

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА**

МАТЕРИАЛЫ

Международной научно-практической конференции,
посвященной Всемирному дню социальной справедливости
(20 февраля, 2014)

**Днепропетровск 2014
«Середняк Т.К.»
2014**

УДК 159.923(08)

ББК 88.40

П 86

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор

Уральского государственного педагогического университета

Л.В. Моисеева;

Кандидат педагогических наук, профессор

Башкирского государственного университета (Бирский филиал)

С.А. Бронников.

П 86 **Психолого-педагогические проблемы личности и общества.** Материалы Международной научно-практической конференции (20 февраля 2014 года). – Днепропетровск: Середняк Т. К., 2014. – 248 с.

ISBN 978-617-7029-46-4

Издание включает материалы участников Международной научно-практической конференции «Психолого-педагогические проблемы личности и общества».

Рабочими языками конференции являются русский, украинский, белорусский, английский. Сборник адресуется научным работникам, педагогам, специалистам социальных, психологических, правовых и других служб, аспирантам, магистрантам, студентам и другим заинтересованным лицам.

<http://psytolerance.info/company.php> - страница конференции.

УДК 159.923(08)

ББК 88.40

П 86

ISBN 978-617-7029-46-4

© Коллектив авторов, 2014

© ФГБОУ ВПО «Уральский
государственный педагогический
университет», 2014

© ФГБОУ ВПО
«Башкирский государственный
университет», 2014

РАЗДЕЛ I. АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ. ЛИЧНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Абрамова Л.Н.

НЕТ ПРАВДЫ НА ЗЕМЛЕ, НО ЕСТЬ ЛЮБОВЬ ВЫШЕ

Справедливость является важнейшей категорией социально-философской мысли, морального, правового и политического сознания.

Казалось бы, справедливость – вполне очевидное понятие, причем этих понятий достаточно много, как и специальных исследований, ей посвященных. Так, например, этимология слова «справедливость» происходит от прилагательного справедливый, из польского *sprawiedliwy* «справедливый», а далее связано с общеславянским – правда (*pravda*) [1]. Согласно определениям Толковых словарей, справедливость, означает «... истинность, беспристрастность», «беспристрастие, справедливое отношение к кому чему-нибудь», «справедливость беспристрастие, неллицеприятность, непредубежденность, непредвзятость, объективность, правда...» и т.д. [2].

Энциклопедический словарь дает следующее определение справедливости: категория морально-правового и социально-политического сознания, понятие о должном, связанное с исторически меняющимися представлениями о неотъемлемых правах человека.

Справедливость есть синоним правды и, являясь морально-этической категорией, должна служить объективным критерием во взаимоотношениях между людьми. В маленькой трагедии «Моцарт и Сальери» А.С. Пушкин скажет «Нет правды на земле, но нет и её выше». Святые отцы учат, что выше есть только Любовь. Любовь, всеобъемлющая претворившая воду в самое качественное вино, накормившая 4000 или 5000 человек в пустынном месте, исцелявшая больных, воскрешающая мертвых, остановившая «справедливый суд» над блудницей и открывшая дорогу в Рай покаявшемуся разбойнику, претерпевшая страшные муки на Кресте по приговору «справедливому» книжников, первосвященников и фариисеев. В наши дни современная судебная практика с присяжными часто меняет окончательный вердикт благодаря добросовестному и качественному последующему расследованию. Г.К. Лихтенберг в «Афаризмах» предупреждал: «Прежде чем осудить, всегда надо подумать, нельзя ли найти ивинения».

Конфликты с трагическим исходом в школьной практике последних лет связаны с резким сокращением общения, взаимоотношений, взаимопонимания, сопереживания, согласования точек зрения между учителями и школьниками. Тестирование и ЕГЭ этому способствуют. У многих старшеклассников сохраняется «телеграфное мышление». Учителя практически не дают вербальной оценки качеству ответа, письменной работы, ограничиваясь молчаливым баллом, который персонафицируется учащимся, а это не открывает путь преодоления трудностей. Идеал справедливости вытекает из двоякого естественного стремления человека – сделаться самостоятельной личностью, став, в то же время, частью какого-нибудь большого (общественного) целого. Понятия справедливости носят позитивный характер, хотя и меняются в зависимости от эпохи и общественного строя [3].

Справедливость – идеологический масштаб соответствия, соразмерности, сбалансирования и определенной гармоничности между осуществленными тратами, усилиями, свершениями людей и ответной реакцией на это общества, его организаций и индивидов, выраженной в виде вознаграждения, поощрения или осуждения. «Как справедливое или несправедливое воспринимается все, от кого и от чего исходит та или иная реакция на поведение людей» [3].

Таким образом, справедливость подлежит рассмотрению в широком и узком смысле. В широком плане справедливость – философско-этическая категория, отражающая многоплановость общественно-экономических связей и отношений людей.

В узком плане, справедливость можно считать правовой категорией. Учитывая динамизм справедливости, а также ее относительный характер, необходимо четко осознавать, что справедливость содержит в себе элементы несправедливости, доля которых зависит от уровня развития общества (правовых, моральных, экономических, политических и других отношений).

В нашем исследовании учащиеся Витебского государственного лицея должны были оценить за две учебные четверти свои отметки и отметки ровесников по трем параметрам: «правильно», «занижены», «завышены»

Для изучения мнения о справедливости оценивания преподавателем, отдельных учащихся, нами были выбраны три общеобразовательных предмета (Белорусский язык, Русский язык и Математика (алгебра, геометрия)).

На основании качественного анализа ответов испытуемых можно сделать выводы о том, что наибольшее количество испытуемых не согласилось с оценкой по Белорусскому языку. Из 48 испытуемых 31 счел оценку не справедливой, из них 26 девушек и 5 парней. Второе место по справедливости оценивания занимает Русский язык - 10 человек не согласны с оценкой, из них 7 девушек и 3 парня. Наиболее справедливыми оценки считают по математике (алгебра геометрия) – 7 человек не согласны с оценкой, но наиболее несправедливыми учащиеся считают оценки по Белорусскому языку.

Чаще всего причиной несправедливой оценки, по мнению учащихся, стала личная неприязнь преподавателя к учащемуся. Преодолеть эту точку зрения могла бы вербальная оценка качества знаний конкретного ученика.

Литература:

1. Цыганенко, Г.П., Этимологический словарь русского языка: Более 5000 слов. / Г. П. Цыганенко // Под ред. Н. Н. Голубкова 2-е изд., перераб. и доп. Киев. Изд. «Радянська школа», 1989. – 511 с.
2. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. Ок. 53 000 слов /под общ.ред. Л.И. Скворцова. 24-е изд. испр. М.: ООО Изд-во «Мир и образование», 2006. – 992 с.
3. Клименко, Т.М., Справедливость как принцип права / Т.М. Клименко; Вектор науки ТГУ; № 1(4).; 2011 С. 135-137.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь определено, что основной целью воспитания является формирование социально, духовно и морально зрелой творческой личности, субъекта своей жизнедеятельности.

Важнейшими вопросами педагогики и психологии являются: «Как научить творчеству каждого обучающегося?», «Как развить заложенный в каждом ребенке его творческий потенциал?». Теоретические и экспериментальные исследования показывают, что всех психофизически здоровых людей можно научить творчеству.

Вместе с тем, главной целью образования является усвоение подрастающим поколением социального опыта. Этот опыт включает в себя следующие компоненты (по И.Я. Лернеру): знания о природе, обществе, технике, способах деятельности; опыт осуществления основных способов деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и деятельности.

Процесс обучения, ориентированный на развитие творческих способностей обучающихся, должен обеспечивать освоение учащимися новых способов мышления и опыта учебно-творческой деятельности. Основными составляющими опыта учебно-творческой деятельности, формирующегося в процессе образования и направленного на развитие нестандартного мышления учащегося, являются: самостоятельное осуществление переноса знаний и умений в новую ситуацию; обнаружение новой проблемы в стандартной ситуации; установление целостной структуры объекта; видение новой функции объекта; разработка и учет альтернатив при решении проблемы; комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности (импровизация) при решении новой проблемы.

Среди теоретических подходов к организации образования учебно-творческой деятельности приоритетное место принадлежит личностно-деятельностному подходу, суть которого заключается в принятии ребенка как личности с присущей ей духовностью, социальностью и креативностью. Реализация этого подхода требует от педагогов и психологов поиска продуктивных образовательных технологий освоения знаний с целью их практического применения в непредвиденных ситуациях. Эти технологии призваны «выращивать» в личности творческие способности и потребность в творчестве (социальном, научном, техническом, художественном), ориентировать его на самоопределение и самоактуализацию, помогать раскрытию уникальности и неповторимости его личности. В теории и практике образования они называются личностно-ориентированными, или развивающими технологиями.

В свою очередь, необходимым условием организации образования как учебно-творческой деятельности, направленной на развитие творческих способностей и нестандартного мышления учащихся, является создание развивающей, культурно-образовательной среды в учебном заведении.

В образовательной практике, используются инновационные технологии обучения. Под технологией обучения понимается упорядоченная система способов психолого-педагогического взаимодействия, реализация которой обеспечивает до-

стижение поставленной цели. В педагогике существует несколько классификаций технологий; в соответствии с одной из них выделяются две группы: предметно-ориентированные и личностно-ориентированные (развивающие) технологии.

К предметно-ориентированным технологиям относятся технологии полного усвоения учебного материала учащимися, технологии уровневой дифференциации, технологии концентрированного обучения. Эти технологии реализуют традиционную для образования установку: при правильной организации обучения абсолютное большинство школьников в состоянии полностью усвоить обязательный учебный материал.

Личностно-ориентированные технологии нацелены на эффективное личностное развитие и саморазвитие учащихся, с опорой на их индивидуальные особенности и опыт. Критериальным признаком личностно-ориентированных технологий обучения является не только уровень усвоенных знаний, но и сформированность у обучающихся качеств ума, личностных новообразований. Поэтому такие технологии еще называются развивающими.

Личностно-ориентированные технологии, направленные на творческое развитие учащихся, реализуются с опорой на такие психологические механизмы, как: *ассоциации*, то есть активизация прежних знаний, усвоенных в прошлом опыте; *анаксиоматизация*, то есть отбрасывание каких-либо несущественных признаков для достижения решения.

С педагогической точки зрения под творчеством понимают решение проблемы в условиях, когда алгоритмы решения субъекту неизвестны. Творчество невозможно без вдохновения, эмоционального подъема, т. е. его энергетической составляющей, которая стимулирует этот процесс. Творчество раздвигает границы возможностей человеческого развития, способствует более богатому и глубокому проявлению индивидуальности.

Поэтому способами организации учебно-творческой деятельности, стимулирующей развитие творческого потенциала личности, в частности через реализацию ассоциаций и анаксиоматизацию, выступают эвристические методы и принципы (эвристики).

Использование эвристических методов позволяет повысить степень мотивации и эмоциональности, активности и самостоятельности всех обучающихся образовательного процесса. Широко распространены такие эвристики, как «мозговая атака», «мозговой штурм», метод эвристических вопросов, метод аналогий, метод синектики, прием завышения оценки удачного способа решения задачи, прием выявление странного, необычного в ранее общепринятом и понятном и т.п.

Батурина О.С.

ОБ ОШИБКАХ В ОБЩЕСТВЕННОМ СОЗНАНИИ

Представления об ошибках существовали уже в древнейшие времена и предшествовали первым научным взглядам на их природу. В системе первобытных верований людей, мифологии, художественном народном творчестве, религии возникают донаучные и вненаучные представления об ошибках, которые могут служить некой основой философским и научным знаниям об ошибках, фундаментом зарождения теории об ошибках.

На сегодняшний день слово «ошибка» имеет широкое применение во всех областях социальной действительности. Знакомство с явлением «ошибка» происходит в период детства, общее смысловое значение данного понятия усваивается рано. При выполнении того или иного дела и совершении неправильного с точки зрения взрослого действия, родители или воспитатели указывают ребенку на его ошибку. В дошкольном возрасте обнаружение, анализ и исправление ошибок связаны с подготовкой детей к обучению в школе, когда они получают первые знания и умения, например, учатся совершать простые математические действия, осваивают письмо. В период младшего школьного возраста внимание детей к собственным ошибкам усиливается, это сопровождается выставлением оценок учителем. Основным критерием выставления оценки для педагога является правильность выполнения задания обучающимися, в свою очередь у ребенка оценка учебных достижений соотносится с оценкой его личности. В период обучения педагог учит детей корректировке собственных ошибок и проводит «Работу над ошибками», что является неотъемлемой частью методики преподавания любого предмета.

Можно предположить, что существуют гендерные различия в совершении ошибок. Проиллюстрируем это следующим примером. Во время ссоры женщины чаще вспоминают ошибки, допущенные супругом в прошлом. При этом мужчины придерживаются настоящей проблемы, из-за которой возник конфликт. Мать, увидев хотя бы раз своего ребенка, почти безошибочно узнает его среди остальных детей. Данная особенность не свойственна отцам.

Существенное значение для определения сущности изучаемого нами явления имеет культурно-историческое наследие о человеческих ошибках в форме этнокультурных, морально-нравственных, социально-этических изречений – народной мудрости. Народная мудрость несет в себе уникальную закодированную информацию, в ней заключены закономерности событий, обобщен жизненный опыт множества поколений. Психологический смысл ошибок обнаруживается при анализе пословиц и поговорок как народной мудрости об ошибках, имеющейся у разных народов.

Народная мудрость, отражая культурные нормы и ценности общества, являясь неисчерпаемым источником содержания воспитания духовности, выражением педагогической мудрости народа, может использоваться как одно из эффективных средств управления человеческими ошибками, воздействия на личность, ее сознание, поведение. При этом управление ошибками средствами народной мудрости может происходить стихийно в обыденной психологии индивида и целенаправленно в условиях специально организованной педагогической деятельности благодаря таким ее уникальным свойствам, как риторичность, краткость, лаконичность, емкость, метафоричность, иносказательность, чувство юмора и простота запоминания.

Богданова Е.М., Каримова Л.М.

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ ТРЕВОЖНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Юношеский возраст как кризисный период в развитии личности является сензитивным к повышению уровня тревожности. Высокий уровень тревожности мо-

жет помешать успешно пройти этот этап в жизни человека. Среди причин возникновения тревожности в юношеском возрасте можно выделить следующие: 1) неопределенность жизненных целей и социального положения; 2) осознание противоречий между своими возможностями и способностями; 3) внутриличностные конфликты, прежде всего, связанные с оценкой собственной успешности в различных сферах деятельности; 4) неблагоприятный психологический климат в классе, группе.

Целью проведенного нами исследования стало изучение половых различий в проявлении тревожности в юношеском возрасте. В исследовании приняли участие 30 учащихся 11 класса МБОУ СОШ № 8 г. Бирска, из них 15 девушек и 15 юношей. Для проведения экспериментально - психологического исследования нами использовались следующие методики: тест «Исследование тревожности» (опросник Спилбергера) и «Личностная шкала проявления тревоги» (Дж. Тейлор, адаптация Т.А. Немчина).

В ходе эмпирического исследования мы выявили, что у большинства девушек (55% испытуемых) высокий уровень личностной тревожности, что свидетельствует об их склонности воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Ситуативная тревожность у 45% старшеклассниц имеет средний уровень, она возникает при попадании в стрессовую ситуацию и характеризуется субъективным дискомфортом, напряженностью, беспокойством и вегетативным возбуждением. Естественно, это состояние отличается неустойчивостью во времени и различной интенсивностью в зависимости от силы воздействия стрессовой ситуации. При этом низкие значения как личностной, так и ситуативной тревожности встречаются крайне редко (у 5% испытуемых). Следует отметить, что девушкам с высокой оценкой личностной тревожности следует формировать чувство уверенности и успеха. Им необходимо смещать акцент с внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадам.

В группе юношей обнаружено, что преобладающее число испытуемых относится к низкому (60% испытуемых) и среднему (40% испытуемых) уровням ситуативной тревожности и низкому уровню (60% испытуемых) личностной тревожности. Для низкотревожных молодых людей требуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, высвечивание чувства ответственности в решении тех или иных задач. Юноши имеют как личностную, так и ситуативную тревожность не выше нормы.

Таким образом, наше предположение о половых различиях в проявлении тревожности подтвердилось. Высоко тревожные девушки очень неуверенные в себе люди, с неустойчивой самооценкой, они редко проявляют инициативу, предпочитая не обращать на себя внимание окружающих, ведут себя примерно, стараются точно выполнять требование - не нарушают дисциплину. Этим можно объяснить, что тревожные девушки нашей экспериментальной выборки не пользуются признанием в группе, но и не оказываются в изоляции, они чаще входят в число наименее популярных, так как очень часто неуверенны в себе, замкнутые, мало-

общительные. Из - за неуверенности им трудно быть лидерами в межличностных взаимоотношениях. Результатом безынициативности является то, что у сверстников появляется стремление доминировать над ними, что ведет к снижению эмоционального фона, к тенденции избегать общения, возникают внутренние конфликты, связанные со сферой общения, усиливается неуверенность в себе.

Егорова Э.Я., Хусаенова С.Н.

ИСТОЧНИКИ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ И ИХ ПОСЛЕДСТВИЯ

Особенности личности, его характер, поведение можно понять лишь из истории его развития в определенной социально-бытовой среде. У детей и подростков нервно-психическая напряженность может иметь место уже с рождения. На сегодняшний день большинство детей имеют в анамнезе несколько факторов биологического риска, которые напрямую влияют на функциональные возможности головного мозга ребенка. Организм больных детей плохо адаптируется к изменениям внешней и внутренней среды.

В период возрастных кризов центральная нервная система находится в состоянии повышенной возбудимости, можно сказать, работает в режиме стресса. Поэтому быстро могут формироваться затяжные болезненные состояния в результате даже незначительных воздействий.

Многочисленными исследованиями доказано, что начало здоровьеразрушающего поведения часто совпадает с переходной фазой развития. Функциональные отклонения, возникшие в эти критические возрастные фазы, зачастую принимают искаженные психологические черты возраста. В данном случае возрастная фаза может явиться одним из внутренних условий, способствующих возникновению здоровьеразрушающих форм поведения, если эта фаза протекает дисгармонично. Сложная гормональная перестройка, связанная с усилением активности системы гипоталамус-гипофиз - кора надпочечников - половые железы играет большую роль в резком изменении не только соматического, но и психического здоровья подростка.

Биологически пубертатный сдвиг может протекать дисгармонично, большей частью с ранним началом, усилением интенсивности и темпа полового метаморфоза. Психиатры нередко отмечают у части этих подростков отчетливые признаки психической неустойчивости. Но все же эти проявления и здесь не достигают степени патологии, так как речь идет о подростках биологически здоровых, с полноценной нервной системой.

Совершенно иначе обстоит дело с детьми, у которых акселерация возникает в пубертатном возрасте на фоне органической неполноценности нервной системы. Большой частью это подростки с резидуальными (остаточными) состояниями после перенесенных внутриутробных, натальных и постнатальных заболеваний головного мозга различного генеза. Для таких детей характерно наличие эндокринных и обменных дисфункций задолго до периода полового созревания.

Все эти явления свидетельствуют о том, что процесс полового созревания у таких детей протекает патологически, с резким вегетативным и гормональным

напряжением, характерным скорее для состояния стресса, чем для физиологической фазы развития. Таким образом:

- в подростковом возрасте есть нейрофизиологические предпосылки к травмам и болезням. Взросление, начало пубертата - полового созревания ведет к разбалансировке некоторых функций и систем. Это временное явление, но оно общеизвестное, все люди проходят через него.

- критическая возрастная фаза, протекающая дисгармонично может служить и необходимым патогенетическим звеном формирования болезней и нарушений поведения.

- интенсивно, дисгармонично протекающий половой метаморфоз сам по себе не является патогенным фактором, но массивность и бурный темп физиологической возрастной перестройки могут способствовать реализации наследственного предрасположения к различным заболеваниям.

Жорновая О.И.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В ЭПОХУ ИСТОРИЧЕСКИХ РАЗЛОМОВ

Обстоятельства исторических разломов вырисовывают собственные сценарии жизнедеятельности не только для отдельных человека, социальной группы или общности, но и народов. Именно они, кардинально меняющие ее из-за военных переворотов, гражданских войн, кризисов, миграции, эмиграции, становятся весомым доводом для принятия решений, касающихся большинства аспектов жизнедеятельности, а трудности, порождая цепь социальных проблем, резко меняют жизненные условия – ухудшают здоровье, дискриминируют по расовым, религиозным и национальным признакам, по труду, приводят к безработице, общей дестабилизации в стране, гражданскому недовольству, акциям протеста. По мнению ученых исторические разломы будут увеличиваться в количественных показателях, становясь обычным явлением. Особую значимость в этой связи приобретает знание о социально-психологическом мышлении, когда обстоятельства превращают дорогу «от счастья у несчастью, богатства к бедности и т.п.» в неуловимое мгновение. Если принять во внимание, что события общественной жизни не происходят произвольно, сами по себе, а имеют корни в общественной ситуации, сложившейся на данном отрезке исторического времени, то важно описать и осмыслить переход от одного состояния в противоположное при минимальных потерях людьми физического, психического и социального благополучия.

Феномен социально-психологического мышления – это один из наиболее уязвимых и малоосмысленных феноменов. Понимание социально-психологического мышления варьируется в зависимости от контекста, в котором рассматривается проблема мышления (социального мышления) как таковая. Что касается психологического наполнения феномена мышления в эпоху исторических разломов, то оно охватывает континуум различных психологических явлений и связано с широким кругом явлений. Нам известны практико ориентированные работы, в которых сформулированы положения психологии дефицита через обоснование т.н. логики дефицита (S. Mullainathan, E. Shafir). В исследованиях из области агнотологии приведены неоспоримые доказательства того, что незнание есть суть продукт

выбора и изобретательности, как и его противоположность – знание. Тогда логично предположить, что осмысление ситуаций избытка или дефицита ресурса имеет прямое отношение к психологии мышления (R. Proctor, L. Schiebinger). Рассматривая проблему с позиций власти, статуса и социальной иерархии исследователи свое внимание концентрируют на выборе в повседневной жизни, который сформирован социальным классом (Michael W. Kraus). Среди наиболее обсуждаемых и неоднозначных работ и исследование «Положительное влияние и сложная динамика человеческого процветания» (B. Fredrickson, M. Losada).

