских сценариев игровых мероприятий художественно-эстетического развития детей в одной возрастной группе ДОО и др.

Для реализации содержания данной дисциплины используются тесные связи кафедры дошкольной педагогики Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульяновска с дошкольными организациями Ульяновской области, участвующими в областной программе развития инновационных процессов в образовании. Таким образом, наши магистранты имеют возможность не только теоретически знакомиться с передовыми современными педагогическими технологиями, но и увидеть их практическую реализацию и творческое использование в передовых педагогических коллективах нашего региона и Российской Федерации.

Список литературы

1. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и методика дошк. образования». М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 255 с.: 16 с. ил.
2. Котлякова Т.А. Художественные проекты гармоничного развития дошкольников посредством пластической деятельности: методическое пособие. Лаборатория развития творческих способностей ребёнка. Выпуск 2. Тольятти, 2011. 470 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. Квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2005. 272 с.
4. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт. URL: <http://standart.edu.ru/>.

**Реализация принципа индивидуализации
в рамках деятельностного подхода при разработке программ практики
основной профессиональной образовательной программы
педагогической магистратуры по направлению подготовки
«Психолого-педагогическое образование (Воспитатель)»***

Семенова Ия Анатольевна — к.псх.н., доцент каф психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Белозерова Лилия Алмазовна — к.б.н., доцент каф психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Введение новых требований к качеству дошкольного образования, выраженных в новых федеральных государственных образовательных стандартах, профессиональном стандарте педагога формирует необходимость изменения в организации, содержании, технологиях подготовки воспитателей [10]. Целесообразность ориентации на принцип индивидуализации при подготовке магистров по направлению «Психолого-педагогическое образование (Воспитатель)» может быть связана, по крайней мере, с двумя существенными для российского образования моментами. Во-первых, нам кажется важным подчеркнуть общественно-исторический характер развития отечественного образования и его идеологическую зависимость. Третий Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию (1924 г.) закрепил нормы «новой коммунистической формы воспитания». Её основами провозглашались коллективизм и организованность; целью — создание будущего строителя новой жизни [6]. Воспитателю рекомендовалось не пассивно наблюдать, а переходить к сознательному руководству: «Для руководителя основная работа в детском саду не изучение ребёнка, а руководство им». Эта идеология и определила содержание дошкольной работы практически на весь советский период.

Перед институтами была поставлена задача подготовки педагога как центральной фигуры в ДОУ. Именно эта линия обернулась ограничением инициативы и самостоятельности ребёнка. В программах того времени («Программа воспитания в детском саду» (1962 г.), «Программа воспитания и обучения в детском саду» /под редакцией М.А. Васильевой, 1985 г.) жёстко регламентировалась деятельность не только ребёнка, но и педагога по освоению содержания и формальной трансляции программы. Стержнем стала программа обучения, а не развития, и детский сад по принципиальной ориентации в своей работе приблизился к школе, что в корне противоречило природе и задачам развития дошкольников.

Декларируя индивидуальный подход к ребёнку, развитие у него самостоятельности и творчества, система образования была далека от их реализации. В 1989 г. появилась «Концепция дошкольного воспитания» (под ред. В.В. Давыдова и А.В. Петровского), которая определила ключевые позиции обновления дошкольного образования. Авторы предлагали личност-

* Статья выполнена в рамках «Государственного контракта Министерства образования и науки Российской Федерации № 05.043.12.0024. от 16 мая 2014 года».

но-ориентированный подход к дошкольному образованию, нацеленный на развитие индивидуальности ребёнка, его способностей, упрочения у него чувства защищённости и уверенности в себе. Ребёнок при этом становится полноправным участником педагогического процесса, вступающим в партнёрские отношения с воспитателем, а не объектом воспитания. На основе Концепции стали появляться новые программы (дошкольного и разных возрастных уровней школьного) образования, разнообразные педагогические услуги, направленные на сопровождение развития индивидуальных качеств и способностей личности; наметилась тенденция к вариативности образования.