Под социально-психологическим мышлением будем понимать явственный сегмент социального мышления, выделяющийся в рамках целостной концептосферы мышление личности, удовлетворяющий следующим требованиям: представляет собой набор социально-психологических характеристик социального мышления; существует изменяясь в характеристиках, разворачиваясь/исчезая как не однородный с социальным мышлением, но и не самостоятельный сегмент, удаляясь на периферию/возвращаясь в привлекательную зону, при этом обязательно выделяясь из социального мышления локальной спецификой тех или иных черт (или их комплексом), что и делает возможным его отъединение как сегмента; может быть описан и исследован только как социально-психологический феномен, поскольку имеет другую, не только лишь социальную, но и психологическую, парадигму развития, по-иному самовоспринимается субъектом, является результатом становления и развития других феноменов и при совместных культурных истоках воплощает другие культурные спецификации; все или большинство его основных элементов, которые характеризуют его как целостный феномен, являются константными и не совпадают с константными элементами социального мышления; определенное количество элементов внутри данного феномена исторически обусловлены внешним воздействием, которое имело целью их появление в соответствии с заданными извне параметрами, что объясняет наличие имманентного набора признаков (социокультурных, ментальных, религиозных, др.).

Социально-психологическое мышление зависит от характера протекания мыслительности в разных внешних обстоятельствах. В модифицирующейся повседневности взаимосвязано с обычаями и есть суть ретроспективно-перспективным, где ретроспективная составляющая имеет положительную взаимосвязь с критичностью, а перспективная – с малой долей положительной взаимосвязи с адаптацией. В обстоятельствах трансформирующейся повседневности взаимосвязаны с обычаем (как не устоявшимися еще обычаями) и по сути есть перспективными. Они положительно коррелирует соответственно мере выраженности: с адаптацией, гибкостью, стремлением к новизне и малой мерой – с критичностью. Общей для них является взаимосвязь с индивидуальной мерой выраженности к обычаю повседневной жизнедеятельности.

Степень выраженности обычаю повседневной жизнедеятельности принципиально различна в разных социальных группах. Легитимация обычаев в сочетании с обстоятельствами изменяющейся повседневности характеризуют приверженность обычаю повседневной жизнедеятельности, которая выше у высоколегитимных респондентов, а у низколегитимных – минимальна. Соответственно уровневой классификации легитимности обычаев характеризуем типы социально-

психологического мышления: высоколегитимные, среднелегитимные, низколегитимные.

Заболотнева К.М., Остапчук С.В.

МАСКУЛИННОСТЬ ИЛИ ИДЕАЛЬНЫЙ МУЖЧИНА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ

В социальных науках нет единой точки зрения на то, что такое мужественность или маскулинность. Гендерный идеал маскулинности внутренне противоречив.

В социуме за длительный исторический период постепенно сложился нормативный образец маскулинности, которому должны соответствовать «настоящие» мужчины. Схематично «настоящего» мужчину, носителя этой маскулинности можно представить как автономного, рационального субъекта, собственника, профессионала, гетеросексуала, ориентированного на достижение статусных позиций в обществе. Наиболее важными компонентами, из которых складывается эта подлинная мужественность, являются в настоящее время сфера собственности и профессиональной занятости. Главными чертами портретов всех этих героев современности являются высокий уровень профессионализма, автономия, соревновательность, материальная независимость (Н.И. Алексеева, 2006).

Когда мы говорим о маскулинности, следует учитывать не только социальное распределение ролей, но и психологические аспекты личности. Нам важно знать не только, к какой социальной группе он относится, но и что он при этом чувствует, что его волнует, как он реагирует на различные события, как он ведёт себя в разных социальных группах. Собрав все эти сведения, мы можем представить портрет идеального мужчины. Совершенно понятно, что у мужчин и женщин есть своё собственное мнение по этому поводу. Именно данной проблеме и посвящено наше исследование.

Мы попросили студентов описать, какими они видят современного им идеального мужчину. Анализируя данные, мы разбили различные характеристики личности идеального мужчины по рангам, а также разделили все характеристики на личностные, семейные, физические и профессиональные.

Мужчины дали 83 различные характеристики «идеального мужчины». Первый ранг составили личностные характеристики идеального мужчины (ум, доброта, честность, уверенность в себе и т.д.). Второй ранг - профессиональные характеристики (целеустремлённый, ответственный, решительный и т.д.). Физические характеристики идеального мужчины (сила, красота, сексуальность и т.д.) получили третий ранг. Четвертый ранг сформировали семейные характеристики (заботливый, любит детей, преданный и т.д.)

Как видно из приведенных данных молодые мужчины довольно высоко оценивают личностные и профессиональные характеристики. Семейные характеристики идеального мужчины занимают последнее ранговое место.

Рассмотрим ожидания женщин в отношении идеального мужчины. Женщины дали 130 различных характеристик. Первый ранг составили личностные характеристики идеального мужчины (ум, хорошее чувство юмора, доброта и др.). Второй ранг был отдан семейным характеристикам (забота, надёжность, защитник, любит

детей, обеспечивает себя и семью, вкусно готовит и т.д.). Профессиональные характеристики (целеустремленность, ответственность, перспективность, обеспеченность и т.д.) – на третьем месте. Четвертый ранг составили физические характеристики (спортивный, сильный, высокий, ухоженный, сексуальный и т.д.).

Молодые женщины и молодые мужчины имеют одинаковые установки по отношению к личностным характеристикам идеального мужчины, и они указали практически одни и те же характеристики (ум, доброта, честность и некоторые другие). В физических характеристиках идеального мужчины сходные мнения: сильный, сексуальный, без вредных привычек и т.д. Но интересно, что мужчины представляют идеального мужчину красивым, а женщины указывают такие характеристики, как спортивный, высокий. Есть некоторые расхождения и в представлениях об идеальном мужчине в семейной сфере. Мужчины представляют идеального мужчину как преданного, а женщины как защитника, обеспечивающего себя и семью, а также того, кто вкусно готовит. Однако следует отметить, что у молодых людей и девушек разное представление о ценности профессиональных и семейных характеристиках идеального мужчины. Молодые мужчины оценивают профессиональные характеристики идеального мужчины выше, чем семейные характеристики. Молодые женщины, наоборот, оценивают семейные характеристики идеального мужчины выше профессиональных характеристик.

Мужчины хотят видеть себя успешными, добытчиками, хотят обеспечивать семью, в то время как женщины хотят, чтобы их идеальный мужчина тратил больше времени на семью и их самих, так же многие студентки указали, что хотят, чтобы их идеальный мужчина умел и любил хорошо готовить, уделял много времени детям. Но так как семейные и профессиональные характеристики занимают второе и третье место у молодых мужчин и женщин, то, скорее всего, что грань между профессиональным мужчиной и семейным будет немного расплывчатой, так как все остальные характеристики занимают одинаковые позиции.

Мужчины и женщины имеют больше схожих черт, нежели различных, и большинство очевидных различных черт вызываются культурными и социальными факторами [1, 2].

Литература:

1. Берн, Ш. Гендерная психология/ Ш.Берн. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. - 320 с.
2. Johnson, A.G. Human Arrangements. An Introduction To Sociology/ Alan G. Johnson. - McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages 1996. – 528.

Золотова А.Д.

ПРИЧИНЫ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ

Аддиктивное поведение детей является чрезвычайно актуальной проблемой современности. Рост уровней химических (табакокурение, употребление алкоголя, наркотиков) и нехимических (зависимость от компьютерных технологий, Интернета, азартных и компьютерных игр, еды, теле-, видеопросмотра, фанатизм и т. д.) аддикций делает невозможным нормальное психологическое и физическое развитие ребенка. Изучению проблемы аддиктивного поведения детей посвящены исследования В. Битенского, О. Грибановой, А. Давыдова, Д. Колесова,

К. Лисецкого, Е. Литягиной, А. Личко, Н. Максимовой, П. Сидорова, И. Паршутина, И. Пятницкой, Т. Суховольской, Л. Фортовой, И. Хажилиной, С. Шишкунова, Е. Юговой и др. Различные виды нехимических зависимостей рассматриваются в работах Н. Дмитриевой, А. Егорова, А. Елизарова, А. Запорожца, В. Качалова, Ц. Короленко, В. Лоскутовой и др. Уже несколько десятилетий ученые исследуют причины этой многоаспектной проблемы, и на каждом этапе выявляются новые аспекты формирования аддикций.

Цель статьи – проанализировать социальные, психологические и биологические факторы и условия аддиктивного поведения, выявленные в современных исследованиях.

Начнем с социальных причин. Одним из главных факторов можно назвать влияние социальной несправедливости в период социально-экономического кризиса. Неуверенность в завтрашнем дне, острые социальные конфликты формируют отчужденность, дисбаланс между потребностями личности и возможностями их удовлетворения. Это провоцирует стремление реализовать себя в аддиктивном поведении. Не последнее место среди факторов аддиктивного поведения занимает идеология потребительства, укоренившаяся в современном обществе, в том числе и благодаря рекламе.

Формирование аддикций связано с такими личностными особенностями как терпимость к отклонениям от социальных норм, недостаточная ориентация на достижение успеха своей деятельностью, негативное отношение к основным социальным нормам и требованиям, трудности в установлении социальных связей.

Неоднократные доводы приведены в пользу того, что среди детей группы риска аддиктивного поведения находятся дети-жертвы неблагоприятных условий социализации: дети, перенесшие насилие и жестокое обращение; дети, оказавшиеся в стрессовой ситуации в связи с потерей близких, разводом родителей; одаренные дети, имеющие трудности с развитием и реализацией своей одаренности; дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации.

Достаточно широким является спектр психологических причин аддиктивного поведения детей. Как одна из важнейших предпосылок указывается нехватка у ребенка навыков преодоления трудностей. Также находим указания на наличие такой характеристики личности подростка как потребность в рискованных ситуациях.

Учеными названы психологические характеристики, которые являются факторами риска аддиктивного поведения: низкий уровень адаптационных возможностей личности; неадекватная самооценка во всех ее вариантах; склонность к депрессивным состояниям, аффективная лабильность; несформированность волевой сферы; сенситивность. Доминирование мировоззренческой позиции экстернальности и установки на гедонизм также являются весомыми предпосылками возникновения аддикций. Причем последние, являясь психологическими характеристиками, при совпадении их с таким социальным фактором, как проживание в семье с высоким уровнем доходов, усиливают влияние друг друга и формируют стереотипный стиль поведения т. н. «золотой молодежи», атрибутом которого является приобщение к различного рода аддикциям.

Обращено внимание ученых и на изучение биологических причин аддиктивно-го поведения. Часть их направлена на изучение особенностей лиц, которые имеют зависимости, и выделение на этой основе общих тенденций. Так, выделяют серьезные патологии беременности, осложненные роды, тяжелые заболевания в раннем возрасте, сотрясения головного мозга. Потенциальный риск несет в себе и половое созревание подростков. Как отмечают психологи, все кризисные периоды отмечаются проявлением импульсов, которые трудно поддаются контролю, утратой чувства безопасности, нарушением внутреннего равновесия, усилением тревожности.

Таким образом, анализ причин аддиктивного поведения детей показал, что к аддикциям ребенок приходит под воздействием множества факторов в различном их сочетании. Но все они являются только факторами риска, а не обязательными условиями, влекущими за собой аддиктивное поведение ребенка. Перспективы дальнейшей разработки проблемы лежат в плоскости углубленного изучения причин аддиктивного поведения и разработки мер по усилению факторов защиты и ослаблению факторов риска аддиктивного поведения детей.

Литература:

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях / О.В. Безпалько. – К.: «Логос», 2003. – 134 с.
2. Змановская Е.В. Девиантное поведение личности и группы: Учебное пособие / Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников. – СПб: Питер, 2010. – 352 с.
3. Максимова Н.Ю. Психологія адиктивної поведінки: навч. посіб. / Н.Ю. Максимова. – К.: Видавн. -поліграф. центр «Київський університет», 2002. – 308 с.

Ivanova N.A.

PERSONIFICATION AND METONYMY: NOT JUST A MATTER OF LANGUAGE

The most evident ontological metaphors are those where the physical object is further specified as being a person. This allows us to comprehend a wide variety of experiences with nonhuman entities in terms of human motivations, characteristics, and activities. Personification, however, is not a single unified general process. Each personification differs in terms of people that are picked out. Here are some examples:

Inflation has attacked the foundation of our society.

Inflation has pinned us to the wall.

The dollar has been destroyed by the inflation.

Inflation has robbed me of my savings.

Here inflation is personified, but the metaphor is not merely inflation is a person. It is much more specific, namely, inflation is an adversary. [1, p.34] It not just gives us a very specific way of thinking about inflation but also a way of acting towards it. The point here is that personification is a general category that covers a wide range of metaphors, each depicting different aspects of a person or ways of looking at a person. In the cases of personification we are imputing humane qualities to things that are not humane – theories, diseases, inflation, etc. But in such cases there are no actual human beings referred to. When we say «Inflation has robbed me of my savings,» we are not using the

term ‘inflation» to refer to a person and that must be distinguished from such cases as, for instance, «The ham sandwich is waiting for his check», where the expression «the ham sandwich» is being used to refer to an actual person, the person who ordered the ham sandwich. Such cases are not examples of personification metaphors. We are using one entity to refer to another that is related to it. That is the case of what G. Lakoff and M. Johnson call metonymy. [1, p.35]

Metaphor and metonymy are different kinds of processes. Metaphor is principally a way of imagining one thing in terms of another, and its primary function is understanding. Metonymy, on the other hand, has primarily a referential function and it allows us to use one entity to stand for another. But metonymy is not merely a referential device. It also serves the function of providing understanding. For example, in the case of the metonymy *the part for the whole* there are many parts that can stand for the whole. Which part we pick out determines which aspect of the whole we are focusing on. When we say that we need some *good heads* on the project, we are using «good heads» to refer to «intelligent people». The point is not just to use part(head) to stand for the whole (person) but rather to pick out particular characteristic of the person, namely, intelligence which is associated with the head.[1,p.36]

Metonymy serves some of the same purposes that metaphor does and allows us to focus more specifically on certain aspects of what is being referred to. Metonymy is not just a matter of language. Metonymic concepts are part of the ordinary, everyday way we think and act as well as talk. For example, we have in our conceptual system a case of the metonymy *the face for the person*: «We need some new faces around here». This metonymy functions actively in our culture. George Lakoff gives us a nice example of functioning the metonymy in everyday life when he compares it to the showing of his son’s photo to us: «If you ask me to show you a picture of my son and I show you a picture of his face, you will be satisfied. You will consider yourself to have seen a picture of him. But if I show you a picture of his body without a face, you will consider it strange and will not be satisfied. Thus the metonymy is not merely a matter of language. In our culture we look a person’s face – rather than his posture or movements – to get our basic information about what the person is like. We function in terms of metonymy when we perceive the person in terms of his face and act on those perceptions» [1, p. 37].

Metonymic concepts structure not just our language but our thoughts, attitudes and actions, and are grounded in our experience. In fact, the grounding of metonymic concepts is in general more obvious than is the case with metaphoric concepts, since it usually involves direct physical or causal association.

Cultural and religious symbolism are special cases of metonymy. G. Lakoff talks about a *dove for holy spirit* metonymy, which is grounded in the conception of the dove in Western culture and the conception of the Holy Spirit in Christian theology. «There is a reason why the dove is the symbol of the Holy Spirit and not, say, the chicken, the vulture, or the ostrich. The dove is conceived of as beautiful, friendly, gentle, and, above all, peaceful. As a bird, its natural habitat is the sky, which metonymically stands for heaven, the natural habitat of the Holy Spirit» [1, p.40].

The conceptual systems of culture and religions are metaphorical in nature. Symbolic metonymies are critical links between everyday experience and the coherent meta-

phorical systems that characterize religions and cultures and provide an essential means of comprehending religious and cultural concepts.

Литература:

1. Lakoff, G. & Johnson, M. *Metaphors we live by* / George Lakoff and Mark Johnson, Chicago: University of Chicago Press, 1980 – 276pp.

2. Ortony, A. *Why metaphor is necessary and not just nice*/ Educational Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. -pp.45-53.

Калачева А.С., Семерник С.З.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О БЛАГОПОЛУЧИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Со второй половины XX века большое внимание в гуманитарной исследовательской рефлексии уделяется проблеме благополучия личности. Исследователи обращаются к категориям «объективное и субъективное благополучие», «социальное благополучие», «экономическое благополучие», «материальное благополучие», «физическое благополучие», «психологическое благополучие», «профессиональное благополучие», «межличностное и социальное благополучие», «семейное благополучие», «благополучие человека» и т.д. Многообразие разработанных терминов, описывающих феномен благополучия, указывает на актуальность изучения проблем, связанных с темой благополучия, а также рядом сопряженных с ним феноменов: счастья, удовлетворенность жизнью и т.д. Для психологической науки одной из важнейших проблем здесь является вопрос об основаниях отделения компонентов, составляющих сущность благополучия как сложного психического феномена от тех факторов, которые напрямую связаны с материальными, социальными, социально-демографическими условиями существования личности.

На решение этой проблемы направлен ряд работ как зарубежных [5, 6 и т.д.], так и отечественных [1, 2, 3 и т.д.] исследователей. В частности, внимания заслуживает подход, разработанный Н.А. Батуриным, С.А. Башкатовым, Н.В. Гафаровой, в котором они предлагают локализовать психологическое измерение благополучия, связав его с понятием «личностное благополучие» [1]. При этом, как указывают авторы, в данный термин обобщенно может быть включено содержание понятий «психологическое благополучие» и «субъективное благополучие». Предложенная авторами структурно-уровневая модель личностного благополучия, несмотря на свою емкость и обобщающий характер (включая самые современные разработки по проблемам благополучия) нуждается в углублении: помимо позитивного, экзистенциального и т.д. подходов существует необходимость включить аксиологический подход при решении проблем благополучия. В частности, необходимо выявить корреляции между структурно-уровневой моделью личностного благополучия и динамической моделью ценностно-смысловой сферы личности. Под динамической моделью ценностно-смысловой сферы личности можно понимать непрерывно развивающуюся многоуровневую структуру ценностных ориентаций личности, встроенную в актуальный контекст смысловой сферы личности.

Здесь очень важным представляется возможность психологического «выхода» личности во внешний мир. В самом широком смысле под ценностями исследователи понимают бинарную структуру, связывающую воедино внутренний мир личности и окружающую действительность: «Ценности это социальный феномен, существующий в диалектическом отношении субъект – объект, который является важным связующим звеном между личностью, ее внутренним миром и окружающей действительностью» [4, С. 5]. Данная взаимосвязь носит гетерогенный характер, выстраиваясь по иерархическому принципу. В связи с чем первостепенным вопросом является проблема выявления ценностных доминант, фундирующих смысловую сферу личности. Если доминирующими в структуре личности выступают материальные ценности, это влияет на особенности восприятия данной личностью условий своего материального существования, как важнейших составляющих субъективного благополучия. Если для человека важны проблемы межличностного общения, то именно данный фактор повлияет на восприятие личностью субъективных представлений о благополучии. При этом данный процесс носит взаимообратный характер: высокая ценность материальных факторов в смысловой сфере личности влияет на формирование представлений о благополучии, а сформированный образ благополучия дополняет структуру ценностных представлений новыми зависимостями, делая саму структуру более ригидной, склонной к редуцированию к одному доминирующему (в данном примере – материальному) компоненту. В связи с чем представляется, что для исследования проблемы формирования ценностно-смысловой сферы личности, а также образа благополучия у современной личности необходимо провести исследования по выявлению корреляции между ценностно-смысловыми доминантами личности и содержательно наполнении образа благополучия, а также выявить взаимосвязь данных корреляций с личностным благополучием.

Литература.

1. Батурин Н.А., Башкатов С.А., Гафаров Н.В. Теоретическая модель личностного благополучия / Н.А. Батурин, С.А. Башкатов, Н.В. Гафарова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2013. – том 6. – № 3. – с. 4 – 14.
2. Понятие субъективного благополучия и субъективного неблагополучия / М.Ю. Бояркин, О.А. Долгополова, Д.М. Зиновьева и др. // Психологическое и профессиональное благополучие государственных служащих: монография. – Волгоград: Изд-во Волгоградская академия гос. службы, 2007. – С. 8–17.
3. Пучкова, Г.Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г.Л. Пучкова. – Хабаровск: Изд-во Хабаровского гос. ун-та, 2003. – 24 с.
4. Серый А.В. Ценностно-смысловая сфера личности [Текст] / А.В. Серый, М.С. Яницкий. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.
5. Bradburn, N. The Structure of Psychological well-being / N. Bradburn. – Chicago: AldenePab, 1969. – 269 p.
6. Seligman, M.E.P. Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment / M.E.P. Seligman. – New York: Free Press, 2002. – 321 p.

ВКЛАД А.С. МАКАРЕНКО В РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В педагогике XX века одной из самых эффективных педагогических систем на мировом уровне признана система А.С. Макаренко. Ни одна воспитательная система не была настолько эффективна в воспитании детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, перевоспитании беспризорников. Талант и мастерство великого педагога позволили ему вскрыть объективные закономерности и принципы формирования личности как социального феномена и блестяще претворить их в практике педагогической деятельности. В этом можно убедиться, оценивая систему А.С. Макаренко с позиций современных положений социальной психологии.

Проблема развития социальной группы является одной из наиболее интересных социально-психологических проблем для педагогики. Учитель в современной школе – это, прежде всего организатор, работающий с классом. Вопрос о развитии детской группы в педагогике связан с идеей коллектива, разработанной и реализованной в работах А.С. Макаренко в 20-30-е годы. Талант Макаренко как организатора, педагога и писателя способствовал широкому распространению его концепции. Им была разработана именно целостная концепция коллектива, а не просто совокупность теоретических положений, проверенных в педагогической практике. Он рассмотрел стадии развития коллектива, исходя из динамики общей деятельности и отношений, увеличения согласованных действий, возможности предъявления единых требований к членам коллектива.

Первая стадия развития характеризуется предъявлением требований только со стороны педагога – руководителя и представляет собой низкий уровень группового сплочения. Коллектив – цель и объект воспитания. Дети еще не готовы к согласованным действиям, групповые нормы еще не выработаны.

Вторая стадия – переходная. Она отличается динамикой социальных отношений. Начинают действовать механизмы самоорганизации и саморегуляции. Формируются групповые нормы, традиции и ритуалы. Большое количество воспитанников способно к согласованным действиям. Требования руководителя поддерживаются активом группы. Складывается система лидерства. Коллектив – уже инструмент формирования определенных качеств личности у всех членов.

На третьей стадии коллектив сформирован. Это проявляется в согласованности всех членов группы. Групповые нормы и ритуалы выработаны. Нормы и санкции становятся общими для всех членов коллектива, поэтому педагогу уже не нужно влиять на социальный контроль и заботиться о нем, так как последний существует и действует вне зависимости от усилий педагога. В коллективе созданы объективные условия для индивидуального развития каждого ребенка. Коллектив становится фактором, побуждающим к самовоспитанию, и может использоваться для корректировки социального опыта и развития индивидуальности.

К главным принципам организации и деятельности детского коллектива Макаренко [1] относит следующие:

- наличие общеколлективных целей;

- закон перспективных линий (действовать во имя близких и дальних перспектив) – закон развития коллектива, движение навстречу новым радостным перспективам;

- связь с другими коллективами, со всей жизнью страны (коллектив должен ощущать себя частицей общества);

- прямое влияние коллектива на все стороны жизни воспитанников (учебную, трудовую, бытовую, культурно-массовую);

- единство самоуправления и управления, самоуправление – рычаг развития коллектива;

- ведущая роль старших воспитанников;

- игра, «мажор»;

- создание и накопление традиций;

- эстетическая выразительность.

А.С. Макаренко принципиально не принимал идей «свободного воспитания» – изолированности воспитательного процесса от общества, игнорирования семьи как мощного воспитательного средства, замкнутости взаимодействия «педагог – воспитанник». В его воспитательной системе главным являлось соединение личного опыта ребенка с богатством социального в педагогически целесообразно оформленном процессе. Колония с самого начала была организована как открытое учреждение. «Удержание личности в коллективе» – это проблема, которая может быть решена, по мнению педагога [1,Т.1, с.49,130], лишь морально-психологическими средствами. Он был против принудительного удержания детей в колонии и оставлял за ними право ухода из неё. Общее собрание имело право принимать в колонию детей, обратившихся к нему прямо с улицы.

Работа над интегральными психологическими характеристиками своего коллектива является одним из значимых социально-педагогических достижений Макаренко. Он считал, что единство воспитания и жизни создает необходимую гармонию и оптимальность в разрешении проблемы общих и индивидуальных целей воспитания.

Идея единства воспитания и жизни выдвинула новую задачу – создание воспитательного коллектива, в котором ребенок становился бы создателем собственного счастья. Для воспитания хороших детей необходимо создавать вокруг них атмосферу счастья. Научить человека быть счастливым нельзя, но воспитать его так, чтобы он был счастлив, можно.

Напрямую с этой задачей связана проблема психологического климата: если ребенок чувствует себя комфортно в группе одноклассников, если он с радостью идет в школу – это и есть показатель его счастливого состояния. Человек не может быть счастлив в одиночку: «Детские коллективы должны быть счастливыми коллективами» [1.Т.4, с.354]. Коллектив становится могучим средством формирования личности только тогда, когда он характеризуется здоровой атмосферой.

Макаренко не употреблял термин «социально-психологический климат», а использовал такие понятия как «стиль» или «тон» жизни коллектива. Нормальным тоном коллектива он считал только «мажорный» тон, что в социальной психологии означает благоприятный психологический климат. Психологический климат в детской колонии, которой он руководил, был весьма оптимистичным, а согласие,

которого достигали воспитанники, принимая групповые решения, легким и непринужденным.

Самое пристальное внимание Макаренко уделял отношениям воспитанников друг к другу, сочетанию в них требовательности и заботы, ответственности и взаимопомощи, учету мнений и потребностей даже самых маленьких членов коллектива. Не случайно основной тон его воспитательных учреждений был «мажорным», радостным, а восприятие своего бытия для большинства воспитанников выражалось в такой фразе: «Мы были счастливы».

Педагог различал в детском коллективе следующие стили: «просто возбужденный, наглый, крикливый, страдающий, пониженный, пессимистический, мажорный». Достижение мажорного стиля он считал необходимым условием хорошей работы школы [1.Т.4, с.371]. В качестве основных признаков мажорного тона жизни коллектива Макаренко [1.Т.4, с.196] определял следующие:

- бодрость духа и готовность к действию;
- уверенность и спокойствие, разумная активность;
- чувство собственного достоинства, гордость за коллектив;
- сдержанность и защищенность.

В коллективах Макаренко механизмом защищенности личности выступали положительные традиции. Он называл традиции социальным клеем коллектива и придавал их формированию большое значение, подчеркивая, что подчиняться традиции психологически легче, чем прямому требованию, исходящему от воспитателей или отдельных членов коллектива.

Высший смысл защищенности – гарантированность коллективом перспективы цивилизованного бытия каждого его члена во времени и пространстве через развитие его творческой индивидуальности, что, в свою очередь создает гуманистическую ориентированность, защищенность перспективы развития самого коллектива. Защищая коллектив «во всех точках его соприкосновения с эгоизмом личности, коллектив тем самым защищает и каждую личность и обеспечивает для неё наиболее благоприятные условия развития» [1.Т.1, с.142].

Ценным вкладом Макаренко в теорию является исследование чувства долга и удовлетворения потребностью - эмоциональной сферы детей при одновременном формировании ответственности за общее дело. Его воспитанники отличались высочайшей степенью ответственности за каждый свой конкретный поступок в каждой конкретной ситуации и выросли настоящими гражданами своего Отечества.

Вспомним основное педагогическое кредо А.С. Макаренко: «...как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему» [2.Т.5, с.148]. Проблема дисциплины является одной из основных проблем в деле воспитания. Дисциплина воспитывается комплексом принципов и методов, совокупностью мероприятий. По мнению Макаренко, дисциплина «ставит каждую отдельную личность... в более защищенное, в более свободное положение... Дисциплина в коллективе – это полная защищенность, полная уверенность в своем праве, путях и возможностях именно для каждой отдельной личности» [1.Т.4, с.143]. Дисциплина защищает человека как личность и как члена коллектива; становясь организующей действенной силой, она, как щит, защищает интересы всего коллектива. Сознательная дисциплина становилась важнейшей задачей и основным

критерием воспитательной системы. Её основанием выступает требование: «не может быть... ни создан коллектив, ни создана дисциплина коллектива, если не будет требований к личности». Требование, как считал Макаренко, должно быть последовательным, крайним, определенным, без поправок и без смягчения, понятным, очевидным и целесообразным [1.Т.4, с. 141, 150].

Современная критика некоторых положений теории коллектива касается не столько теоретических и практических достижений А.С. Макаренко, сколько неправомерного использования некоторых его идей в условиях деятельности советской школы. Сама же теория коллектива, основные идеи которой были им заложены, а впоследствии развиты в работах известных отечественных педагогов и психологов (Л.И. Новикова, Т.Е. Конникова, Т.Н. Мальковская, И.П. Иванов, В.А. Караковский, А.В. Петровский, Я.Л. Коломинский и др.), может иметь самое широкое применение. И не только в педагогике, но также во всех сферах управления, в бизнесе, семейной жизни. Многие успешные бизнесмены прибегают к идеям Макаренко с целью создания эффективного рабочего коллектива, способного к высокой производительности труда и обладающего позитивными интегральными психологическими характеристиками.

С середины 80-х годов прошлого столетия с открытием доступа к документам и архивам вновь повысился интерес к воспитательной системе А.С. Макаренко. Творческое наследие его не теряет своей актуальности прежде всего потому, что выводы базируются на объективно существующих закономерностях развития, становления и формирования коллектива и личности.

Литература:

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. В 8 т./ Под ред. М.И. Кондакова и др. - М., 1983 -1986.
2. Макаренко А.С. Сочинения в 7 томах./ Под ред. А.И. Каирова и др. - М., 1958.

Коновалова Е.В.

ОБЩЕЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

В истории отечественной и зарубежной психологии проблема личности всегда привлекало внимание ученых. Современные исследования динамично развивающегося общества также не стали исключением. Происходящие социальные изменения в различных областях, новая социальная реальность предъявляют высокие требования к активности личности, происходит интенсивная трансформация общественных идеалов и ценностей, формируются новые модели социального поведения, основанные на актуализации личностного ресурса. Е.П. Белинская отмечает, что сегодня значительную часть психологического знания составляет изучение путей создания собственной и общественной тождественности, формирование индивидуальной структуры ценности, познавательные механизмы, обеспечивающие личные модели поведения в условиях социальных трансформаций [2].

Как объект исследования личность понятие многогранное, имеющее сложную структуру, объединяющее в себе и телесные и духовные проявления. Анализируя и сравнивая разнообразные по содержанию и степени сложности представления о

человеческой личности, А.Ф. Лазурский характеризует личность как сложное целое и разделяет эти проявления на две большие группы: эндопсихические, выражающие внутреннюю взаимозависимость психических элементов и функций, и экзопсихические, содержание которых определяется отношением личности к внешним объектам, к среде [5]. Индивидуальность человека, по мнению А.Ф. Лазурского, определяется не только своеобразием его эндопсихических черт, но и экзопсихическими проявлениями. Каждый человек в своем физическом и духовном развитии проходит ряд ступеней, процесс «психического развития», зависящее от степени одаренности человека, от влияния внешних условий; в определенном возрасте достигающее предельного доступного ему психического уровня, сводящегося к запасу его нервно-психической энергии, психической активности, лежащей в основе всех душевных процессов и проявлений.

С.Л. Рубинштейн, изучая психический облик личности, рассматривал три основных аспекта: первый – о направленности, установках, потребностях, интересах; второй – о способностях, дарованиях; третий – о характере человека, который определяет подлинный стержень личности. Все эти аспекты, по мнению С.Л. Рубинштейна, взаимообусловлены и образуют неразрывное единство. Потенциал человека, уровень развития определяют высоту его функционирования [6].

Изучая личность как высшее интегральное понятие, В.Н. Мясищев рассматривает ее в отношении к окружающей действительности. Отношения человека построены на его опыте, они избирательны и представляют собой сознательную связь с реальностью, проявляющуюся в его поведении.

Отношение – это потенциал, степень интереса, эмоции, степень напряжения желания, поэтому отношения являются движущей силой личности [3]. Система отношений образуется в результате развития, воспитания и самовоспитания личности. Б.Ф. Ломов отмечал, что система социальных отношений лежит в основе формирования свойств личности, и тем самым, находил зависимость между обществом и личностью.

Как член общества личность включена в систему общественных отношений и в то же время ее развитие в обществе включает процесс индивидуализации [5]. Процесс личностного развития происходит на основе сложной детерминации, формируя субъективные характеристики человека и проявляясь через личностные особенности в его деятельности и поведении.

Отношения человека, его система взаимозависимостей формируют динамическую структуру личности. Б.Г. Ананьев структуру личности рассматривал как результат индивидуального развития психики, представленный в трех планах. Первый план обеспечивает эволюцию функций психики. Второй план – есть процесс становления деятельности. Третий план связан с историей личности, ее развития как субъекта труда, познания, общения и жизненного пути.

Б.Г. Ананьев предполагал, что структура личности обладает свойством детерминировать уровень психического развития [1].

А.Н. Леонтьев понимал личность как специальное человеческое образование, которое возникает в результате влияния общественных отношений в ходе деятельности индивида.

Взаимодействия человека с окружающим миром в ходе решения жизненно важных задач представляют собой деятельность. Деятельность порождает все психические феномены, процессы, состояния. А.Н. Леонтьев в исследовании личности придерживался деятельностного подхода и поэтому в тесном взаимодействии рассматривает категории «личность», «сознание», «деятельность» [5]. В концепции деятельностного опосредования межличностных отношений А.В. Петровского, основополагающими категориями являются «личность», «деятельность», «группа», «коллектив». Для понимания личности необходимо изучать наиболее устойчивые межличностные связи, которые являются производными от содержания, ценностей, смысла совместной деятельности у каждого участника.

Таким образом, проблема изучения личности является одной из центральных в отечественной психологии, исследуется через свойства психики, отношения личности, межличностные связи субъекта конкретных видов деятельности. Отечественные психологи рассматривают личность как социальное существо, обладающее психофизиологическими и индивидуально-психологическими свойствами, включенное в систему общественных отношений. Условия, создаваемые социальными общностями в процессе общения и деятельности, формируют личность человека, раскрывая его индивидуально и социально-психологические особенности.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. 2-е изд. серия: Мастера психологии. СПб. Питер. 2001. – 272 с.
2. Белинская Е.П. Исследование личности: традиции и перспективы / Социальная психология в изменяющемся мире / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. - М.: Аспект Пресс. - 2002. - С. 42-61.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений: Под редакцией А.А. Бодалева. - М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО, 1995. - 356 с.
4. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. - М.: ИНФРА-М, 1998. - 528 с.
5. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 480 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.

Кононенко О.И.

ВЕКТОРЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА ЛИЧНОСТИ

Современный мир предполагает постоянное совершенствование мастерства и стремление к высокому уровню достижений в строго регламентированных условиях жесткой конкуренции. Успешная профессиональная деятельность направляет личность на достижение предельно высоких результатов, что привлекает внимание исследователей к феномену перфекционизма. Перфекционизм - это стремление быть совершенным, безупречным во всем.

С конца 90-х гг. повышается интерес к проблеме перфекционизма, растет количество исследований этого феномена, появляются новые инструменты для его измерения. В ранних феноменологических описаниях и эмпирических исследованиях перфекционизм изучался как одномерный конструкт, включающий единственный параметр - «высокие личные стандарты», адресованные к собственной

личности: «Перфекционист - это личность, чьи стандарты существенно превышают разумные, компульсивно устремленная к недостижимым целям, измеряющая собственную ценность исключительно в терминах продуктивности и достижений». За последние два десятилетия были получены данные, предполагающие, что перфекционизм является многомерным образованием. Исследование в нескольких измерениях перфекционизма в основном сосредоточены на выделении двух факторов перфекционизма - положительно-адаптивного и отрицательного, связанного с различными психологическими расстройствами.

Теоретически характеристика дезадаптивности перфекционизма включает в себя нереалистично высокие стандарты, невозможность испытать удовлетворение от уже достигнутого, стремления к превосходству над другими людьми, к безукоризненному поведению, к обладанию совершенной внешностью, мотивированные избеганием негативных оценок окружающих. С другой стороны, адаптивный перфекционизм характеризуется постановкой реалистично высоких стандартов, стремлением к безукоризненности во внешности, знаниях, поведении, общении, мотивированным личной потребностью субъекта, рождением чувства удовлетворенности от собственных достижений. Данное разделение перфекционизма на адаптивный и дезадаптивный предполагает, что эти два вида перфекционизма будут различаться в своей мотивационной составляющей деятельности по достижению совершенства (мотивирование, исходящее от других людей и от себя), в способности к тестированию реальности (реалистичность/ нереалистичность стандартов), в возможности/ невозможности получать удовлетворение при завершении активности и осуществлять самоподкрепление в результате деятельности.

Представители основных психологических школ отмечают патогенную роль нереалистично высоких стандартов, требований и идеалов личности в развитии эмоциональных расстройств. В современных теоретических и эмпирических исследованиях выработано представление о перфекционизме как о многомерном конструкте, включающем наряду с высокими стандартами личности, ряд других психологических параметров. По мнению Н.Г. Гаранян, зарубежные многомерные модели игнорируют ряд важных когнитивных параметров конструкта. Таким образом, психологическая структура перфекционизма нуждается в дальнейшем уточнении и изучении. Предметом ожесточенной полемики становятся интерперсональные параметры этой личностной черты. Ряд авторов отрицает возможность их включения в конструкт «перфекционизм».

Особое внимание в ранних концепциях уделяется семейным и внутриспсихическим факторам развития перфекционизма, который, в целом, признается личностной чертой, свойственной нарциссическому расстройству личности и пограничному уровню психической организации.

Таким образом, перфекционизм являясь обостренным стремлением к совершенству, которое может относиться как к собственной личности, так и к результатам любой деятельности, имеет определенные социально-психологические аспекты. Как результат чрезмерно высоких стандартов деятельности и предъявления требований себе, стремление к совершенству оказывает влияние на успешность профессиональной деятельности. Являясь дисфункциональной чертой личности определяет психологическое здоровье личности. Опираясь на многочисленные

примеры можно утверждать, что перфекционистская ориентация начинает формироваться еще в детстве.

На сегодняшний день не сформировалось, по нашему мнению, однозначного понимания самого феномена личностного перфекционизма, его генезиса, структуры и детерминант среди современных психологических направлений, что определяет необходимость построения психологической модели перфекционизма личности.

Литература:

1. Гарчева И.И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов личности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: Институт психологии/ И.И. Гарчева – М., 2006. - 24 с.

2. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М.: МГУ, 2010. 42 с.

3. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень./Е.П.Ильин- СПб.: Питер, 2011. -224 с.

4. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Нарциссизм, перфекционизм и депрессия // Московский психотерапевтический журнал. 2004. № 1. С. 18–35.

Курова А.В.

ВНУТРЕННИЕ ПРЕДИКТОРЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Актуальность проблемы формирования субъективного благополучия будущих психологов связана с тем, что в деятельности современного психолога профессиональные и личностные аспекты тесно связаны, а личностный блок составляет важнейший фундамент профессионального становления успешного психолога. Особую остроту данной проблеме придает полифункциональность деятельности психолога: это и научная работа, и практическая деятельность, и преподавание. Несмотря на то, что каждая из этих ипостасей предъявляет к личности психолога целый ряд специфических требований, на наш взгляд, должно быть выделено одно, базовое качество, обеспечивающее успешность в профессии. Таким системообразующим качеством в структуре личности психолога может выступать субъективное благополучие.

Профессиональная сфера, в которой происходит становление и реализация личности психолога (включая и условия его формирования в высшем учебном заведении), играет существенную роль в системе отношений и переживаний, вносит свой вклад в становление и формирование ценностей, установок и, в целом, тех образований, которые, постепенно становясь внутренними инстанциями, во многом определяют направленность оценок жизнедеятельности, поиска своего места в системе различных отношений, самоотношения и системы смысловых образований, которые затем и сами в немалой степени детерминируют субъективное благополучие личности психолога.

Психологическое содержание субъективного благополучия личности многогранно и неоднозначно. Являясь характеристикой личности, оно, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, отображает «соотношение личности с жизнью» [1].

Чем разнообразнее жизнь субъекта, чем определеннее его ценностная и личностная позиции в жизни, тем сложнее структурная модель субъективного благополучия психолога, и, глубже его внутренний мир. Это не означает, что субъективное благополучие – элитное качество: оно должно быть сформировано у личности на ранних этапах ее становления и представлено различными дифференциальными моделями, предполагающими том числе и компенсаторные механизмы функционирования.

Полифункциональность субъективного благополучия психолога проявляется также в его активности: с одной стороны, оно определяется категорией субъектности, а, с другой стороны, является одной из форм активности личности, поскольку не только порождается событием, но и воздействует на него. Все сказанное особенно актуализирует необходимость выделения основных индивидуально-личностных предикторов становления субъективного благополучия психолога. В субъективном благополучии психолога целесообразно выделять три основные компоненты: когнитивную (возникающую при целостной и непротиворечивой картине мира у субъекта, понимании текущей жизненной ситуации), эмоциональную (переживание, объединительное ощущение, которые обусловлены успешным (или неуспешным) функционированием всех сторон личности) и мотивационно-поведенческую (контроль над обстоятельствами и наличие цели жизни) компоненту.

Субъективное благополучие психолога зависит от наличия четких целей, успешности реализации планов деятельности и поведения, наличия ресурсов и условий для достижения целей; его определяют удовлетворяющие межличностные отношения, возможности общаться и получать от этого позитивные эмоции, удовлетворять потребность в эмоциональном тепле.

Таким образом, субъективное благополучие психолога необходимо интерпретировать как обобщенное и относительно устойчивое качество, имеющее особую значимость для личности профессионала и формирующееся на ранних этапах его становления.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности /Абульханова-Славская К.А. - М.: Педагогика, 1980. – 234с.
2. Аргайл М. Психология счастья /Аргайл М. - СПб.: Питер, 2003. – 324с.
3. Джидарьян И.А. Проблема общей удовлетворенности жизнью: теоретическое и эмпирическое исследование / И.А. Джидарьян, Е.В. Антонова // Сознание личности в кризисном обществе. - М.: Педагогика, 1995. - С. 76-94.
4. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью /Л.В. Куликов // Общество и политика. – Изд-во СПб ун-та, 200. – С.476-510.

Масалимов Р.Н.

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК АСПЕКТ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ АНТРОПОЛОГИИ

В условиях многонациональной и поликультурной российской действительности выяснилось, что исследования в области экстремальной антропологии не могут обходиться без психологической методологии, что представляет существенную часть антропологического принципа познания человека и природы. «Пробле-

ма человека есть основная проблема философии, - отмечал русский философ Н.А. Бердяев. – Ещё греки поняли, что человек может начать философствовать только с познания самого себя. Разгадка бытия для человека скрыта в человеке» [1]. Естественники против подобного положения нередко приводят вполне очевидное с точки зрения здравого смысла, и, казалось бы, подкреплённые данными науки возражения. Субъективный идеализм ныне мало популярен, и большинство образованных людей убеждены в том, что человеческая цивилизация – продукт эволюции Природы.