Таким образом, осмысленная реализация принципа индивидуализации и дифференциации при подготовке магистров по направлению «Психолого-педагогическое образование (Воспитатель)» поможет скорректировать вектор развития современных образовательных тенденций и параллельно позволит будущему специалисту определиться с собственной профессиональной позицией, направлениями карьерного роста [1, 7].

Второй существенный момент, определяющий реализацию принципа индивидуализации, связан с ростом разнообразия педагогических систем, теорий, концепций, ориентированных на саморазвитие личности ребёнка, на различные способы поддержки его проявления [3, 4]. Отличием нынешней ситуации является то, что происходит смена ведущих педагогических концепций или происходит их существенная коррекция в сторону гуманизации и индивидуализации. Гуманизм в образовании — это прежде всего признание самоценности каждого отдельного человека, обеспечение его внутренней и внешней свободы. Достойной гуманизма задачей образования становится познание себя, своего «Я», своих притязаний и возможностей для самоопределения и лучшей реализации своих сил. Всё сказанное мы можем отнести и к фигуре педагога-психолога образования.

Заметим, что наряду с категорией «индивидуализация обучения» используется близкая и широко используемая как синоним в научной педагогической литературе категория «дифференциация обучения». Эти понятия очень близки, имеют общую область действия. Тем не менее ни одно понятие не поглощает полностью другое.

Дифференциация обучения, по мнению исследователей, — это учёт индивидуально-типологических особенностей личности в форме группирования учащихся и различного построения процесса обучения в выделенных группах. Как в индивидуализации, так и в дифференциации учитываются индивидуальные особенности обучающихся. Различие данных понятий заключается в следующем: при индивидуализации учитываются особенности каждого индивида, а при дифференциации — групп субъектов. Можно сказать, что индивидуализация является наивысшей степенью дифференциации [5, 9].

В психологическом смысле существенным акцентом понятия «дифференциация» является рассмотрение психологического свойства в генезе — от простого, нерасчленённого (синкретичного) к его усложнению, изменению структуры и иерархии, а возможно и исчезновению старого и появлению новых психологических свойств [5, 9].

Содержание основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) педагогической магистратуры базируется на идеях Л.С. Выготского (культурно-историческая теория, теория развития высших психических функций, учение о зоне ближайшего развития и сенситивных периодах), А.В. Запорожца (о самоценности возрастных периодов в онтогенезе), Л.А. Венгера, Н.С. Лейтеса (идея возрастного развития способностей и одарённости). Важными при разработке программы практик ОПОП магистратуры оказалось понятие «индивидуальная образовательная траектория» (Г.А. Бордовский, С.А. Вдовина, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Н.Н. Суртаева, И.С. Якиманская и др.) и «индивидуальный образовательный маршрут», определяемое учёными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа (С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева и др.) [2, 3, 7, 10].

Содержание практической подготовки в рамках ОПОП педагогической магистратуры по направлению «Психолого-педагогическое образование (Воспитатель)» направлено на формирование у магистрантов навыков реализации принципов индивидуализации и деятельностного подхода в ходе освоения профессиональной деятельности на уровне профессиональной педагогической компетентности [1]. Подготовка такого характера предполагает профессиональное становление обучающихся в логике «компетенции — деятельность — компетентность», что является инновационным направлением в подготовке педагогических кадров [4]. Необходимо подчеркнуть, что вся логика построения практики ОПОП магистратуры по направлению «Психолого-педагогическое образование (Воспитатель)» нацелена на реализацию деятельностного подхода в условиях сетевого взаимодействия и предполагает усвоение теоретического материала в контексте решения проблем образовательной практики [1]. При организации практики ОПОП педагогической магистратуры по направлению «Психолого-педагогическое образование (Воспитатель)» необходимо ориентироваться на формирование практикоориентированных эрудированных специалистов, способных самостоятельно разрабатывать образовательные и воспитательные программы, проекты в рамках дошкольной образовательной организации (ДОО); подготовленных к реализации проектов в практической научно-исследовательской и психолого-педагогической деятельности [3].