Современная философия и космология в их гипотетическом аспекте предлагают новые аргументы в пользу макрокосмичности человеческой сущности. Человек не есть дробная часть мира, в нём заключена цельная загадка и разгадка мира. Во всяком случае, в прошлое всё дальше уходят как вульгарно-материалистические концепции, согласно которым человек – случайное и всецело детерминируемое объективными процессами существо, сама разумность которого весьма проблематична, так и упрощённо-теологические построения, исходящие из того, что человек – лишь орудие провидения. К сожалению, формы и методы реализации установки на включение человеческого измерения в состав частных наук в большей части случаев остаются лишь предметом специального поиска. Тем не менее, успехи на этом пути приводят к существенному изменению содержания и ориентиров научного знания в целом.

В этом плане весьма перспективно рассмотрение психологии этнической личности, находящейся в таком специфическом пространстве, как Россия. В самом начале надо обратить внимание на трактовку понятия «этничности», или «национальности». В современной этнологии принято деление народов на три стадийных (исторических) типа: племя, народность, нация. Племя или группа племён были характерны примитивному обществу, то есть первобытнообщинному строю; народность формировалась в период античных и раннесредневековых цивилизаций. Нация появляется в период развития современных социальных отношений и интенсификации экономических связей и отличается от предыдущих типов наибольшей степенью внутренней консолидации. В последнее время говорят также о возможном четвёртом типе этносов – супернации (суперэтнуса), характерной современной, постиндустриальной и постмодернистской эпохе, когда множество наций в условиях глобализации и интеграции консолидируются в единую сущность.

Вследствие неравномерности социально-экономической и политического развития разных стран и регионов в настоящее время на Земле сосуществуют различные типы этносов. Однако зачастую весьма сложно определить, к какому типу относится тот или иной народ, так как у многих из них недостаточно чётко выражены признаки, отличающие нацию от народности, народность – от группы племён. Это связано в первую очередь с тем, что этносы находятся в процессе постоянного развития и трансформации.

Вышеприведённое деление народов весьма условно; оно не отражает всего многообразия существующих на планете форм этнических групп. Картину усложняют существующие во многих странах переходные этнические группы – иммигранты, а также их потомки, частично подвергшиеся ассимиляции основной наци-

ей. Они ещё окончательно не оторвались от народа своей родной страны и целиком не влились в этнос принявшей их страны (к таким группам относятся, например, арабы Магриба во Франции; армяне, грузины, таджики и прочие в России; немцы, итальянцы и некоторые другие в США и Канаде). Своеобразные «пограничные» группы формируются и в зоне этнических границ, где контактируют два и более народа (например, в западной части Республики Башкортостан башкиры и татары). Характерная черта всех этих групп – наличие двойного и более этнического самосознания.

В «Концепции государственной национальной политики», принятой ещё в 1996 г., понятия «народ», «национальность» в официальном языке используются в этнокультурном значении; они, на деле, приемлемы для обозначения любой этнической общности или этнической группы. В России не было чёткости в использовании этих понятий и в начале XX века. Это было связано с чрезвычайной полиэтничностью российского и советского государства и слабым развитием гражданского общества. Дискуссии вокруг понимания термина «нация» имели не только теоретический характер. Они были связаны с вопросами государственно-политического устройства страны, сохранения или возможности ликвидации национальных республик внутри Российского государства. Учитывалось, что государственность не должна использоваться для утверждения исключительного положения и узурпации власти титульной этнической общностью, поскольку это противоречило процессу гражданского равноправия. Теперь мы начинаем понимать, что без пристального, внимательного, методически грамотного изучения специфики поведения того или иного этноса невозможно формирование адекватной социальной и государственной политики. В связи с этим особое значение приобретает такая область прикладной социальной психологии, как этническая психология.

В реальной, обычной, жизни как мы рассуждаем? А так: немцы угрюмы, британцы сдержанны, американцы наглые и т.д. Однако этническая психология утверждает, что стереотипы о национальном характере являются вздором. Так вот, граждан 26 стран попросили оценить особенности характера типичных людей из их культуры. А потом сравнили эти шаблоны с опубликованными данными опросов о чертах характера людей из этих стран (и самооценка, и мнение наблюдателей). Стереотипы сравнивали с данными исследований особенностей национального характера по пяти чертам (открытость, добросовестность, экстравертность, покладистость, нервозность), проводилось 15 сравнений. Оказалось: в целом соотношение штампов и реальности чрезвычайно низкое – всего 0,134. По детальным аспектам национальных особенностей картина оказалась не лучше: из 30 аспектов единственной чертой, по которой было существенное соответствие штампов и реальности, стала ранимость. Это для нас весьма примечательный результат, особенно для понимания взаимосвязи этнической идентичности и стрессоустойчивости личности. Вряд ли мы так уж часто наделяем этим качеством какую-либо нацию. Вообще, если соглашаться с шаблонами, то канадцы больше похожи на индусов, чем на американцев; украинцы больше похожи на тайландцев, чем на русских; китайцы из Гонконга больше похожи на венгров, нежели на китайцев из самого Китая...

В целом психологи сочли, что в теории национального характера что-то есть, совпадений при сопоставлении оказалось больше, чем можно объяснить простой случайностью, но всё же очень немного.

Современное состояние этнической психологии, по сути, субдисциплины культурной антропологии, можно охарактеризовать рядом особенностей. Выступая в качестве междисциплинарной области знаний, этническая психология включает элементы таких наук, как этнология, психология, биология, психиатрия, медицина, социология, что накладывает отпечаток на способы анализа и интерпретацию эмпирических данных. Рассматривая развитие этнической психологии как взаимодействие антропологических, этнологических и психологических теорий, можно выделить несколько направлений. Это, прежде всего, психоаналитическое направление, опирающееся как на ортодоксальный психоанализ, так и на новейшую его модификацию – неофрейдизм.

Другое направление современной этнопсихологии связано с изучением личности в различных культурах. Целый ряд сравнительных исследований этнических групп с применением разнообразных психологических тестов позволил исследователям сделать вывод о существовании некоей «модальной личности», отражающей национальный характер. Модальной личностью оказывался личностный тип, к которому относится наибольшее количество взрослых членов данного общества. В этом случае национальный характер определялся с учётом частоты распространения определённых типов личности в этом этносе.

С точки зрения американского этнопсихолога Джона Хонигмана, главной задачей современной этнопсихологии является исследование того, как индивид действует, мыслит, чувствует в условиях конкретного социального окружения [2]. Он выделяет два типа связанных с культурой явлений: социально стандартизированное поведение (действия, мышление, чувства) некоторой группы и материальные продукты поведения такой общности. Дж. Хонигман вводит понятие «модель поведения», которое определяет как закреплённый индивидом способ активного мышления или чувствования/восприятия. Модель поведения может быть универсальной, реальной или идеальной. В качестве идеальной модели рассматриваются желаемые стереотипы поведения, не получившие, однако, реализации в конкретной жизни.

На основе результатов огромного количества социальных исследований Дж. Хонигман отстаивает тезис о том, что в каждой культуре существует представление об «идеальной личности», образ которой содержит ценностные ориентации, оптимальные для передачи следующим поколениям. Внутри этнокультурной общности может быть несколько типов «идеальных личностей» в соответствии с полом и социальным статусом. Таким образом, культура как бы определяет социальный стандарт модели поведения, мышления и чувствования личности, являясь прочной основой этносоциальной общности.

Дальнейшее развитие этого направления связано с работами выходца из Китая Ф.Л.К. Хсю, который предложил переименовать направление «культура и личность» в «психологическую антропологию», поскольку это название в большей степени, по его мнению, отражает содержание этнопсихологических исследований [3]. Согласно Фу Хсю, психологическая антропология имеет дело с осознанными и

неосознанными идеями, распространёнными у большинства индивидов в данном обществе, управляющими их действиями и описываемыми в терминах психологии коллективных представлений.

Совсем недавно международная группа психологов во главе с Робертом Макрэйем также пришли к выводу о том, что их данные указывают на устойчивые коллективные представления о национальном характере [4]. Тем не менее, точность таких представлений оказалась весьма ограниченной, что подтверждается данными более ранних работ. Люди довольно верно указывают на реальный возраст и половые различия, однако, у них весьма иллюзорные представления о национальном характере.

Национальные стереотипы зачастую бессмысленны в географическом плане, об этом уже выше было сказано. Стереотипные представления о теплоте межличностного общения тесно связаны со среднегодовой температурой, что является следствием образного мышления. Хотя северные итальянцы составляют половину населения Италии, шаблонное представление о них прямо противоположно образу итальянцев в целом. То есть национальный характер, элементы национальной идентичности на практике способны порождать в обществе весьма серьёзные экстремального характера проблемы. Как не нам, россиянам, этого не знать! Но и в мировой истории есть примеры, которые шокируют явным непониманием психологии национального характера и национальных устремлений «чужих».

В заключение приведём несколько примеров. В начале XX века среди евреев была распространены ожидания лучшего в жизни. Особенно среди евреев Европы, которые мечтали где-нибудь, допустим, в Африке, обрести родину. Элиезер Бен Йегуда писал тогда: «Если мы захотим, то уже завтра можем стать такими же людьми, как все люди на свете: людьми у которых есть своя страна, где не придётся опасаться изо дня в день, как бы не оказаться неуютными её жителям. Африка - страна великого будущего. Быть может, уже через четверть века там будет новая Америка, быть может – ещё более цветущая, чем Америка! Вблизи предоставленной нам земли обосновываются многие просвещённые народы. С запада – бельгийцы, с юга – немцы, с севера и востока – англичане. Новая жизнь порождается вокруг, и для евреев там тоже будет просто для труда и свершений. То, что мы не смогли бы сделать в другом месте за 20 лет, там мы сделаем за год» [5].

Другой пример уже нашего времени. Один из самых популярных писателей современной Польши Януш Леон Вишневский в своём интервью говорил: «Моя мать родилась в Берлине и после войны влюбилась в моего отца, надзирателя концентрационного лагеря, так что в моей семье стереотипы не могли существовать в принципе. Но могу рассказать интересную историю. Однажды я летел из Лос-Анджелеса на Гавайи. Моя соседка, пожилая немка, сказала, что в Германии иммигранты – источник «многих проблем», например, большинство машин угоняют поляки. Поскольку этот стереотип о соотечественниках меня обижает, я привёл статистику немецкой полиции: 96% автомобилей крадут немцы. Мои слова не убедили даму, и она возразила: «Мы с вами немцы, - знаем, что это ложь» [6].

Итак, одно положение остаётся неизменным: о национальных чертах своего этноса каждый судит положительно, а о характере других – отрицательно. Исключения бывают, но они лишь подтверждают правило. Для понимания психологии

этнической сущности личности необходимо рассмотреть механизмы социального поведения, в частности с позиции «Я-концепции». Но это уже другая тема.

Литература:

1. Мир философии: В 2 т. – Т. 2. – М., 1991. – С. 50.
2. Honigman John J. The Development of Anthropological Ideas. – W., N.Y.: Dorsey, 1976. – 434 p.
3. Hsu F.L.K. Clan, Caste, and Club. – N.Y.: Princeton, 1963. – 335 p.
4. McCrae R.R. & et al. The Inaccuracy of National Character Stereotypes // Journal of Research in Personality. – 2013. - No 47. – P. 831-842.
5. Ха-Шкафа (Обозрение). – Иерусалим, 1903.
6. Линия полёта. – 2013. – Декабрь. – С. 48.

Месникович С.А.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О МУДРОМ ЧЕЛОВЕКЕ У СТУДЕНТОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Современные социальные условия предъявляют особые требования к межличностному и деловому взаимодействию человека, определяя важность рассмотрения различных социальных феноменов. Одним из таких феноменов является мудрость. Представляя собой не только экспертную систему знаний человека, ориентированную на практическую сторону жизни, но и психосоциальное качество, связанное с чувством целостности «Я», мудрость может выступать своеобразным показателем нравственности субъекта.

Согласно Л. И. Анциферовой к критериям исследуемого явления относятся:

- исключительно тонкое и глубокое умственное проникновение в развитие человека и в суть его жизненно важных проблем;
- весьма продуктивные, взвешенные суждения, советы и истолкования трудных жизненных ситуаций;
- богатое знание фактов, касающихся условий жизни и их многообразных вариаций;
- масштабное инструментальное знание стратегий и умений, позволяющих выносить зрелые суждения и давать обоснованные советы;
- контекстуальность: знания о том, что жизнь осуществляется в разных общественных, культурных, социо-исторических контекстах и на разных уровнях индивидуального развития;
- релятивизм: знание о том, что разные люди и различные социальные группы обладают значительно отличающимися друг от друга ценностями, целями и приоритетами;
- неопределенность: знание об относительной индетерминированности и непредсказуемости жизни, порождающее разные способы управления ею;
- дар распознавания тенденций преобразования, роста, развития жизни людей, изменения социальных ситуаций, общественных отношений [1; с.19].

Следовательно, актуальными являются исследования представлений о мудрости, мудром человеке у различных социальных категорий населения. Представления о мудром человеке — это осмысленные образы, конструирующие личные предпочтения респондента относительно качеств мудрого человека, отражающие

позицию субъекта социальных отношений в процессе взаимодействия. Особую важность приобретает изучение представлений о мудром человеке у студентов, поскольку студенческий возраст знаменует собой становление многих психических образований и системы отношений, формирование нравственного мировоззрения.

Нами осуществлено изучение представлений о мудром человеке у студентов второго факультета белорусской и русской филологии УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка». Респонденты выполняли письменное задание, имевшее целью описание характеристик мудрого человека. Контент-анализ полученных данных позволил выделить следующие основные категории:

- Обладает богатым жизненным опытом.
- Совершает разумные поступки.
- Принимает правильные решения.
- Обладает внутренней гармонией.

Особое внимание нами было уделено анализу соотношения характеристик «мудрый» и «умный» в представлениях респондентов. 30% испытуемых ответили, что «умный человек – это мудрый человек». 70% студентов попытались разграничить характеристики «мудрый» и «умный». Среди типичных ответов следующие: «умный знает, а мудрый делает», «мудрый умнее умного», «у мудрого доброе сердце». Приведенные примеры свидетельствуют о том, что большая часть студентов считает, что мудрый человек отличается от умного глубиной имеющихся знаний, практической реализацией адекватных решений и нравственными качествами.

Интересными для нас являлись ответы вопрос о том, в каком возрасте, по мнению студентов, человек становится мудрым. Л.И. Анциферова отмечает, что, несмотря на распространённое мнение учёных о мудрости как редком свойстве личности, обретаемом в периоде поздней взрослости, она может проявляться в раннем детстве, удивляя самого субъекта [1; с.20].

Согласно ответам студентов, 60% респондентов считают, что мудрым человек становится после 40 лет, 20% испытуемых ответили: после 30 лет, 10% считают - в юношеском возрасте, и 10% респондентов ответили: «в любом, зависимости от условий развития личности». В единичном ответе присутствовало: «мудрым человек рождается».

Полученные данные можно использовать для повышения эффективности преподавания гуманитарных дисциплин в вузе. Актуализация представлений студентов о мудрости будет способствовать их профессиональному и личностному росту.

Литература:

1. Анциферова Л.И. Мудрость и ее проявление в разные периоды жизни человека / Л. И. Анциферова // Психологический журнал .– 2004 - Том 25- №3.– С.17-24.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ

*Теперь, когда мы умеем
летать по небу, как птицы,
плавать по воде, как рыбы, нам
осталось одно – научиться жить на земле, как люди.*

Бернард Шоу

Воспитание толерантной личности в настоящее время является одной из важнейших общественных проблем. Проблемы взаимопонимания, которые возникают у людей вследствие национальных, расовых, возрастных, половых и других различий в ситуации их взаимодействия, ведут к росту психологической напряженности, культурной нетерпимости, межэтнической агрессии, религиозного экстремизма.

Проблема толерантности является относительно новым научным направлением психологической науки. Большой вклад в исследование психологических аспектов толерантности, ее сущности и функций внесли: Э. Фром, Г. Оллпорт, П.Ф. Страусон, М. Уолцер, А.Г. Асмолов, С.К. Бондырева, С. Кобаса, П. Николсон, И.Б. Гриншпун, Г.У. Солдатова и другие. Наиболее интересные вопросы, на наш взгляд, такие, как, психологические составляющие толерантности, психологические критерии сформированности толерантности, подбор психодиагностических методик и др. находится в процессе активного изучения.

В социальной философии идея терпимого (толерантного) отношения ко всем «иным», которая существует в русле гуманистического направления, противостоят теориям насилия, непримиримости и отрицания компромисса. Толерантность понимается как смысловой эквивалент умеренности и смирения, любви и согласия, разумности и прощения. У каждого человека существуют свои ценности, определяющие его философскую позицию, понять которую можно путем наблюдения за способом реагирования человека на те или иные жизненные события. Пути развития толерантности включает два направления: воспитание (семья, школа, вуз) и систему изменения взрослых по двум направлениям: целенаправленно, при затрате усилий человека и действий со стороны других людей, и непроизвольно, без специальной направленной активности человека, в результате воздействия на человека эмоциональной, стрессовой ситуации. Для установления толерантных отношений следует принимать человека целостным, а в ситуации взаимодействия обращаться к позитиву. Принципы толерантности связаны с принципами синергетики: активность, открытость, удовлетворенность деятельностью и др.

Толерантность – это функция идеальной модели формирования взаимоотношений в обществе. Формирование таких качеств, как признание человеком другого, принятие, понимание, сопереживание (эмпатия) независимо от культурной, расовой, национальной, языковой или религиозной принадлежности облегчило бы решение проблемы толерантности. Нетерпимость к чужой культуре, к образу жизни обостряется в периоды экономической и политической нестабильности общества. Чаще всего основой для определенного дискомфорта во взаимоотношениях между представителями разных этнических общностей появляется тогда, когда

они не понимают национальную специфику поведения, восприятия человека человеком, национальное своеобразие отношений людей к деятельности, т.е. национальную психологию.

Проявлять толерантность – это, значит, признавать то, что люди различаются по внешнему виду, положению, интересам, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире, сохраняя при этом свою индивидуальность.

Наиболее эффективным способом формирования толерантности у подрастающего поколения является воспитание. Воспитание в духе толерантности способствует формированию навыков критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях.

Воспитание должно гармонично сочетаться с приобщением подрастающего поколения к лучшим достижениям мировой цивилизации. Данная система должна способствовать выработке преемственного мышления, приверженности своему национальному наследию и осознанию его роли и места в мировом духовном развитии, также уважению и открытости ко всем другим системам и традициям. Только глубокая и осознанная любовь к своему наследию побуждает человека с уважением относиться к чувствам других.

Выработка толерантного отношения к собеседнику, успешность толерантного общения и взаимодействия достигаются не столько техникой и приемами, а тем, насколько осознана и проанализирована данная проблема, насколько мы способны и готовы принять другого, услышать себя и собеседника и следовать заповеди: поступай так, как хочешь, чтобы поступали с тобой.

Мы полагаем, что только через доброе отношение к людям, через принятие многообразия, которое проявляется во всем, через отсутствие доминирования одной позиции человек может получить истинное удовольствие от общения и жизни, процесса совершенствования и развития, преобразования мира в сторону единения, а не разобщенности, без этого никакие знания не помогут воспитать в себе толерантную личность, а, следовательно научить толерантности других [1]. Главное и определяющее – это гуманистическая направленность в осознании и принятии индивидуального проявления человека и нахождение на этой основе взаимопонимания и взаимоприятия даже в самых сложных конфликтных ситуациях.

Развитие толерантности способствует установлению гармоничных отношений с коллегами, студентами, окружающими людьми и миром в целом, создает условия для повышения эмоциональной устойчивости, хорошего психологического самочувствия, длительной, профессиональной работоспособности без деформации и выгорания.

Литература:

1. Безюлева Г.В., Шеламова Г.М. Толерантность: взгляд, поиск, решение. М. 2003. С.150.

Семерник С.З.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Современное общество, в стремительном потоке исторических событий утратившее незыблемость социально одобряемых моделей социализации личности, столкнулось с необходимостью расширения представлений о данном процессе. Возникает необходимость углубления представлений о процессе социализации,

как «по вертикали» (сквозь призму идей психологии развития, выделяя специфические особенности этапов социализации в различные периоды развития личности, начиная с ранней социализации в младенческом и детском возрасте, заканчивая возрастом «поздней зрелости» (Э. Эриксон), так и «по горизонтали» (проработывание идей о видах, формах и методах социализации для сходных в возрастном отношении групп). В рамках последней стратегии можно выделить необходимость решения проблем политической, религиозной, экономической и т.п. социализации.

Специфика современных социальных отношений проявляется в доминировании «экономического измерения» во всех значимых сферах общественной жизни, как собственно экономических, так и неэкономических. Данное обстоятельство самым существенным образом сказывается на процессе социализации личности на всех этапах ее развития, выводя на передний план проблему экономической социализации личности. В связи с чем, именно последней сегодня уделяется самое пристальное внимание исследователей. В зарубежных работах наиболее весомый вклад в развитие идей экономической социализации внесли такие авторы как J. Ashby, H. Dittmar, A. Furnham, P. Lunt, A. Otto, B. Stacey и др. На постсоветском пространстве вопросы экономической социализации разрабатываются такими авторами как С. Бадмаева, О. Дейнека, Т. Дробышева, Т. Заславская, А. Китов, А. Фенько, В. Хащенко и другими.

Под экономической социализацией принято понимать процесс усвоения индивидом знаний, умений, навыков, ценностей, принципов и т.п., обеспечивающих возможность участия данного индивида в различных видах экономической деятельности через адекватное социально-экономическому стандарту, принятому в данном обществе, исполнение ролей собственника, предпринимателя, торговца, покупателя, продавца, акционера и т.д. Другими словами, в процессе экономической социализации формируется специфическое экономическое сознание и экономическое поведение личности, реализуемые в эффективной либо неэффективной для решения индивидуальных и общественных задач форме. Критерием эффективной экономической социализации может выступить готовность к конструктивной экономической деятельности. Категория «готовность к конструктивной экономической деятельности» указывает, помимо прочего, на то, что экономическая социализация в целом может быть оценена по разным основаниям. Социально-нормативному – выделяют конструктивную и деструктивную экономическую социализацию, темпоральному – можно выделить раннюю, средневозрастную и позднюю экономическую социализацию. По направленности – соответствующую индивидуалистической и коллективистской стратегиям реализации идеи материального благополучия и т.д. Экономическое сознание и экономическое поведение, как важнейшие (наряду с экономической культурой и т.д.) структурные элементы экономической социализации личности основываются на целом комплексе психологических факторов, предопределяющих их развитие. Так, например, существенная роль в данном процессе принадлежит механизмам экономической идентификации, Я-концепции, уровню самооценки личности, субъективной иерархии потребностей, уровню экономических притязаний, степени сформированности важнейших психических процессов: познавательных (понятийно-логического мышле-

ния), волевых (решительность, упорство, настойчивость), мотивационных (виды экономической мотивации) и др.