Первым компонентом модуля ОПОП педагогической магистратуры по направлению «Психолого-педагогическое образование (Воспитатель)» является учебно-ознакомительная практика в разных типах образовательных учреждений (дошкольные образовательные организации, школы, гимназии, центры развития, частные образовательные организации и т.п. в соответствии с возможностями региона). Для качественного и осмысленного выполнения заданий практики магистранту необходим теоретический курс, который позволит понять специфику работы с субъектами образовательного процесса; осмыслить особенности применения принципов дифференциации и индивидуализации в образовательной практике. Практическая подготовка включает практикум, например, по проектированию индивидуального маршрута развития дошкольника, в процессе изучения которого магистранты научат-

ся разрабатывать модель индивидуального развития дошкольника с учётом его образовательных потребностей и в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования [1].

Полученные знания и умения магистранты будут совершенствовать на итоговой педагогической практике. Итоговая аттестация по модулю предполагает разработку проекта.

Таким образом, организация обучения магистрантов предполагает пять основных форм работы:

1. Учебно-ознакомительная практика:

- наблюдение (включённое, невключённое) образцов профессиональных действий;
- самостоятельное выполнение профессиональных заданий, элементов профессиональной деятельности в присутствии супервизора;
- формирование списка проблем, возникших при попытках реализации проффункций и задач для разрешения этих проблем.

2. Теоретическая подготовка:

- изучение теоретического материала модуля, как способа решения педагогических проблем и задач;
- знакомство со способами выполнения профессиональных действий (инструментальный аспект);
- отработка конкретных способов профессиональных действий в учебно-лабораторной среде (практикум).

3. Учебная практика:

- выполнение профессиональных действий на базе образовательной организации в условиях супервизии.

4. НИРС:

- анализ эффективности и затруднений в выполнении профессиональных действий;
- организация мини-исследований, направленных на анализ причин неэффективности и затруднений в профессиональной деятельности, построение нового профессионального действия;
- проектирование собственного образовательного маршрута (определение направлений саморазвития).

5. Рефлексия:

- организация рефлексии (групповой, индивидуальной) своих действий с учётом результатов НИРС.

Деятельностно- и индивидуально-ориентированная подготовка в магистратуре по направлению «Психолого-педагогическое образование (Воспитатель)» строится на принципах деятельностного подхода: нацеленность на результат; ориентация на обратную связь; структурный план деятельности — мотив, цель, операционально-технологический компонент [3, 4]. Целеполагание и определение способов достижения целей практики для студентов-стажёров должны соответствовать уровню профессионального развития, на котором находятся студенты как будущие профессионалы. Магистры, отправляясь на практику, должны получать задания, максимально приближённые

ные к образу деятельности и мышления педагога-профессионала, возможности критического осмысления и творческого анализа.

Индивидуализация образовательного процесса обеспечивается за счёт самостоятельного выбора и освоения студентами видов деятельности в рамках модулей, баз практик и мест освоения дисциплин, модулей (при сетевой форме реализации), самостоятельного определения тем и направлений научно-исследовательской или творческой работы, заданий самостоятельной работы, форм, сроков их выполнения. Этот выбор оформляется студентами как индивидуальная образовательная программа (ИОП), которая создаётся в процессе исследования с преподавателями-консультантами (тьюторами) доступных ресурсов образовательных организаций, региона, сети «Интернет» и необходимых субъектов.

Основными компонентами ИОП студентов педагогической магистратуры по направлению «Психолого-педагогическое образование (Воспитатель)» являются индивидуальный учебный план, академический календарь, учебные графики освоения модулей, учебно-методические комплексы дисциплин (модулей, практик), индивидуальное (нелинейное) расписание занятий по дисциплинам (модулям) вариативной части, график выполнения выпускной квалификационной работы, технологические карты дисциплин.

Основа ИОП — индивидуальный учебный план, который составляется студентом на основе учебного плана программы практик магистратуры в ходе консультаций с академическим консультантом (преподавателем-методистом кафедры, тьютором).

Учёт разнообразия адресных групп студентов в соответствии с деятельностным подходом в обучении возможен при реализации индивидуальных образовательных маршрутов [10]. Частный пример реализации принципа индивидуализации в рамках деятельностного подхода — индивидуально-ориентированная практика экстернов и студентов, имеющих соответствующие способности и (или) уровень развития, профессиональное образование. Ускоренное обучение по индивидуальному плану при освоении программы магистратуры устанавливается для лиц, имеющих среднее профессиональное или высшее образование, и (или) обучающихся по образовательной программе бакалавриата /среднего профессионального либо по иной образовательной программе высшего образования, и (или) имеющих способности и (или) уровень развития, позволяющие освоить образовательную программу в более короткий срок по сравнению со сроком получения высшего образования по образовательной программе, установленным в соответствии с образовательными стандартами высшего образования.

Условия и порядок прохождения экстернами предусмотренных программой магистратуры практик и стажировок (включая порядок установления сроков, на которые зачисляются экстерны, и сроков прохождения ими промежуточной и (или) итоговой (государственной итоговой) аттестации) устанавливаются индивидуальным учебным планом, составленным совместно с тьютором. Решение об ускоренном обучении студентов принимается вузом на основании их личных заявлений.

Для студентов, имеющих соответствующие способности и (или) уровень развития, возможно повышение темпа освоения образовательной программы путём перевода на ускоренное обучение по индивидуальному плану.

Если студент, обучающийся по программе ускоренного обучения, в силу различных причин не может продолжить обучение по ней, то он имеет право перевода на обучение по соответствующей программе магистратуры с полным сроком обучения (при наличии программы и вакантных мест в вузе).

Ускоренное обучение по индивидуальному плану инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в соответствии с требованиями норм получения образования указанными обучающимися. Для ускоренного обучения студентов утверждаются индивидуальные планы на основе реализуемой образовательной программы с полным нормативным сроком обучения с учётом предыдущего среднего профессионального или высшего образования. При составлении индивидуальных планов ускоренного обучения студентов распределение учебного времени предусматривает большую долю самостоятельной работы по сравнению с учебным планом программы.

Сокращение сроков обучения в магистратуре возможно «перезачётом». Перезачёт (переаттестация) результатов обучения осуществляется обучающемуся по программе магистратуры на основании представленного им диплома о среднем профессиональном образовании, диплома бакалавра, диплома специалиста, диплома магистра, удостоверения о повышении квалификации, диплома о профессиональной переподготовке, справки о периоде обучения.

Повышение интенсивности освоения образовательной программы может быть осуществлено для лиц, имеющих соответствующие способности и (или) уровень развития. Решение о повышении интенсивности освоения образовательной программы принимается аттестационной комиссией на основании результатов прохождения студентом первой промежуточной аттестации.

Основанием для перевода на ускоренное обучение по индивидуальному плану является:

- а) успешные результаты освоения основной образовательной программы;
- б) стаж работы по профилю направления подготовки.

Срок реализации вузом программы ускоренного обучения устанавливается в зависимости от объёма перезачтённых дисциплин и возможности успешного прохождения практик и стажировок.

В соответствии с ускоренным (индивидуальным) планом обучения студент имеет право посещать учебные занятия или проходить практики и стажировки, а также промежуточную аттестацию с академическими группами всех форм обучения.

Ускоренный (индивидуальный) учебный план хранится в личном деле студента.

Ещё одно направление реализации принципа индивидуализации в рамках деятельностного подхода при подготовке магистров по направлению «Психолого-педагогическое образование» (высшее образование) — организация образовательного процесса в магистратуре для инвалидов и лиц

с ограниченными возможностями здоровья. Содержание высшего образования по программам магистратуры и условия организации обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой для инвалидов, а также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. Основой адаптированной образовательной программы является индивидуальный учебный план студента, который составляется им совместно с академическими консультантами (тьюторами) с учётом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья.

В вузе должны быть созданы специальные условия для получения высшего образования по программам магистратуры студентам с ограниченными возможностями здоровья [2]. Возможно обучение инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья с применением дистанционных образовательных технологий.