При этом стоит разделять роль эмпирических (включая обыденно-практические знания, умения, навыки и т.д.) и теоретических составляющих экономического сознания и поведения личности.

В частности, огромную роль в формировании экономического сознания личности играют представления о материальном благополучии, о целях, способах и средствах его достижения, о допустимых и недопустимых (желательных/нежелательных) механизмах реализации своих материальных потребностей, о социальном неравенстве, его причинах и возможности/невозможности легитимации и т.д. Изучение названных компонентов наиболее отчетливо можно проследить в рамках аксиологического подхода, выявляющего ценности индивидуально-го и надындивидуального (культурного) уровня, представленного в сознании личности.

Тем не менее, сегодня значительную роль в изучении механизмов формирования экономического сознания и поведения личности играет собственно экономический подход, усматривающий в личности абстрактного «экономического человека» (Беккер Г., Стиглер Дж. и др.). Данный подход представляет личность узко, рассматривая ее сквозь призму таких характеристик, как рациональность, эгоизм, максимизация прибыли, минимизация издержек и т.д., поэтому на сегодняшний день он не может рассматриваться как адекватный пониманию феномена экономической социализации личности. В связи с чем очевидно проявляется потребность в преодолении «экономического империализма» при решении проблем экономического поведения и экономического сознания личности, расширении психологических представлений о названных феноменах. Благодаря раскрытию психологических закономерностей развития процесса экономической социализации можно будет вывить различия и противоречия между теоретическими моделями экономического поведения и реальным поведением хозяйствующего субъекта на разных этапах его жизненного пути.

Хисамова Р.И., Федоренко М.В.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ И КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ИНВАЛИДОВ С НАРУШЕНИЯМИ СТРУКТУРЫ И ФУНКЦИЙ КОНЕЧНОСТЕЙ

В настоящее время инвалидность остается одной из наиболее острых медико-социальных проблем, стоящих перед обществом.

По изучению качества жизни протезированных пациентов в России и за рубежом имеются лишь единичные публикации [Pezzin L.E. 2000: 292-300]. Также в России обширно не проводились исследования по изучению индивидуально-психологических личностных свойств и эмоциональных состояний у инвалидов после ампутации конечностей.

Начиная с 90-х гг., проблему защиты прав и интересов людей с ограниченными возможностями все чаще рассматривают с позиции оценки их качества жизни [Аухадеев Э.И., 2007,1: 5-9]. В последние годы в реабилитацию введено понятие

«качество жизни, связанное со здоровьем» (health – related quality of life) [International Classification of Functioning, 2001].

Определение понятия «качество жизни» логично и структурно связано с дефиницией здоровья, данной Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ): «Здоровье - это полное физическое, социальное и психологическое благополучие человека, а не просто отсутствие заболевания [Новик А.А., Ионова Т.И. 2007: 18]

Объектом исследования являлись инвалиды с нарушениями структуры и функций конечностей, обратившиеся для протезирования в Казанский протезно-ортопедический центр – жители Республики Татарстан, и некоторых других регионов России. Методом случайной выборки по мере обращения инвалидов в центр было проведено исследование в возрасте от 18 до 66 лет. Эти инвалиды после ампутации верхних, в основном нижних конечностей вследствие травмы, среди них 267 (83,3%) мужчин и 51 (16,7%) женщин (в том числе с врожденными аномалиями развития верхних и нижних конечностей).

Испытуемые были разделены на 5 возрастных групп: от 19 до 29 лет, от 30 до 39 лет, от 40 до 49 лет, от 50 до 59 лет и старше 60 лет.

Цель исследования - выявление качества жизни, характерологических особенностей и эмоционального статуса у инвалидов с нарушениями структуры и функций конечностей.

Материалы и методы исследования. Эмпирические данные были получены при помощи методов опроса, анкетирования и тестирования. Анализировались следующие характеристики:

1) качество жизни пациента, оцениваемое с помощью международного опросника SF-36, адаптированного к использованию в Российской Федерации;

2) уровень тревожности (ситуативной тревожности как состояния и личностной тревожности как устойчивой характеристики человека), измеренный по шкале реактивной (ситуативной) и личностной тревожности (разработана Ч.Д. Спилбергером, адаптирована Ю.Л. Ханиным);

3) уровень депрессии (тест Бека);

4) характерологические особенности пациента, диагностированные с помощью методики акцентуаций характера К. Леонгарда (тест Шмишека).

Количественная обработка полученных данных проводилась при помощи прикладного пакета Microsoft Excel и программы STATISTICA 7.0 (расчет средних данных, корреляционный анализ, критерии достоверности отличий).

По результатам корреляционного анализа в возрастном аспекте можно сделать следующие выводы:

В возрастной группе от 19 до 29 лет (34 человека) наиболее связаны с параметрами качества жизни ситуативная тревожность и акцентуации характера по демонстративному и педантичному типам. Физический дефект и связанные с ним ограничения являются для людей молодого возраста постоянным источником ситуативной тревожности. Это, в свою очередь, вызывает действие психологических защитных механизмов, которые компенсируют тревогу и способствуют развитию педантичной и демонстративной личности, а также ведут к снижению эмоциональной чувствительности.

В возрастной группе от 30 до 39 лет (37 человек) нарастает влияние ограниченных, вызванных ампутацией, на формирование депрессии. В качестве компенсаторного поведения здесь наблюдаются акцентуации характера по демонстративному типу. Снижение эмоциональной чувствительности в ответ на болевой синдром, характерное для пациентов 19 – 29 лет, в возрастном диапазоне 30 – 39 лет сменяется гиперактивными реакциями; нарастает ощущение психологического дискомфорта.

В возрасте 40 – 49 лет (106 человек) усиливается взаимосвязь эмоциональных и личностных особенностей пациентов с характеристиками качества жизни. Эмоциональное, физическое или психическое неблагополучие влияют на характер и могут приводить к его деформации в направлении педантичных и тревожных черт. В данном возрасте особенное значение приобретает социальная активность. Не связанными с личностными особенностями, тревожностью и депрессией оказываются ограничения физической активности, вызванные состоянием здоровья. В то же время возрастает влияние депрессии на качество жизни и личность пациента.

В возрасте 50 – 59 лет (80 человек) наиболее влиятельной оказывается триада признаков «ситуативная, личностная тревожность и депрессия». Воздействие депрессивных тенденций нарастает и напоминает «порочный круг»: с одной стороны, депрессия снижает качество жизни пациента и ведет к деформации личности, а с другой – низкий уровень качества жизни, тревожность, физическое и психическое неблагополучие усиливают депрессивные тенденции. Так же в этом возрасте многовероятно акцентуированное развитие личности по педантичному типу.

В возрасте старше 60 лет (19 человек) качество жизни все также сильно связано с психоэмоциональными состояниями пациента, особенно с ситуативной тревожностью. Влияние депрессивных тенденций по сравнению с предыдущей возрастной группой ослабевает, но становятся более выраженными характерологические изменения в направлении большей лабильности, циклотимии, педантичности, застремляемости и экзальтированности.

Вывод. На основе данного исследования можно обоснованно утверждать, что разные возрастные группы инвалидов, перенесших ампутацию конечности, нуждаются в индивидуальных специализированных программах реабилитации, учитывающих взаимосвязь эмоциональных, индивидуально – психологических особенностей личности и характеристик качества жизни.

Литература:

1. Аухадеев Э.И. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья, рекомендованная ВОЗ, - новый этап в развитии реабилитологии // Казанский мед ж. – 2007. - №1. – С. 5 – 9.

2. Новик А.А, Ионова Т.И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине. 2-е издание / Под ред. акад. РАМН Ю.Л.Шевченко – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. – с. 18

3. International Classification of Functioning, Disability and Health/ - Geneva, 2001.

4. Pezzin L.E. Rehabilitation and the long-term outcomes of persons with trauma-related amputation / L.E.Pezzin, T.R.Dillingham, E.J.MacKenzie // Arch Phys Med Rehabil. – 2000. - №81. – P.292-300.

ИСТОКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕНИЙ О РОЛИ СОЦИУМА В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ

Проблема формирования личности во все времена привлекала внимание почти всех мыслителей и учёных мира. Во все исторические эпохи они искали пути совершенствования личности, пытались найти пути к обретению личностного счастья, что неразрывно связывалось и с развитием социума. Как отмечал Л.С. Выготский для правильного понимания истории развития психологической мысли «мы должны рассматривать себя в связи и в отношении с прежним, ибо, даже отрицая его, мы опираемся на него» [1].

Уже в трудах древнекитайских философов указывались пути самосовершенствования и наиболее полного раскрытия природных качеств через преодоление нежелательного влияния окружающей среды. По мнению Конфуция, важнейшим душевным качеством личности должна быть снисходительность к окружающим.

Древнегреческие философы также рассматривали проблему развития личности в социуме как психологическую. По мнению Аристотеля, важнейшей стороной развития личности являются добродетельные нравственные качества благодаря которым «человек обретает достойный образ жизни» [2]. Широко известно его высказывание: «Платон мне друг, но истину следует предпочесть» [2].

Римский поэт-философ Сенека, подчёркивая значимость нравственного выбора, указывал, что «никогда счастье не ставило человека на такую высоту, чтоб он не нуждался в других людях» [3]. Следовательно, уже в период античности формирование и развитие личности рассматривалось в тесной связи с влиянием социума, а именно, через призму межличностных отношений и нравственных черт характера человека.

Наиболее подробно данная проблема рассматривалась средневековыми мыслителями Ближнего и Среднего Востока. В период расцвета Арабского халифата в трактатах аль-Фараби (Xв.) впервые прозвучала мысль о необходимости построения добродетельного города, в котором люди смогут найти путь к счастью через добродетельные поступки. Мыслитель указал на роль учителя-наставника, который должен личным примером демонстрировать модель добродетельного поведения «не должен проявлять ни излишней строгости, ни чрезмерного потворства» [4], направляя души воспитанников к познанию истин, ибо в добродетельном городе «каждый должен быть воспитан, независимо от того хочет ли он или противится этому» [4]. Аль-Фараби отметил роль государственного деятеля и гражданской политики государства как важнейшего фактора, обеспечивающего путь к совершенствованию людей и всего общества в целом. Рассматривая типы «невежественных» городов (государств), учёный отметил тот факт, что их правители стремятся к тому, «чтобы добиться удовлетворения собственных страстей», обрести богатство и почести и пришел к убедительному выводу о том, что лишь тогда, когда глава государства действует справедливо, может быть создано идеальное государство. А это возможно, если властелин мудрый и просвещенный, обладающий здравым разумом и знаниями.

Идея создания добродетельного города неоднократно затрагивалась в трудах последователей аль-Фараби, врача Ибн Сины «Справедливый град» (XI в.). В

XII в. «Совершенный град» (Ибн Баджа); «Добродетельный град» (Ибн Рушд) на Востоке и позже на Западе в трудах: «Город солнца» (Т.Компанелло - Италия), «Утопия» (Т. Мор - Англия); социально-утопические структуры общества: Р. Оуэна (Англия), Сен-Симона и Ш. Фурье (Франция).

Все теории логически дополняли друг друга, нацеливая на полноценное гармоничное личностное развитие в качественно новой социальной среде.

В философско-поэтическом наследии Омара Хайяма (XI в.) утверждалось: «всё в нас самих», ибо человек, словно в зеркале мир – многолик, он ничтожен – и он же безмерно велик!» [5]. Пытаясь разобраться в психологической сущности формирования личности и её взаимодействий в социуме, О.Хайям отметил, что межличностные взаимоотношения строятся либо на лести и притворстве, либо на добропорядочном воспитании. Предпочитая второй путь, О.Хайям провозглашал: «знайся только с достойными дружбы людьми» [5], ибо основа нравственности - деликатность. И в тоже время он советовал: «улыбки расточай налево и направо, евреев, мусульман и христиан хвали, - и добрую себе приобретёшь ты славу» [5], чем на много веков вперёд предвосхитил аналогичные выводы о роли межличностных взаимоотношений, сделанные в XX в. американцем Д.Карнеги.

Высокие идеалы любви и сострадания, призванные способствовать сплочению казахского народа, были высказаны Асаном Кайгы-жырау (XV в.), полагавшим, что должна существовать добродетельная страна Жер Уюк, в которой люди бы счастливо жили в мире и согласии, не зная печали. Размышляя о смысле жизни, формировании личности и роли межличностных взаимоотношений, он утверждал, что пустословы не могут быть достойными людьми. Несчастье - это неумение ценить заботу близких, утрата родных, тех, кому «добрые слова мы так и не успели сказать» [5].

Обращаясь к многоплановому наследию античных и восточных мыслителей, можно наглядно реконструировать стиль социопсихологических контактов и установок, оказавших огромное влияние на структуру формирования личности и межличностных взаимоотношений в эпоху средневековья – «Восточного и Западного Ренессанса», что позволяет проследить стремление ученых найти оптимальные пути формирования личности в качественно обновляющемся социуме.

Литература:

1. Выготский Л.С. Соч., в 6-ти т. - Т.1. - М.: Педагогика, 1982.
2. Аристотель Избр.соч. в 4-х т. Т.4 Никомахова этика. – М.,1996.
3. Луций Анней Сенека. Нравственные письма. – М., 2004.
4. Аль-Фараби. Избранные трактаты. – Алма-Ата, 1991.
5. Омар Хайям. Рубаи. //Классическая восточная поэзия. /Сост.Х.Г. Короглы. – М., 1991.
6. Антология педагогической мысли Казахстана. /Сост. К.Б. Жарикбаев, С.К. Калиев. – Алматы, Рауан, 1995.

СИМПТОМАТИКА, ФЕНОМЕНОЛОГИЯ И ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Постепенное увеличение подросткового периода жизни (отрочество, от англ. – adolescence) (Л.Ф. Обухова, М. Кле, Г. Крайг и др.) определяет непреходящее значение и актуальность исследования проблем нормативного подросткового кризиса, в закономерных проявлениях которого в сжатом виде отражается суть и смысл процесса перехода от детства к взрослости.

Существует множество фундаментальных исследований и теорий подросткового кризиса, но, несмотря на это, остается достаточно много спорных вопросов. Например, подчеркивается несоответствие теоретических моделей переходного возраста (adolescence) результатам многочисленных эмпирических исследований, отмечается возможность (и желательность) бескризисного протекания подросткового периода (Т.А. Гаврилова, 1985; Т.В. Драгунова; Г. Крайг, 2000; А.Н. Леонтьев; Д.Б. Эльконин; J.C. Coleman, 1980; E. Douvan, J. Adelson, 1966; J.R. Mitchel, 1980; D. Oldham, 1978; M. Rutter, R. Graham, O. Chadwick, W. Jule, 1976 и др.).

Цели исследования: на основе разработанного опросника «Кризис отрочества» и анкетирования украинских подростков уточнить симптоматику, феноменологию и содержательную вариативность протекания у них кризиса. В исследовании принимали участие подростки (455 учащихся 6-11 классов различных типов учебных заведений в возрасте 11-17 лет и 367 студентов 1-2-х курсов КНУ в возрасте 17-19 лет), которые оценивали наличие у себя признаков кризиса, представленных в 22-х утверждениях опросника (например, №1 «В последнее время я стал (а) раздражительным (ой), эмоциональным (ой), настроение часто меняется») по принципу семантического дифференциала: от 1 (полностью похоже) до 6 (полностью не похоже). Процедура факторного анализа полученных данных позволила выделить 3 фактора.

1. В первый фактор (вариативность 18,7%, при $p < 0,05$), названный нами «Кризис личности» (8 утверждений), вошли утверждения, связанные с классическими поведенческими («трудновоспитуемость», протест-бунт и т.д.) и эмоциональными (неуравновешенность, эмоциональная возбудимость) признаками кризиса. Большинство из них во внешнем, поведенческом аспекте отображает конфликтность отношений со взрослыми, трудновоспитуемость, проблемы с поведением, а во внутреннем, феноменологическом – стремление к взрослости по сценарию отрицания «Я уже не ребенок». Содержание этого фактора обычно и вкладывается в понимание классического подросткового кризиса как «педагогического» (Д.Б. Эльконин, М. Кле, А.Н. Леонтьев, М. Раттер и др.).

Утверждения фактора воплощают кризисность характерных для подростка отношений, которые составляют «ядро» его личности и манифестируют дефицит личности (Я-концепции) как субъекта этих отношений. Сущность кризиса личности заключается, таким образом, в «нахождении» личностью своего Я во внешнем конфликте с окружением и связана с проблемой экстернализации – отстаиванием себя в субъективно новой системе отношений. Используя терминологию

Н.И. Сарджвеладзе (1989), это становление позиции «быть для себя» через сепарацию от «быть для других» (прежде всего от взрослых и привычной системы нормативных требований и правил поведения), поэтому акцент ставится на идее перелома, конфликта, протеста, внезапных изменений в поведении.

2. Второй фактор, названный нами «Кризис субъекта» (вариативность 13,83%, при $p < 0,05$) отражает комплекс внутренних, преимущественно мотивационных признаков кризиса (7 утверждений). В этот фактор вошли вопросы, связанные с изменением вектора мотивации общения и деятельности: усиление психосоциальных мотивов ориентации на сверстников и друзей (в том числе противоположного пола), появление новых идеалов и ценностей, стремление к их реализации во взрослом, самостоятельном поведении, изменение интересов, увлечений, занятий, снижение мотивации обучения. Большинство вопросов отображают признаки субъектной активности, направленной на самоопределение в новых кругах общения и деятельности. Кризис субъекта – это свидетельство дефицита субъектной активности и проблемы интернализации личности (самовыражения, поиска себя в новых кругах общения и деятельности, обретения чувства идентичности), поэтому основными являются психологические сдвиги, связанные с действительными, целевыми, смысловыми, операционно-техническими и мотивационными компонентами «Я» как субъекта деятельности и отношений.

3) Третий фактор (вариативность 12,3%, при $p < 0,05$) (7 утверждений; например, № 6 «Я стал (а) более целеустремленным (ой) и ответственным (ой)») объединяет внутренние и внешние показатели личностной и субъектной зрелости (ответственность, самостоятельность, более зрелые отношения с родителями и т.д.). Поскольку большинство утверждений отражает признаки конструктивного выхода из кризиса, фактор был назван нами «Послекризисная интеграция».

Факторизация данных, таким образом, позволила дифференцировать два варианта развития подростка: по «сценарию противостояния» (отстаивание личностью себя) и по «сценарию поиска себя» (выбора своей субъектности). Статистически доказано, что эти сценарии являются двумя типами кризиса: кризисом личности и кризисом субъекта. Сущность первого заключается в кризисе психосоциальных отношений и компенсаторном отстаивании (нахождении) своего Я во внешнем конфликте с окружением, сущность второго – в том, что подросток переживает дефицит субъекта и активно «ищет» свою субъектность в условиях экспериментирования с различными видами деятельности, ролями, идеалами и субкультурами в различных условиях и группах. Результатом конструктивного выхода из кризиса любого типа является послекризисная интеграция, выход на новый уровень личностной и субъектной зрелости.

Шманай А.А., Самаль Е.В.

МОТИВАЦИЯ АФФИЛИАЦИИ И СУБЪЕКТИВНОЕ ЧУВСТВО ОДИНОЧЕСТВА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТА

Проблема данного исследования носит актуальный характер в современных условиях, так как одной из серьезных проблем современного общества является феномен одиночества. Понятие одиночества связано с переживанием ситуаций, субъективно воспринимаемых как нежелательный, личностно неприемлемый для

человека дефицит общения и положительных отношений с окружающими людьми. Одиночество выступает как состояние человека, осознающего факт своей отстраненности и отчужденности от мира других людей. Отчужденность человека от других людей может быть следствием и реального отсутствия круга общения и значимых связей, и восприятия человеком своих социальных контактов как неудовлетворительных.

Что касается исследований мотивации аффилиации, то чаще всего здесь изучались лишь отдельные аспекты ее возникновения, например, социальные ситуации, способствующие проявлению аффилиации вследствие стресса или других обстоятельств.

Общение в юношеском возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: обособления и аффилиации. Важнейшую роль играет степень удовлетворенности потребности в общении, и особенно такой ее составляющей как потребность в эмоционально-доверительном общении. Также значимым является изучение сочетания основных характеристик, сопровождающих аффилиативное взаимодействие на разных этапах межличностного общения, так как их роль до настоящего времени недостаточно изучена [1].

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей проявления мотивации аффилиации и чувства субъективного одиночества у парней и девушек юношеского возраста. Нами было сделано предположение, что существуют различия в проявлении мотивации аффилиации и чувства субъективного одиночества у парней и девушек юношеского возраста. Также мы предполагали, что выраженность экстраверсии-интроверсии у лиц юношеского возраста влияет на проявление мотивации аффилиации и чувства субъективного одиночества. В исследовании приняли участие студенты первого и второго курса ВУЗов города Минска в количестве 40 человек, юноши и девушки в возрасте от 17 до 21 года.

В ходе исследования было выявлено два доминирующих уровня субъективного чувства одиночества – низкий (52,5%) и средний (42,5%). Причем показатели у девушек и у юношей значительных различий не имеют. Высокий уровень одиночества является нехарактерным для данной категории испытуемых. Низкий и средний уровень имеют люди с адекватной самооценкой, так же низкий уровень субъективного ощущения одиночества определяет высокую социализацию в обществе. Что касается исследования мотивации аффилиации, то по выборке преобладает средний уровень стремления к принятию (95% респондентов) и средний уровень страха быть отвергнутым (97,5%). Различий между юношами и девушками также не выявлено.

Исследование проявления экстраверсии-интроверсии показало, что к экстравертированному типу относятся 24 человека (60%), из которых 13 (65%) девушек и 11 (55%) юношей. К интровертированному типу относятся 11 человек (27,5%), из которых 4 девушки (20%), 7 юношей (35%). Экстраверты общительны, оптимистичны, легки на подъем и вместе с тем подвижны и инициативны, ориентированы в своих проявлениях вовне, на окружающих, быстро заводят новые знакомства, стремятся быть в окружении, участвуют в публичных выступлениях. Для интровертов характерно поведение, больше связанное с комфортным одиночеством, внутренними размышлениями и переживаниями, творчеством или наблюдением за

процесом. Вони не общительны, погружені в себе і нуждаются в більш тесних і узких зв'язках.

Расчет коефіцієнта рангової кореляції Спирмена в системі STATISTICA 6.0 показав, що почуття самотності знаходиться в слабкій отрицательній взаємозв'язі з прагненням до прийняття ($R \approx -0,41$, $p < 0,01$) і в слабкій позитивній взаємозв'язі з страхом відхилення ($R \approx 0,36$, $p < 0,05$). Показатель екстраверсії-інтроверсії знаходиться в помірній позитивній взаємозв'язі з прагненням до прийняття ($R \approx 0,52$, $p < 0,001$) і в слабкій отрицательній взаємозв'язі з страхом відхилення ($R \approx -0,35$, $p < 0,05$). Отримані результати говорять про те, що чим вище рівень самотності, тим менше юнаки і дівчата прагнуть бути прийнятими в суспільстві, бояться відхилення і неприйняття, і навпаки, чим нижче рівень самотності, тим більше вони прагнуть до людей і не відчувають сильного страху відхилення. Крім того, екстравертизовані молоді люди сильніше прагнуть до прийняття в взаємодії з людьми, ніж інтровертизовані.

Однофакторний дисперсійний аналіз, проведений в модулі Breakdown & one-way ANOVA, не виявив впливу екстраверсії-інтроверсії на рівень самотності і мотивацію аффіліації ($p > 0,05$). Однак близьким до рівня значимості являється результат по шкалі «Прагнення до прийняття» ($F = 2,01$ при $p = 0,062$). Можливо, при більш численній вибірці ми могли б отримати значимий результат. А поки ми можемо припускати, що можливо наявність, хоча й незначительного, впливу екстраверсії-інтроверсії на прагнення до прийняття у осіб юнацького віку. Екстраверти більше прагнуть до прийняття з боку оточуючих людей.

Література:

1. Волчкова, Н. И. Взаимосвязь особенностей межличностного общения и мотивации аффилиации в юношеском возрасте / Н.И. Волчкова., Т.И. Гончарова, М.В. Федяева // Современные научные исследования и инновации. – Июнь, 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/06/15310>

Юрчинська Г.К.

ВПЛИВ ОСТРАХУ ІНТИМНОСТІ НА ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження механізмів формування особистісного адаптаційного ресурсу може виступати теорія ролей та психодрама-тичний метод Я.Морено. Будь-який вчинок чи дія є виразом особистості, яка виконує ту чи іншу роль. За Я.Морено вихідне положення теорії ролей - виконання ролей передуює зародженню «самості», і безпосередньо помітними та відчутними аспектами того, що називається «Я», є ролі, в яких воно діє. У своїх ролях людина вступає в стосунки з іншими людьми й світом. Коли людина діє в ролях, вона формує і змінює умови, які частково визначають і чинять вплив на її сутність та вчинки. Ролі й відношення між ролями – це найбільш значимий компонент кожної культури. Рольові проби можуть визначати культурний вік людини. Співвідношення між паспортним і культурним віком людини може бути названим культурним коефіцієнтом. Культурний показник, навіть якщо він представлений в описовому плані, може бути показником адаптованості чи дезадаптованості людини до

життєвої реальності. До дезадаптивної поведінки можуть призводити порушення рольового розвитку. У свою чергу порушення рольового розвитку і рольового функціонування може викликатися блокадою певними факторами рольових структур, рольових кластерів. Такими блокаторами можуть виступати ендогенні фактори та фактор страху. В залежності від характеру загрози, інтенсивність та специфіка переживання страху варіює в досить широкому діапазоні відтінків: побоювання, осторога, боязнь, переляк, жах. Від того, який фактор-блокатор і які ролі та скільки ролей заблоковано, які ролі людина не спроможна виконувати, скільки і які ролі у неї відсутні, залежить характер і глибина дезадаптивної поведінки. Психодраматичний метод дає можливості діагностики та терапії неадекватних станів та емоційних реакцій особистості, особливостей дезадаптованої поведінки, їх усунення.

У нашому дослідженні виконувався аналіз остраху інтимності особистості та його впливу на соціальну адаптованість. У реальному житті острах інтимності (в широкому розумінні) блокує в певній мірі повноцінну реалізацію ролей, наприклад, доньки у стосунках з батьками, жінки у стосунках з чоловіками, у чоловіка щодо можливостей шлюбних стосунків, молодій жінки щодо перспектив істинно близьких стосунків та кохання, може призводити до девіантної поведінки в підлітковому віці тощо.

Шлях реального долання остраху інтимності полягає не в формі «обійти камінь, що лежить на доріжці», а навчитися не боятися, не бути самотнім, кохати, довіряти собі, іншим людям, світу тощо.

Виходячи з досвіду проведення моренопрактики, основними тактичними моментами корекції інтимності і, відповідно, сприяння адаптації до мінливих умов життя, ми визначаємо наступні. Спочатку необхідно пробудити у клієнта бажання отримувати тепло близької людини, товаришувати, кохати. Коли з'явиться потреба « в теплі », тоді доцільно починати формувати здатність до інтимності. Така робота розпочинається директорами психодрами, потім продовжується групою, яка виконує функцію люблячої й турботливої матері. У групі клієнт «тут і зараз» має можливість виявляти будь-яку гаму почуттів, повинен відчувати свою всемогутність, випробувати сміливість. Група та ведучі повинні приймати переживання клієнта і розуміти, що клієнт вчиться. Переживання своєї всемогутності виступає перехідним і сприяє тому, що знімається дефіцит довіри, а далі зароджується потреба в інтимності, зменшується її острах, і, як результат, зникають дезадаптивні особливості. Переробка остраху інтимності має індивідуальну траєкторію і темп. У групі самопізнання методом психодрами інтенсивна корекція цієї особистісної характеристики здійснюється в ролях: головних, допоміжних, казкових, театралізованих тощо. Паралельно з роботою в групі самопізнання можлива корекція інтимності в реальному житті в усіх сферах життєдіяльності людини. Широта соціальних контактів – це фактор регуляції і умова навчання інтимності.

МОНЕТАРНЫЕ ЯВЛЕНИЯ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В современном мире, в эпоху развитых экономических отношений интерес к проблеме сущности денег усиливается, так как они обладают способностью устанавливать экономические отношения по поводу купли и продажи различных экономических ценностей, общезначимые ценовые эталоны, оценивать прошлые и планировать будущие монетарные действия и разрабатывать индивидуальные программы монетарного поведения, нивелировать индивидуальные человеческие проявления и приводить интересы и предпочтения множества субъектов к эквивалентному количественному значению, переводя их в ценовые стандарты и масштабы рыночного обмена. Исходя из этого, можно сказать, что деньги выступают в качестве социального эквивалента.

Деньги являются объектом познания многих общественных наук. Деньги - это социальное явление, и существует множество аспектов их понимания и изучения.

В.С. Автономов [1] и Ю.П. Воронов [2] выделяют исторический, экономический, политический и социально-психологические аспекты изучения института денег. Так, Ю.П. Воронов [2], склонен считать, что деньги являются исторической категорией. Деньги появились семь тысяч лет назад и прошли в своем развитии шесть исторических форм: товарная форма денег (случайная, общая, монетная), номинальная форма денег (1-я номинальная, 2-я номинальная, электронные деньги). Заметим, что смена форм денег обусловлена рождением материального базиса: случайная и общая – материального базиса рабства; монетная – материального базиса феодализма; 1-я номинальная – материального базиса капитализма; 2-я номинальная – материального базиса социализма; электронные деньги – материального базиса будущего.

Экономический аспект изучения денег включает в себя функции денег в системе экономических отношений, классическую политическую экономию. Основоположники классической экономической теории А. Смит и Д. Рикардо [4] считали, что главная функция денег — средство обращения, а все другие — частные случаи от функции средства обращения. К. Маркс [3] обосновал и развил теорию денег исходя из трудового характера их стоимости, определяя деньги как всеобщий эквивалент и всеобщее воплощение абстрактного общественного труда, он выделяет пять функций денег, в которых проявляется их сущность: мера стоимости, средство обращения, средство платежа, средство образования сокровищ, мировые деньги. Основоположник классической политической экономии У. Петти определил деньги как товар, имеющий трудовое происхождение и являющийся всеобщим эквивалентом, впервые в экономической науке поставив вопрос о количестве денег, необходимых в обращении.

В рамках социологии деньги рассматриваются в качестве мотиватора позитивных и негативных форм социального поведения (благотворительность, финансовые махинации, неуплата налогов, создание финансовых пирамид и т. д.). Современный социолог V. Zelizer [7] придерживается представления о деньгах как об абсолютно заменяемом, качественно нейтральном, бесконечно делимом и совершенно однородном средстве рыночного обмена.

Наиболее распространенным является мнение об универсальности и эквивалентности денег как среди обывателей, так в научной среде. Однако, науки, ориентированные на антропоцентрические исследования, опровергают эту точку зрения. Исследователями в области психологии S.E.G. Lea, R. Tarpy, P. Webley [6] представлено, что психологически деньги не воспринимаются как нечто единое, обобщенное, а, напротив, они сопряжены с «множественной символизацией». В обыденном сознании деньги ассоциируются с высшими ценностями, в том числе моральными. Отношение людей к деньгам чаще всего является противоречивым, переплетая добро и зло, силу и беспомощность, любовь и власть. Е.Г. Ефремовым и М.Ю. Семеновым [5] были сделаны попытки описать типы личности и характерные признаки поведения в зависимости от того, как люди относятся к деньгам. Наблюдая за больными людьми и изучая их истории болезни, они выделили следующие главные символические факторы, связанные с деньгами: безопасность (у людей, стремящихся к деньгам ради безопасности, страх быть оскорбленным или отвергнутым перерастает в параноический страх быть ограбленным); сила (для людей, ориентированных на силу, деньги есть сила, которой они не имели в детстве, следствие преодоления барьера между собой и угрожающим миром); любовь (для тех, у кого деньги – символ любви, нарушены процессы социального обмена в сторону утрирования возможности и необходимости покупать или продавать любовь и дружбу, использования денег и подарков как знаков любви); свобода (деньги могут выступать как источник свободы от других и власти над ними).

Таким образом, проблема изучения денежных (монетарных) явлений представлена в системе таких гуманитарных наук, как: 1) история: теории происхождения денег и эволюции форм денег, современные формы денег; 2) экономика: функции денег в системе экономических отношений, критика «экономического человека»; 3) социология: деньги как социальный институт; где деньги представлены как нечто единое, обобщенное.

В настоящее время в социальной психологии очерчивается определенный круг исследований явлений денег (монетарных явлений) среди них можно выделить следующие: «монетарные установки», «монетарное отношение», «монетарная удовлетворенность», «ценность денег», «образ денег»; «отношение к деньгам», «монетарное поведение», «монетарная культура». Однако приходится констатировать, что в настоящее время в тезаурусе социальной психологии такое понятие отсутствует. В русско-английских словарях указывается лишь контекст употребления в английском языке термина: как обобщенное сущностное явление; валютный, денежный, монетарный, монетный; финансовый, материальный; стоимостный. «The monetary» дословно переводится на русский язык как «монетарный», «монетарность». Раскроем сущность монетарности как психологического явления, рассмотрим ее структуру.

Литература:

1. Автономов, В.С. Человек в зеркале экономической теории [Текст] / В.С. Автономов. - М.: Наука, 1993. - 176 с.
2. Воронов, Ю.П. Страницы истории денег [Текст] / Ю.П. Воронов. - Новосибирск: Наука, 1986. - 175 с.

3. Маркс, К. Экономическо-философские рукописи 1844 года [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс. - М.: Государственное издательство политической литературы, 1956. - 689 с.
4. Смит, А. Исследование о природе и причинах богатства народов [Текст] / А. Смит. - М.: Наука, 1962. - 572 с.
5. Семенов, М.Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личной зрелости [Текст]: автореф. дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / М.Ю. Семенов. - гос. ун-т им. П.Г. Демидова. - Ярославль, 2004. - 22 с.
6. Lea, S.E.G. The Individual in the Economy [Текст] / S.E.G. Lea., R. Tarp, P. Webley. - N.Y.: Cambridge University Press, 1987. – 265 p.
7. Zelizer, V. Social Meaning of Money [Текст] / V. Zelizer - N.Y.: Basic Books, 1994. - 322 p.

РАЗДЕЛ II. СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ. МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И КОММУНИКАЦИЯ

Балбекова В.В., Клейберг Ю.А.

ВЛИЯНИЕ ПРАВА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОМЕРНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В современной России в последнее десятилетие сложилась стойкая тенденция интенсивного роста количества детей и подростков с неправомерным поведением. Неблагоприятный фактор внешней социальной среды, индивидуальные особенности личности определяют социальную дезадаптацию несовершеннолетних. Это можно охарактеризовать как неправомерное поведение, предопределяющее личностное реагирование на различные жизненные неудачи. Кроме того, процесс формирования правового сознания, играющего важную роль в определении поведения подростков, сам по себе не является полностью изученным в юридической науке.

До 1990-х годов такими учеными, как С.С. Алексеев, В.П. Казимирчук, В.И. Каминская, Д.А. Керимов, Н.И. Козюбра, Е.А. Лукашева, Г.М. Миньковский, Г.С. Остроумов, Д.А. Потопейко, А.Р. Ратинов, М.С. Строгович, Е.В. Татаринцева, И.Ф. Покровский, И.Е. Фарбер, В.А. Чефранов, В.А. Щегорцов и др., были разработаны актуальные подходы к пониманию сущности и структуры правосознания, изучены отдельные проблемы влияния юридической информации, нормативных правовых актов, социальной среды на правосознание личности.

Правоведы советского периода изучали проблему правосознания не только в рамках общей теории права, но и при разработке теоретических основ отраслевых наук. Это дало возможность определить влияние отдельных законов на правосознание несовершеннолетних, их поведение.

Однако основное внимание уделялось исследованию общеметодологических проблем правосознания.

Правомерное поведение человека не возникает с момента рождения. Оно формируется по мере взросления в течение всей жизни. Процесс формирования правомерного поведения тесным образом связан с появлением у лица правосубъектности, представляющей собой совокупность правоспособности, дееспособности и деликтоспособности.

Общий механизм формирования правомерного поведения складывается из трех взаимосвязанных подсистем - юридического («специально юридического») механизма, психологического механизма и социального механизма. Обособить их можно только в теоретическом плане: с той целью, чтобы отдельно проанализировать специально-юридические, психологические и общесоциальные закономерности правового регулирования. Реально же эти механизмы очень тесно связаны и, по существу, являются сторонами единого механизма – механизма формирования правомерного поведения.

Юридический механизм действует путем установления правовыми средствами определенного социального статуса субъектов и формирования особой социаль-

ной структуры - правовых связей и зависимостей (правовых отношений), что и вызывает к жизни фактическое правомерное поведение их участников.

Однако для того, чтобы юридический механизм сработал, субъекты должны осознать свое особое социально-правовое положение (свои юридические права и обязанности), воспринять информационно-властное воздействие юридических норм и в соответствии с этим построить свое волевое поведение. И здесь уже работает психологический механизм действия права.

Значение социального механизма действия права состоит в том, что и юридический, и психологический механизмы всегда действуют в определенной социальной среде, которая оказывает на них самое разнообразное влияние. Так, субъект конкретного правоотношения является участником не только этого правоотношения, но и одновременно - множества других правовых и неправовых социальных связей и зависимостей. И каждое из отношений в своей мере влияет на поведение человека.

Подростки с противоправным поведением имеют, как правило, довольно низкий уровень нравственно-правовой культуры. В юридической и специальной социально-психологической литературе, анализирующей правосознание подростков с девиантным поведением, выделяются следующие его особенности:

Во-первых, это мнимая осведомленность в уголовном законодательстве. Столкнувшись с отдельными статьями Уголовного кодекса, определяющими характер их конкретного правонарушения, подростки заряжаются впечатлением, что они знают не только номер статьи, но и ее суть. Но правовая практика и результаты исследований показывают ограниченность этих знаний, отсутствие четкости представлений о правовых нормах.

Во-вторых, подростки испытывают затруднения в сопоставлении своего поведения и требований закона. Они склонны рассматривать свой поступок как невинную шалость, как неосторожность, а не как правонарушение или преступление.

В-третьих, несовершеннолетние подростки не умеют применять правовые знания в конкретной ситуации. Если им предлагается найти юридически правильное решение в конфликтной ситуации и обосновать его, то они не в состоянии этого сделать, поскольку правовые знания у них, как правило, скудны, а практика их применения ограничена.

В-четвертых, при оценке или характеристике того или иного противоправного поступка подростки руководствуются не нормой закона, а мотивом действия. Если, например, деньги «взяты» для того, чтобы кому-нибудь помочь, а не бесцельно потрачены, то они не видят здесь состава преступления.

В-пятых, наблюдается зависимость правосознания несовершеннолетних от влияния взрослых и более авторитетных для них людей или воздействия мнения группы. Чтобы не показаться трусом, не уронить авторитет в глазах сверстников, подростки совершают противоправные действия или принимают решения об их совершении.

Отсюда следует, что важнейшим средством профилактики и коррекции противоправного поведения является правовое воспитание подростков.

Правовое воспитание - это организованное, систематическое, целенаправленное воздействие на личность, формирующее правосознание, правовые установки, на-выки и привычки активного правомерного поведения.

Цель правового воспитания несовершеннолетних заключается в формировании их правосознания и в обеспечении на этой основе сознательного и активного правомерного поведения. Достижение этой цели осуществляется путем:

- а) усвоения подростками определенной суммы знаний о правовых нормах;
- б) организованного правового просвещения во внеклассной и внешкольной работе;
- в) активного участия в правоохранительной деятельности в школе и по месту жительства;
- г) повышение правовой культуры родителей и педагогов.

От того, как организовано правовое воспитание подростков и их окружения, во многом зависит их жизненное самоопределение. Это обусловлено тем, что приобретение знаний в процессе правового воспитания закономерно связано с углублением познания социальной действительности и развитием интереса к нравственным и правовым идеалам современного общества; в процессе правового воспитания укрепляется способность личности правильно ориентироваться и поступать в сложной (особенно конфликтной) ситуации; целенаправленное правовое воспитание укрепляет и развивает правосознание подростков.

Литература:

1. Фортова, Л.К. Правовое поведение несовершеннолетних (теория и практика): учебное пособие / Л.К. Фортова; вюи фсин России. – Владимир, 2007. – 106 с.
2. Певцова Е.А., Сапогов В.М. Профилактика правонарушений и формирование правомерного поведения воспитанников интернатных учреждений в образовательных правоотношениях. Монография (научное издание). – Псков: Издательство АНО «ЛОГОС», 2009. – 296 с.
3. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/sovremennye-tsennosti-i-ikh-vliyanie-na-pravomernoe-povedenie#ixzz2OT8RqnOP>
4. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): Учебное пособие / - М.: «Академия», 2003. - 288 с.
5. В.Н. Протасов «Теория права и государства. Проблемы теории права и государства. Вопросы и ответы» М.: Новый Юрист, 1999
6. Антонян Ю.М. Личность преступника как объект предупредительного воздействия // Личность преступника и предупреждение преступлений: Сб. науч. трудов. — М., 1997. — 127с.
7. <http://schools.pp.ru/content/view/149/>

Грищенко С.В.

СТАДИИ ТОРГОВЛИ ЛЮДЬМИ В УКРАИНЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Эксплуатация жертв торговли людьми - это спрос на неофициальный, незащищенный и дешевый труд. Она может иметь разнообразные формы и проявляться как в преступной среде, так и в ситуации, где такая эксплуатация может быть

использованием принудительного труда на строительствах, в сельском хозяйстве или в домашней работе. Факторы предложения, как правило связаны со стремлением людей найти лучшую работу, которая могла бы обеспечить им и их семьям соответственно лучшие условия существования. Это предопределяется отсутствием рабочих мест, низкой оплатой труда, насилием в семье, а также возможностью получить желаемую оплату труда, более комфортную социальную среду.

Определим основные черты торговли людьми. Торговля людьми происходит на нескольких уровнях - от спонтанных контактов до высокоорганизованных преступных сетей. Почти всегда торговля людьми предусматривает существование определенных групп, которые состоят из составляющих, каждая из которых выполняет свою функцию. Такие группы могут быть как постоянными, так и ситуативными. В процессе торговли людьми можно выделить три основных стадии на каждой из которых обычно задействованы разные группы преступников, и которые имеют свои особенности относительно того, что происходит с потерпевшими: вербовка, перевозка, эксплуатация.

На стадии вербовки вербовщики подыскивают потенциальных жертв с последующей передачи их для дальнейшей эксплуатации. Основной задачей торговцев людьми на этом этапе является определение человека, жизненные обстоятельства и характер которого могут побуждать его к действиям, которые в конечном итоге приведут его под их контроль. На практике это может выглядеть как предложение хорошо заработать за небольшой промежуток времени человеку, который ищет заработок. К категории потенциальных жертв торговли людьми можно отнести также сирот и детей, лишенных родительской заботы, лиц со сложными семейными обстоятельствами, женщин, которые страдают от насилия в семье.