В целях доступности получения высшего образования по программам магистратуры инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья вузом:

а) для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья по зрению обеспечивается альтернативная версия официального сайта в сети «Интернет» для слабовидящих; доступ для студентов, являющихся слепыми или слабовидящими, к справочной информации о расписании учебных занятий (с учётом их особых потребностей);

б) обеспечивается наличие ассистентов, оказывающих студентам необходимую помощь на занятиях (из числа штатных педагогических работников профильных кафедр, волонтеров со специальным дефектологическим образованием, имеющих опыт работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья) и педагогов-психологов; наличие альтернативных форматов печатных учебных материалов; доступ на территорию помещений вуза студентов, являющихся слепыми и использующих собак-поводырей;

в) для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху обеспечивается дублирование справочной информации о расписании учебных занятий в звуковой и визуальной форме (мониторы с возможностью трансляции субтитров);

г) для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, обеспечивается возможность беспрепятственного доступа в учебные помещения, столовые, туалетные и другие помещения вуза, а также помощь при пребывании в указанных помещениях.

При получении высшего образования по программам магистратуры студентам с ограниченными возможностями здоровья предоставляются бесплатно специальные учебники и учебные пособия, иная учебная литература, а также услуги сурдопереводчиков и тифлосурдопереводчиков.

Список литературы

1. Белозерова Л.А., Семенова И.А. Научно-исследовательская работа, как часть структуры практики модулей основной профессиональной образовательной программы

- педагогической магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» // Междунар. науч.-практ. конф. «Психолого-педагогическое образование в вузе: прошлое, настоящее, будущее». Ульяновск, 2014. С. 325–332
2. Дифференциация и индивидуализация обучения и воспитания в системе непрерывного образования: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции «Стратегии дифференциации и индивидуализации обучения студентов в русле Болонского процесса» сост. Е.В. Иванов; Новгородский Государственный университет им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород. 2012. 363 с. URL: http://tempus.novsu.ru/file.php/1/Novgorod/Sbornik_statei_INPO_2012/Diff_i_individ_obuch_-_2012n.pdf
 3. Кучковская Л.М. Научно-методическое обеспечение экспериментальной работы по дифференциации и индивидуализации образовательного процесса. <http://86ds4-nyagan.edusite.ru/DswMedia/vyistupleniekuchkovskoylmo6o42012g.doc>
 4. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru» 2014. № 2. С. 1–18. URL: <http://www.psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>
 5. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. А.А. Реана. СПб.: «прайм — Еврознак», 2003. 416 с.
 6. Развитие советской системы дошкольного воспитания. Народное образование в СССР. Под ред. М.А. Прокофьева и др. М.: Издательство «Просвещение», 1967. URL: <http://www.detskiysad.ru/ped/narodo2.html>
 7. Рубцов В.В., Гуружапов В.А., Макаровская З.В., Максимов Л.К. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: направление подготовки — Психолого-педагогическое образование» // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 3. С. 127–142.
 8. ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/29/>
 9. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. М.: АО «Столетие», 1997. 480 с.
 10. Шаймухаметова А.М. Обеспечение дифференциации и индивидуализации образования через государственные стандарты. URL: <http://yandex.ru/clck/jsredir>.

Научное издание

«Психолого-педагогическое образование в вузе: прошлое, настоящее, будущее»

посвящается 45-летию кафедры психологии

Материалы Международной научно-практической конференции
(20–21 ноября 2014 года)

Редакционная коллегия: *М.М. Силакова, О.А. Долгова*
Корректор *Т.А. Слепцова*
Верстальщик *А.М. Прозоров*

Подписано в печать 01.12.2014. Заказ № 335
Формат 60 × 84/16. Усл. печ. л. 20,2275
Гарнитура Стори
Тираж 500 экз.

Ульяновский государственный
педагогический университет
им. И.Н.Ульянова
Россия, Ульяновск, 432700,
пл. 100-летия со дня рождения В.И.Ленина, д. 4
www.ulspu.ru

Отпечатано на участке оперативной полиграфии
при УлГПУ им. И.Н.Ульянова
Россия, Ульяновск, 432700, б-р Пластова, д. 13