Большинство исследователей данной проблемы определяют методы, которые используются вербовщиками, которые сводятся к следующим: поиск вербовщиками заинтересованных мужчин и женщин в барах, ночных и диско-клубах, на рынках; вербовка через неформальные объединения, семьи или друзей; распространение объявлений относительно работы и учебы за рубежом; деятельность под видом агентств, которые предлагают работу или учебу за рубежом, брачные или туристические агентства; оформление фиктивных браков; выкуп детей у опекунов или родителей. На этапе вербовки жертвы могут испытывать моральное или психологическое влияние со стороны вербовщиков, которые их обманывают неправдивыми или полуправдивыми обещаниями.

Перевозка - это процесс, во время которого потерпевших перемещают в пределах или за пределы страны происхождения (через страну или страны транзита) к их окончательному месту назначения. Нередко процесс перевозки происходит в несколько этапов, когда потерпевших перемещают с одного места на другое на пути к пункту назначения. В случае перевозки потерпевших за границу, торговцы людьми часто способствуют потому, чтобы их жертвы не имели или потеряли законные основания для пребывания или трудоустройства в стране назначения или в стране транзита. Целью этого является введение их в зависимость от преступников и использования этих обстоятельств в дальнейшем.

На стадии контроля и эксплуатации полностью реализуется цель торговцев людьми - эксплуатация потерпевших. По прибытии к месту назначения, потер-

певшие оказываются в условиях, подобных рабству, когда их принуждают к выполнению таких заданий и на таких условиях, на какие они не давали действительное согласие.

Определим также, что Пункт (b) Статьи 3 Палермского Протокола отмечает: «Согласие жертвы торговли людьми на запланированную эксплуатацию не берется во внимание, если было использовано любое из мероприятий влияния». Таким образом, согласие жертвы торговли людьми никоим образом не может приуменьшать вред, причиненный жертве.

С целью содержания жертв в повиновении торговцы людьми прибегают к разнообразным методам контроля, среди которых: долговая кабала, потеря документов, которые удостоверяют лицо, или проездных документов, изоляция - языковая и социальная, запрещение общения, угрозы или применение насилия, угрозы или применение расправы с семьей или близкими потерпевшего, принуждение или побуждение к употреблению наркотических веществ или алкоголя, пытки, лишение сна, воды, еды, психологическое давление, шантаж.

Таким образом, можем констатировать, что торговля людьми происходит в несколько стадий: вербовка, перевозка, эксплуатация. На стадии вербовки вербовщики подыскивают потенциальные жертвы. На стадии перевозки потерпевших перемещают в пределах или за пределы страны происхождения с целью дальнейшей эксплуатации. На стадии контроля и эксплуатации реализуется цель торговцев людьми – эксплуатация. С целью содержания жертв в повиновении торговцы людьми прибегают к разнообразным методам контроля.

Литература

1. Противодействие торговле людьми: пособие для участковых инспекторов милиции. – К.: ОБСС, 2007. – 32 с.

2. Гагская министерская декларация европейских рекомендаций к эффективным мероприятиям по противодействию и борьбе с торговлей женщинами с целью сексуальной эксплуатации: справочник по проблемам противодействия торговли женщинами для консультантов «телефонов доверия». – Киев, 1998. – Вып. 2. – С. 26.

3. Социальная профилактика торговли людьми: учебно-метод. пособие / ред. Е. Б. Левченко, И. М. Трубавиной. – Киев: Госоцслужба, 2005. – 344 с.

Левченко Н.А., Иванова Н.А.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ ЧТЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ)

Во многих работах, посвященных проблемам обучения иностранному языку, можно встретить следующие виды компетенций: предметную, профессиональную, лингвострановедческую, культурологическую, поведенческую, которые рассматриваются как определенные уровни коммуникативной компетенции [1]. Проблема формирования межкультурной компетенции студентов является предметом многочисленных исследований, что вызвано активными процессами экономической глобализации и культурной интеграции. С.Г. Тер-Минасова отмечает, что каждое занятие по иностранному языку – «практика межкультурной коммуникации, по-

тому что каждое слово отражает иностранный мир и иностранную культуру» [5, с.25].

Следует различать понятия «межкультурная компетенция» и «межкультурная коммуникативная компетенция». Межкультурная компетенция нацелена на сопоставление языков и культур и ее формирование может осуществляться на родном языке, в то время как развитие межкультурной коммуникативной компетенции требует изучения иностранного языка. Межкультурная коммуникативная компетенция – «система знаний, необходимых для обеспечения эффективного межкультурного общения, что подразумевает знание изучаемого языка в системе культуры, ... а также умение осуществлять межкультурное взаимодействие на изучаемом языке» [6, с. 353]. Таким образом, межкультурная коммуникативная компетенция определяет способность к успешной коммуникации средствами иностранного языка.

Для формирования оптимального уровня межкультурной коммуникативной компетенции необходимо совершенствование умений студентов во всех видах речевой деятельности. Однако вопросы, связанные с обучением чтению, всегда занимали особое место в методике обучения иностранным языкам. В чтении заложены следующие компетенции: языковая, социокультурная, деятельностная, профессиональная. Материал аутентичных текстов может послужить хорошей опорой для формирования лексических навыков. На основе материала аутентичных текстов развиваются умения чтения, письма и говорения. Осуществлять речевую деятельность чтения на иностранном языке для достижения взаимодействия и взаимопонимания путем передачи, хранения и преобразования социально и профессионально значимой информации – значит владеть коммуникацией на этом иностранном языке [3, с. 17].

Одним из источников содержания обучения чтению можно и нужно рассматривать современные аутентичные тексты, которые способствуют более прочному усвоению социокультурной информации. Для обучающихся главным практическим результатом чтения является именно информация, что еще раз подчеркивает его познавательную ценность. С помощью взаимосвязанных упражнений обеспечивается постепенный переход от опосредованного общения (с опорой на текст) к непосредственному общению (активное использование языковых и речевых средств в ситуациях общения).

Дотекстовый этап работы необходимо посвятить воспроизведению в памяти обучаемых информации, уже имеющейся в их лингвосоциокультурном арсенале. Она связана с содержанием текста и способна сориентировать на дальнейший поиск. Это могут быть различного рода ассоциогаммы, диаграммы, задания на подбор синонимов, антонимов, распознавание значения интернациональных слов, а также слов, имеющих сходство с родным языком и т.п. Целью первичного прочтения является поиск имеющихся в тексте реалий. Обучаемым предлагается находить способ корректной и адекватной передачи значений англоязычных слов.

Основными приёмами по обучению говорению на основе аутентичных текстов являются: 1) обоснование собственного суждения или отношения к фактам; 2) оценка прочитанного; 3) краткое изложение основных идей текста; 4) высказывание о том, что узнали нового и что было известно ранее; 5) составление ситуа-

ции с опорой на жизненный опыт и ранее прочитанное; б) проведение ролевых игр. При составлении диалогических и монологических высказываний учитывается владение вежливыми формулами речевого национально-культурного этикета, принятыми в стране изучаемого языка, а также правильное оформление определенных ритуалов, отражающих правила хорошего тона (приветствие, приглашение, поздравление, извинение, благодарность, вежливое отклонение, сожаление, радость, сочувствие) [2].

Таким образом, в результате использования аутентичных материалов формируются лингвистические, коммуникативные и межкультурные компетенции студента. Сформированные межкультурные коммуникативные компетенции студентов становятся необходимой составляющей в их профессиональной подготовке.

Литература:

1. Литвинов А.В. О структуре межкультурной компетенции // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. -- М.: МАКС Пресс, 2004. -- Вып. 28. -- С.51-57.

2. Маслыко Е.А., Бабинская П.К. Настольная книга преподавателя иностранного языка. - Мн: Высшая школа, 2001. - 522 с.

3. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М: Русский язык, 1990. – 270 с.

4. Психология общения. Энциклопедический словарь. / Под общ. ред. А.А. Бодалева. - М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 600 с.

5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. -- М.: Слово, 2000. -261с.

Литвиненко Е.В.

ОПЫТ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет (ХНАДУ), Харьков, Украина Сегодня стало очевидным, что будущий специалист должен уметь, среди прочего, общаться с представителями разных культур. Именно поэтому, в условиях ограниченного количества часов, отведенных на изучение иностранного языка, технические вузы поставлены перед необходимостью развивать новые эффективные методы обучения.

Актуальность международного сотрудничества разных стран связана с глобализационными процессами во всех социокультурных сферах, включая науку и образование. Причем важными являются не только контакты ведущих научных работников, но и взаимодействие на уровне студенчества. Это обусловлено тем, что завтрашние выпускники вузов - именно та категория граждан, которая будет определять картину мира в ближайшие десятилетия. Установление международных контактов невозможно без знания иностранных языков, особенно английского как языка международного общения, потому на кафедры иностранных языков возлагается особая миссия подготовки студентов к контактам с представителями других стран и культур.

Эффективность международного сотрудничества продемонстрируем на примере работы кафедры иностранных языков №2 ХНАДУ, которая была основана в 2006 году. Основные направления деятельности кафедры следующие.

1. Налаживание связей с высшими учебными заведениями других стран. Долгосрочные договоры о сотрудничестве подписаны с Белгородским государственным технологическим университетом им. В.Г. Шухова и его филиалом в г. Губкин, Московским государственным аграрным университетом им. В.П. Горячкина. Представители американской благотворительной организации «Корпус мира», работающие в г. Харькове и области, принимают участие в конференциях, семинарах, заседаниях «круглых столов», которые организует кафедра.

2. Организация регулярных международных научных студенческих конференций, семинаров молодых ученых и студентов на иностранных языках, в которых уже приняли участие свыше 500 студентов из Украины, России, США, Ирака, Китая, Туркменистана, Новой Зеландии, Германии, Польши и других стран.

3. Подготовка студенческих публикаций и издание ежегодного сборника студенческих научных трудов на иностранных языках по различным направлениям под общим названием «Студенчество. Наука. Иностранный язык». Каждый выпуск содержит более 100 статей. Среди авторов - студенты из Украины, России, Германии, Китая и других стран.

4. Организация ежегодного международного конкурса студенческих научных работ на английском (немецком, французском) языках, в котором принимают участие студенты из разных стран. Темы всегда актуальны, например, «Массовая культура: разрушение личности или ее создание».

5. Организация ежегодных международных студенческих «круглых столов» и международных студенческих форумов (на английском языке) по актуальным социально-политическим и экономическим проблемам (например, «Университет XXI века - о каком образовании я мечтаю?»). Международные студенческие «круглые столы» приобретают все большую популярность, растет количество команд-участников. Наиболее ценной, как отмечают участники, является особая атмосфера взаимоуважения и диалога, взаимопонимания и дружбы. Такие встречи воспитывают наилучшие черты у молодых людей, которые имеют возможность свободно и беспристрастно общаться с однолетками из разных стран и представителями разных культур.

6. Подготовка студентов к участию в международных конференциях, научных проектах, заседаниях студенческого дискуссионного клуба и конкурсах студенческих работ на иностранных языках. Эффективность этой работы доказана многочисленными дипломами разных степеней и в разных номинациях, грамотами, сертификатами участия и ценными призами, статьями на иностранных языках в разных изданиях.

7. Поощрение и подготовка студентов к участию в программах мобильности студентов (Work&Travel, International Camp Counselor Program, DAAD, CIM), в международном обмене студентами (ХНАДУ – Лодзинский Технологический университет, Польша).

8. Обеспечение студентов постоянной языковой практикой, через приглашение носителей иностранного языка из США, Германии и других стран, для участия в

заседаниях студенческого клуба, семинарах, диспутах, выступлениях со страноведческими сообщениями во время практических занятий, и т.п.

9. Поддержка должного методического и языкового уровня преподавателей кафедры, благодаря участию в международных вебинарах «Oxford Professional Development Webinar», международных семинарах, которые организуют Представительство Пирсон Едьюкейшн (Лонгман) в Украине и издательство Кембридж Университи Пресс, культурно просветительский Центр «Дом Нюрнберга», французский центр «Альянс». На международных методических семинарах с теми представителями «Корпуса мира» (США), которые являются сертифицированными преподавателями, обсуждаются вопросы новейших технологий преподавания иностранных языков, проводятся мастер-классы.

10. Для реализации принципа «образование через всю жизнь» в 2007г. для студентов и преподавателей ХНАДУ при кафедре был открыт Ресурсный центр, который предлагает широкую коллекцию видео- и аудиоматериалов, периодических изданий и художественной литературы на иностранных языках. Эти материалы пользуются большой популярностью и постоянно пополняются. Пользование всеми ресурсами бесплатно.

Новосельская О.В., Яценко Т.Е.

ОБРАЗЫ «Я» И «НЕ-Я» В СИСТЕМЕ ФАКТОРОВ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В последние десятилетия особенно остро встала проблема аддиктивного поведения молодежи, связанного с употреблением психоактивных веществ, не достигающего до стадии психической и физической зависимости от них. По данным [4, с.78], молодежь составляет 30% населения планеты, и именно она займет со временем ведущие позиции как в экономике и политике, так и в социальной, духовной сферах жизни общества. Поэтому решение проблемы предупреждения аддиктивного поведения молодежи важно для благополучного развития всего человечества.

Аддиктивное поведение как разновидность девиантного поведения – злоупотребление одним или несколькими психоактивными веществами. Группой риска выступают, как правило, подростки. По мнению И. С. Кона, девиантное поведение проявляется в разных формах, все они взаимосвязаны [5, с.23]. Приобщение подростка к одному виду девиантного поведения повышает вероятность его вовлеченности и в другие.

В настоящее время стало очевидно, что аддиктивное поведение подростков может быть обусловлено рядом факторов. Нами была предпринята попытка систематизации данных факторов.

Одним из факторов выступает невладение подростками адаптивными стратегиями поведения. Второй фактор гедонистическая мотивация употребления психоактивных веществ. Подростки с гедонистической мотивацией не находят для себя сфер деятельности, способных привлечь надолго их внимание, увлечь, обрадовать или вызвать выраженную эмоциональную реакцию [7].

Третий фактор, согласно М.И. Христофоровой и Л.М. Шипициной, можно обозначить как нарушение эмоционального контакта между матерями и подрост-

ками. Интересен тот факт, что матери чаще склонны видеть взаимоотношения со своим ребенком в более благоприятных тонах, чем подростки, которые чаще подчеркивают конфликтность отношений [6, с.83].

Четвертый фактор – это враждебные, конфликтные межличностные отношения с окружающими [6, с.84].

Пятый фактор представлен спецификой психосемантического пространства личности подростков. По данным В. М. Сорокина, особенностью подросткового самосознания является то, что в отличие от взрослых, понятие «жизнь» имеет другой личностный смысл. [6, с.85].

В контексте нашего исследования мы концентрируем внимание на образах «Я» и «не-Я» как факторе аддиктивного поведения подростков. Поскольку образ «Я» определяет специфику поведения подростков.

Образ Я – это представление человека о себе самом [1, с.78]. Образ «не-Я» – это представления о другом человеке, отличном от себя. Образ «не-Я» определяет представления о социальной среде отличной от той, к которой принадлежит человек. Данные представления в свою очередь обуславливают эмоциональную оценку этой среде.

Соотношение образов «Я» и «не-Я» может быть разным. Граница между данными образами может быть размытой, может отсутствовать, может быть выражена и образы будут четко дифференцированы.

Между «Я» и «не-Я» возможны различные соотношения.

Во-первых, все познаваемое резко и четко разграничено, противопоставлено и без сомнений относится либо к «Я», либо к «не-Я». Во-вторых, резкого противопоставления нет, однако как бы плавно перетекает в другое. В-третьих, две крайности, когда из познания выбрасывается все, что к этим крайностям не относится. В-четвертых, есть область, которая с одной стороны относится к «Я», а с другой к «не-Я» [1, с.85].

Вклад образов «Я» и «не-Я» в приобщение подростков к психоактивным веществам можно объяснить следующим образом: способ взаимодействия с действительностью в виде ухода от реальности осознанно (или неосознанно) выбирают те, кто относится к реальности негативно и оппозиционно, считая себя неспособными адаптироваться к ней [3, с.76]. Кроме того, именно подростки, обладающие отрицательной оценкой своего образа «Я», прибегают к психоактивным веществам как компенсаторным средствам одиночества, непринятия со стороны сверстников.

Таким образом, очевидно, что изучение образов «Я» и «не-Я» является важным фактором предупреждения аддиктивного поведения подростков, а выявление специфики данных образов у подростков с аддиктивным поведением является перспективным направлением вторичной профилактики.

Литература:

1. Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъектности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 382 с.
2. Кулаков, С.А. Диагностика и психотерапия аддиктивного поведения у подростков. – М.: Фолиум, 1998
3. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения. – М.: «МЕДпресс», 2001

4. Короленко, Ц.П. Дмитриева, Н.В. Социодинамическая психиатрия. - М.: «Академический проект», 2000.

5. Кон, И. С. Психология ранней юности: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989.

6. Белинская, Е.П. Я - концепция и ценностные ориентации старших подростков в условиях быстрых социальных изменений / Вестник МГУ, серия №14, №4, 1997.

7. Курек, Н.С. Нарушения психической активности и злоупотребление психоактивными веществами в подростковом возрасте. – СПб.: Алетейя, 2001.

Привалова П.С.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН, СТРАДАЮЩИЕ НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ

В настоящий момент число курящих женщин в развитых странах достигло 25 миллионов [1]. В России только около 20% женщин бросает курить, узнав о беременности [2].

В настоящее время хорошо изучены физиологические осложнения течения беременности курящих женщин, которые разделяют на осложнения в организме матери, в организме плода, осложнения новорожденных детей и детей старшего возраста [3]. Однако взаимосвязь курения с психологическим состоянием женщины в период беременности изучена недостаточно.

Целью проведенного исследования являлось выявление особенностей индивидуально-психологических и межличностных взаимоотношений, а также особенностей формирования образа материнства курящих женщин.

Задачи исследования:

1) выявить эмоционально-личностные особенности беременных женщин, страдающих никотиновой зависимостью;

2) исследовать особенности реагирования на стрессовые ситуации курящих беременных женщин;

3) исследовать уровень тревоги и агрессии курящих женщин;

4) исследовать особенности межличностных и социальных взаимоотношений курящих женщин в период беременности;

5) выявить особенности формирования образа материнства курящих женщин в период беременности.

В результате проведенного исследования было достоверно выявлено: курящие во время беременности женщины, характеризуются высоким уровнем личностной тревожности в сочетании с высоким уровнем агрессии. Высокий уровень тревожности и агрессии выражаются в двух основных стилях взаимоотношений: авторитарный и эгоистический. Агрессия и потребность в достижении успеха среди курящих беременных женщин взаимосвязаны с использованием таких стратегий совладания со стрессом, как конфронтация и принятие ответственности. Кроме того, достоверно доказано, что высокий уровень агрессии, враждебности и личностной тревожности способствуют формированию конфликтного образа материнства у

курящих беременных женщин. Таким образом, курение беременной женщины взаимосвязано с ее эмоциональными и поведенческими особенностями, что влияет на протекание самой беременности и принятием на себя роли матери. Дальнейшее изучение особенностей курящих женщин в период беременности является важным для таких областей как: акушерство и гинекология, перинатальная психология, а также терапия зависимого поведения. Кроме того дальнейшее изучение темы также может быть проведено в рамках детской психологии, где возможно изучение особенностей формирования понятия «нормы» у детей курящих родителей.

Список литературы:

1. Australian Institute of Health and Welfare. Australia's Health 2000. AIHW Cat No. 19.
2. Научно-практический журнал «Накрология», 2010 год, выпуск №4.
3. Гармашева Н.Л. «Проблема взаимосвязи матери и плода», 1998.

Саенко Н.В.

КУЛЬТУРНІ ТРАДИЦІ ЯК СКЛАДОВА ЗМІСТУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Загальна культура сучасного фахівця будь-якого профілю має включати культуру міжнародного спілкування – явище, що виникло в останні десятиріччя, має свої особливості і формується у процесі полікультурної освіти, яку розглядаємо як педагогічно обґрунтовану систему дій, що допомагають тим, хто навчається, зрозуміти інші культури у зіставленні з рідною та опанувати культуру міжнародного спілкування.

Сформовані у вітчизняній і закордонній педагогіці підходи до розуміння категорій полікультурної освіти І. Алексашенкова [1] зводить до трьох груп, які змістовно доповнюють одна одну: аккультураційний, що включає концепції багатостічної (У. Воос-Ньюнинг, У. Зандфукс) і бікультурної освіти (В. Фтенакис); підхід культурного плюралізму, який поєднує концепції «діалогу культур» (В. Біблер, М. Бубер, О. Гукаленко, Г. Дмитрієв, Е. Левинас, Х. Томас), діяльнісну (Ю. Сорокін, Є. Тарасов), мультиперспективної освіти (Х. Гепферт, У. Шмидт) і соціально-психологічний підхід, що включає концепції антирасистського виховання (М. Коул, К. Муллард, С. Троун), культурних розходжень (П. Бордье, С. Гейтанидес, М. Мемми, Б. Хакль), соціального навчання (І. Граф, Р. Шмітт).

Мету полікультурного або міжкультурного навчання майбутнього фахівця визначаємо як підготовку до контакту з іншою культурою, адекватної поведінки в умовах чужої культури, формування транснаціональної культури особистості. З полікультурною освітою пов'язуємо курси етнографії та етнології, які пропонуються студентам немовних ВНЗ як вибіркові й завданням яких є ознайомлення студентів з традиціями інших народів та етносів.

Традиційним культурним рисам належить надзвичайно важлива роль у все-світньо-історичному процесі. Зафіксовані в них програми людської діяльності, на думку вчених (В. Бабаков, В. Семенов), концентровано виражаючи історичний досвід тих або інших етнічних спільностей, подібно генетичним програмам популяцій, орієнтовані, зокрема, на істотно важливі для виживання цих спільностей стійкі, стабільні властивості як природного, так і етносоціального середовища.

Смисловим ядром культурної традиції є типове в культурі, що формує константи духовного життя, забезпечує можливість «жити згідно з моделлю, що перебуває поза владою людини, а саме – згідно з архетипом» (М. Еліаде).

Статус традиції, писав А. Вайтхед, це просто інша назва успадкованого змісту, що іманентно властивий кожному життєвому прояву людини. Отже, в найширшому значенні традицію можна визначити як соціальну форму передачі людського досвіду, без якого немислиме функціонування культури, її можна уявити як вид колективної пам'яті, як певним чином упорядкований, відібраний і структурно організований досвід суспільства [2]. У культурі кожного народу виділяють різночасові шари, які акумулюють культурні цінності, накопичені попередніми поколіннями. При цьому в будь-якій етнічній культурі переважно можна виявити два генетично різних шари: історично ранній («нижній») шар, який складається з успадкованих від минулого компонентів культури, й історично пізній («верхній») шар, що включає нові, сучасні культурні явища. Тому при генетичному підході до будови культури вона виступає, перш за все, як органічна єдність спадкоємності й оновлення її компонентів, причому останнє може бути як екзогенним, тобто таким, що запозичає, так і ендегенним, тобто таким, що виникло в певному етнокультурному середовищі без зовнішнього впливу [3, с. 117].

Такий погляд майже збігається з поняттям «традиція велика» й «традиція мала», яке запровадив англійський дослідник культури Р. Редфілд. Перша формується в храмах і школах, друга несвідомо створюється в процесі буденного життя. Такий поділ властивий більшості відомих культур і має значення для оцінки, а не аналізу. В. Ерн критикує вузьке розуміння традиції як певної школи, як безперервної зовнішньої лінії безпосереднього, спадкоємного передання у сфері свідомості, що можливе тільки в секті, в гуртку, у відірваній і замкненій одиниці. «Насправді традиція, – пише він, – нескінченно ширша й глибша, бо предметом передачі є весь досвід людства, і крім того, передається цей досвід не з рук у руки неодмінно, а подекуди через голови багатьох поколінь, інколи через століття і тисячоліття» [4].

У зміст полікультурної освіти слід включати різні компоненти етнічних традиційних форм: загальнозначущі обряди (ритуали), які є ефективним засобом соціального регулювання (наприклад, стереотипи зустрічі Нового року, весілля, похоронного обряду тощо). Вони є історичними стереотипними формами масової поведінки, що виражається в повторенні стандартизованих дій, які склалися або спеціально встановлені. Значення ритуалу, проте, полягає не в самих рухах, які становлять його, а в тому, що вони означають. Через свій символічний характер обрядові дії позбавлені безпосередньої доцільності, але врешті решт такі дії виконують цілий ряд важливих для етносу функцій.

Знання традицій інших народів – найважливіший елемент полікультурної освіти, основа побудови міжкультурної комунікації між представниками різних народів, здатність до здійснення якої є невід'ємною рисою культури особистості майбутнього фахівця – потенційного учасника міжнародних відносин.

Література:

1. Алексашенкова И.В. Билингвальная образовательная программа (курикулум) как способ поликультурного образования студентов: автореф. дис. на соиска-

ние учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики и образования» / И.В. Алексашенкова. – Великий Новгород, 2000. – 18 с.

2. Whitehead A.N. Symbolism. Its meaning and effect / Whitehead A.N. – New York: Macmillan, 1957. – 88 p.

3. Гатальська С.М. Філософія культури: підруч. / С.М. Гатальська. – К.: Либідь, 2005. – 328 с.

4. Эрн В.Ф. Борьба за Логос / В.Ф. Эрн // Сочинения. – М.: Правда, 1991. – С. 157–297.

Сатиев Р.А.

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОПОНИМАНИЕ КАК ПРОЦЕСС ОСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ ПО МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Межкультурная коммуникация изучается на междисциплинарном уровне как соотношение таких наук, как культурология, психология.

Межкультурная коммуникация — это связь и общение между представителями различных культур, что предполагает как непосредственные контакты между людьми и их общностями, так и опосредованные формы коммуникации (в том числе язык, речь, письменность, электронную коммуникацию).

Иногда межкультурную коммуникацию обозначают как «кросс-культурную» (от английского «cross-cultural»). Это указывает на недостаточную переводческую культуру тех, кто этим обозначением пользуется, что уже само по себе свидетельствует о сложности проблем межкультурной коммуникации.

Определение межкультурной коммуникации, данное А. П. Садохиним: «Межкультурная коммуникация есть совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам».

Вопрос, тем самым, заключается в том, что и как соотносится при взаимодействии различных культур. Причем, «что» и «как» здесь не только предполагают друг друга, но и могут быть, по существу, тождественны.

Культура представляет собой совокупность форм человеческой деятельности, без которых она не может воспроизводиться, а значит существовать.

Культура - это набор «кодов», которые предписывают человеку то или иное поведение, оказывая на него, тем самым, управленческое воздействие. Поэтому для исследователя не может не возникать вопрос о том, с какой из них ему следует начать, чтобы на этой основе затем понимать дальнейшее.

И. Кант противопоставлял в этой связи культуру умения культуре воспитания.

«Внешний, «технический» тип культуры он называет цивилизацией, - отмечает в этой связи А.В. Гулыга. - Кант видит бурное развитие цивилизации и тревожно отмечает ее отрыв от культуры последняя тоже идёт вперед, но гораздо медленнее. Эта диспропорция является причиной многих бед человечества» (Гулыга А.В., Кант сегодня. // И. Кант. Трактаты и письма. М.: Наука, 1980, с. 26.).

В настоящее время в межкультурном взаимодействии ведущее место бесспорно принадлежит электронным коммуникациям.

Нормальный человек, насколько бы неконфликтным он ни был, не в состоянии прожить без каких-либо разногласий с окружающими. «Сколько людей – столько

мнений», и мнения разных людей неизбежно вступают в противоречие друг с другом.

В современной конфликтологии возникновение конфликтов объясняется самыми разными причинами. В частности, существует точка зрения, согласно которой вражда и предубежденность между людьми извечны и коренятся в самой природе человека, в его инстинктивной «неприязни к различиям». Так, представители социал-дарвинизма утверждают, что законом жизни является борьба за существование, которая наблюдается в животном мире, а в человеческом обществе проявляется в виде различного рода конфликтов, т. е. конфликты для человека так же необходимы, как питание или сон.

Проведенные специальные исследования опровергают эту точку зрения, доказывая, что как враждебность к иностранцам, так и предубеждения против какой-то конкретной народности не являются всеобщими. Они возникают под влиянием причин социального характера. Этот вывод в полной мере относится и к конфликтам, носящим межкультурный характер.

Существует множество определений понятия «конфликт». Чаще всего под конфликтом понимается любой вид противоборства или несовпадения интересов. Отметим те аспекты конфликта, которые, на наш взгляд, непосредственно связаны с проблемой межкультурного общения. Исходя из этого конфликт будет рассматриваться не как столкновение или конкуренция культур, а как нарушение коммуникации.

Возникновение конфликтов наиболее вероятно среди людей, которые находятся между собой в достаточно зависимых отношениях (например, партнеры по бизнесу, друзья, коллеги, родственники, супруги). Чем теснее эти отношения, тем вероятнее возникновение конфликтов; поэтому частота контактов с другим человеком повышает возможность возникновения конфликтной ситуации в отношениях с ним. Это верно и для формальных, и для неформальных отношений. Таким образом, в межкультурном общении причинами коммуникативных конфликтов могут выступать не только культурные различия. За этим часто стоят вопросы власти или статуса, социальное расслоение, конфликт поколений и т. д.

В процессе межкультурной коммуникации один партнер воспринимает другого вместе с его действиями и через действия. От адекватности понимания действий и их причин во многом зависит построение взаимоотношений с другим человеком. Очень важную роль, в частности, и в коммуникации, и в процессе межкультурных контактов играют стереотипы. Поэтому стереотипы позволяют строить предположения о причинах и возможных последствиях своих и чужих поступков. С помощью стереотипов человек наделяется теми или иными чертами и качествами, и на этой основе прогнозируется его поведение.

Таким образом, процесс овладения межкультурной компетенцией преследует цели: управлять процессом взаимодействия, адекватно интерпретировать его, приобретать новые культурные знания из контекста конкретного межкультурного взаимодействия, т. е. осваивать иную культуру в ходе коммуникативных процессов.

Литература:

1. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
2. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 624 с.

Сперанская Г.Л.

ВНУТРИГРУППОВОЕ ОБЩЕНИЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

Внутригрупповое общение является специфическим его видом, обладает качественным своеобразием, стимулируя у его участников активную речемыслительную активность и интенсивное переживание эмоций и чувств. Внутригрупповое общение ограничено численностью от 3 до 7 – 9 участников, максимальное количество которых соответствует объему оперативной памяти с тем, чтобы каждый удерживал в сознании образ, высказывания, поведение одновременно всех собеседников. Внутригрупповое общение в своей полной завершенности основывается на сложных коммуникативных и поведенческих умениях и навыках его участников, поэтому «созревает» медленно и доступно при наличии развитых коммуникативных способностей.

Важнейшей чертой во внутригрупповом общении, по сравнению с парным, является ускорение общения, которое обусловлено увеличением его участников, которые, высказываясь, вносят свои предложения, комментарии, идеи в «банк» коллективно создаваемого или развиваемого содержания. Высказывание каждого совершается под взглядами всех участников группы, часть которых готовы высказываться сами. Поэтому у говорящего, чтобы успеть высказать главное, ускоряется темп речи, а также сокращается, иногда в значительной степени, до нескольких слов, длительность фразы. У слушающих при восприятии речи в высоком темпе ускоряется темп собственной внутренней речи и поток представлений для осмысления услышанного. Ускорение темпа речемыслительной активности в ситуации внутригруппового общения происходит также за счет осмысления каждым быстро нарастающего и изменяющегося содержания. Увеличение темпа содержательной динамики общения в группе становится более очевидным при сравнении с темпом её нарастания в парном общении, в котором есть возможность высказываться довольно пространно, в соответствии с индивидуальными особенностями речи, делая паузы для обдумывания и подчеркивания смысла. При общении же в группе паузы между репликами не только сокращаются и часто вообще отсутствуют, но и сами реплики накладываются друг на друга, так что начало и конец высказывания могут звучать одновременно с соответственно концом и началом высказываний других участников обсуждения. Стороннему наблюдателю активно развивающееся внутригрупповое общение представляется часто маловразумительным «база-ром», участники которого на удивление увлечены беседой и прекрасно понимают друг друга. Ускорение темпа речи и, соответственно, мышления вызывают и активизацию памяти, отчего говорящий быстро и целенаправленно «просеивает» свой

опыт, неожиданно вспоминая забытое, и воображения, что ведет к сиюминутному творческому преобразованию образов. Вместе с тем необходимо учесть возможности расположения группы в такой конфигурации, в которой между её членами легко устанавливается зрительный контакт, который является необходимым условием всех психологических эффектов, возникающих во внутригрупповом общении. Что касается дистанции между его участниками, то она складывается в зависимости от продолжительности и содержания общения, а её сокращение усиливает эмоциональное заражение и темп обсуждения. Интеллектуальный подъем, возникающий в процессе внутригруппового общения, сохраняется у его участников на некоторое время и переживается как своеобразное интеллектуальное обновление, позитивно сказываясь на последующей деятельности и общении.

Важным эффектом общения группы является интенсивность переживаемых её участниками эмоций - как положительных, так и отрицательных, которая чрезвычайно высока как ни в одном другом виде общения или деятельности. Интенсивность эмоций обусловлена активно протекающим эмоциональным заражением, которое осуществляется на основе зрительного восприятия и восприятия речи друг друга. Так, участники внутригруппового общения видят мимику, жесты, улыбку, выражение глаз и движение взгляда, позу друг друга, слышат смех, выразительно интонированные, часто громко произносимые, со специфическими тембровыми изменениями высказывания. Таким образом, поведенческие и речевые воздействия на каждого участника группы одновременны и многообразны, а также содержательно интенсивны. Наблюдая за участниками общения со стороны, можно заметить активно протекающее подражание – жестам, смеху, позе. Эмоции собеседников являются не только результатом эмоционального заражения, но и переживания интеллектуальных чувств при появлении творческих идей, удачных шутках, метафорах, замечаниях. Следует отметить, что эмоциональный подъем, возникающий в процессе внутригруппового общения, является пролонгированным, и эмоционального упадка, как после переживания сильных эмоций в состоянии аффекта, у его участников не наступает. Поэтому участие в таком виде общения на фоне переживания позитивно окрашенных состояний имеет выраженный психотерапевтический эффект, отчего организация внутригруппового общения может практиковаться для создания ситуаций эмоциональной разгрузки, усиления позитивной направленности в отношениях, их активизации.

Внутригрупповое общение является для его участников сложным видом коммуникативной, и, в целом, интеллектуальной активности, которая требует сформированного уровня речевой готовности, навыков распределения и переключения внимания, эмоциональной саморегуляции, достаточного уровня развития оперативной памяти. Добавим к перечисленному важность наличия разнообразных поведенческих навыков, большого объема активного словарного запаса, развитой социальной перцепции, навыков адекватного реагирования на собеседников и соответствующего пространственного поведения. Изучение внутригруппового общения показывает, что маленький объем знаний, скудный словарный запас, ограничивающая содержательную динамику сознания, тормозят и развитие внутригруппового общения, превращая совместную интенсивную активность в вялый обмен высказываниями. Вместе с тем важно помнить, что низкий уровень речевой готов-

ности, ограниченность поведенческих навыков также затрудняют включение в активное совместное обсуждение проблемы. Например, сформированность пространственного поведения – поза, включающая в общение нескольких собеседников, владение ориентацией, (в том числе использование раздвоенной ориентации при которой верхняя часть тела повернута к одному собеседнику, нижняя – к другому), которая является оптимальным для ситуации общения углом поворота корпуса к собеседнику – стимулирует динамику групповой беседы. Изменение позы обеспечивает и установление контакта взглядов, и необходимое «охватывание» взглядом всей группы. Отметим, что именно контакт взглядов является для другого стимулом к высказыванию, способствует получению обратной связи, эмоциональному «обмену». Стоит обратить внимание на роль взгляда у говорящего, который стремится охватить им, быстро меняя направленность, всех участников общения с тем, чтобы удержать на себе их внимание и произнести свое высказывание до конца, наблюдать реакцию на свои слова и получить тем самым импульс для дальнейшей речемыслительной активности. Те, кто владеет взглядом хуже, часто затрудняются «вклиниться» с репликой в обсуждение, договорить. Поэтому ограничения у участников группы активности взгляда либо в силу возрастных и индивидуальных особенностей, либо вследствие неудачного взаимного расположения замедляет темп и, соответственно, снижает содержательность совместного общения.

Большую роль во внутригрупповом общении играют жесты – в основном регулирующие, иллюстративные и эмоциональные [1]. Первые обеспечивают говорящему внимание членов группы, организацию их поведения, вторые – также способствуют организации внимания, одновременно усиливая, подчеркивая значение определенных слов в высказывании, иногда заменяя слова, в целом оформляя максимальную выразительность реплики при её максимальной лаконичности. Эмоциональные жесты многочисленны, сопровождают как высказывание, так и оценочные слова и междометия. Жесты в групповом обсуждении всегда сопутствуют речи для того, чтобы каждый участник стал заметным и влиял на ход общения. Участники группы, использующие мало жестов, обречены на отставание от активных участников общения по емкости высказывания, речевой готовности, своевременности реализации коммуникативных намерений. Таким участникам, испытывающим затруднения на начальных этапах обсуждения, тем не менее, на его последующих этапах часто удается активизировать свой взгляд, жесты и речь для успешного включения в общение.

Обычно в нормально развертывающемся внутригрупповом общении все или большая часть группы в равной степени активны, и организация обсуждения складывается спонтанно общими усилиями. Поэтому лидер появляется в групповой дискуссии только тогда, когда коммуникативные возможности большинства участников ограничены. Как правило, лидером в таких условиях является не самый знающий, а обладающий необходимыми поведенческими навыками для организации общения. Однако наличие лидера во внутригрупповом общении является лишним, так как коммуникативная активность группы регулируется содержательными высказываниями различных её участников, зрительным контактом, жестами при активном эмоциональном заражении. Возможные попытки отдельных членов

группы управлять групповой дискуссией обречены на провал, так как «растворяются» в спонтанной коммуникативной активности большинства. Считаем также, что наличие лидера во внутригрупповом общении окажет тормозящее влияние на динамику обсуждения проблемы. Однако можно говорить о более активных и более пассивных участниках внутригруппового общения вследствие их индивидуальных особенностей, уровня речевого развития.

Сложность организации внутригруппового общения обусловила его возникновение только к наступлению юношеского возраста, хотя общение группы может наблюдаться и у младших школьников, и у подростков. Отметим также, что активное внутригрупповое общение, а не последовательный обмен репликами, возможны при наличии у участников группы достаточно развитых коммуникативных умений и навыков. В то же время, участие в групповых обсуждениях, организованных в необходимых пространственных конфигурациях (за круглым столом и небольшой дистанцией друг относительно друга) при интересной, увлекательной теме общения стимулирует развитие коммуникативных способностей в целом. При этом 1 – 2 человека, коммуникативные возможности которых нуждаются в активизации, вполне допустимы в группе из 7 человек. Представляется также, что знание о психологических закономерностях организации внутригруппового общения, необходимых умениях и навыках будет способствовать более рефлексивному отношению его участников к собственному поведению и речи.

Литература:

1. Кириленко Г.Л. Проблема исследования жестов в зарубежной психологии // Психологический журнал, 1987. N 4. - С. 128 – 147.

Сулима И.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ЮНОГО ГРАЖДАНИНА БАШКОРТОСТАНА НА ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЯХ

Формирование гражданина Башкортостана является важнейшей частью государственной образовательной политики республики. Культура как духовная часть жизни общества и как средство отражения истории и современных достижений науки является одним из решающих факторов подрастающего поколения.

Теоретическая модель гражданина нового Башкортостана определяет его характеристики. Одна из них – национально-культурная – выражается в знании подрастающего поколения своей национальной культуры, ее самобытных традиций, в основе которых лежит уважительное отношение к культуре народов Башкортостана, России и мира.

В Концепции дошкольного образования РБ определены основные цели и задачи регионального дошкольного образования. Одна из важнейших – формирование базиса личностной культуры на основе ознакомления дошкольников с национальной культурой народов Башкортостана и формирование самосознания личности. В региональных нормативно-правовых документах по развитию дошкольного образования республики наряду с другими стратегическими задачами выдвинута проблема реализации регионального компонента дошкольного образования.

В настоящее время исследованиями по обновлению регионального содержания дошкольного образования в РБ занимаются такие ученые как Р.Р. Агишева,

Р.Х. Гасанова, А.Ф. Фазлыева и др. Вопросами эстетического воспитания дошкольников на примере башкирского искусства Ф.Г. Азибаева, А.В. Колбина, Р.Б. Ураксина и др.

Региональный компонент дошкольного образования в республике реализуется в национальных и многонациональных детских садах и группах. В национальных дошкольных образовательных учреждениях ведется обучение и воспитание на следующих родных языках: башкирском, марийском, мордовском, русском, татарском, удмуртском, украинском, чувашском. Анализ деятельности национальных дошкольных образовательных учреждений и национальных групп республики позволил выявить их существенные признаки: изучение родного языка наряду с государственным языком общения – русским (двуязычие); направленность образования на изучение языка, культуры, национального искусства соответствующей этнической группы.

Наиболее значимыми по степени реализации регионального компонента содержания дошкольного образования в Республике Башкортостан являются образовательные программы «Я - Башкортостанец» Р.Л. Агишевой, «Мой край - Башкортостан» Ф.Н. Фазлыевой, «Программа по декоративной деятельности детей дошкольного возраста» Колбиной А.В., «Земля отцов» Р.Х. Гасановой.

Анализ образовательных программ позволяет определить педагогические условия, обеспечивающие эффективную реализацию культурной направленности регионального компонента дошкольного образования:

- формирование культурной направленности личности дошкольника на основе обновления содержания регионального компонента дошкольного образования с учетом социально-этнической среды группы;

- подготовка педагогического коллектива к реализации культурной направленности регионального компонента дошкольного образования;

- создание культурно-развивающей среды дошкольной группы;

- организация эффективного взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи.

Нами разработано содержание проекта по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с праздниками и играми народов Башкортостана. В процессе реализации содержания проекта дети знакомятся:

- с осенними народными праздниками: русскими («Бабье лето», «Семенов день»), башкирскими («Сомбел»), марийскими («Угинде»);

- с зимними народными праздниками: русскими («Рождество», «Святки», «Крещение», «Масленица»), башкирскими («Исем биреу байрамы»), марийскими («Шорыкйол»);

- с весенними народными праздниками: русскими («Сороки», «Пасха»), башкирскими («Каргатуй»), марийскими («Агавайрем»);

- с летними народными праздниками: русскими («Семик»), башкирскими («Сабантуй»), марийскими («Пеледыш пайрем»).

Программное содержание проекта включает в себя ознакомление дошкольников с поэтическими и музыкальными произведениями народов Башкортостана, с народными играми и состязаниями.

Система образования должна быть переориентирована на возрождение и удолетворение национально-культурных запросов общества. Детский сад является реальным средством культурного возрождения народов России.

Танцурова Н.В., Ахмадеева Э.Н.

ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ КУЛЬТУР СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Современные средства коммуникации позволяют ежегодно десяткам миллионов людей непосредственно знакомиться с особенностями и ценностями культур других народов. С первых контактов с этими культурами люди быстро убеждаются, что представители этих культур по-разному реагируют на внешний мир, у них есть свои собственные точки зрения, системы ценностей и нормы поведения, которые существенно отличаются от принятых в их родной культуре.

Общение между культурами - это общение в специальном контексте, когда один участник обнаруживает культурное отличие другого, что приводит к каким-либо трудностям в коммуникации, к непониманию и напряженности. Эти трудности связаны с разницей в ожиданиях и предубеждениях, свойственных каждому человеку, и, естественно, отличающихся в разных культурах. Поэтому способность культур контактировать между собой зависит от толерантности, предприимчивости, личного опыта людей. Но, к сожалению, часто в обществе возникает тенденция судить о других культурах с позиции превосходства своей собственной. Эта тенденция называется этноцентризмом. В ситуации расхождения или несовпадения каких-либо культурных явлений другой культуры с принятыми в «своей» культуре возникает понятие «чужой». Тот, кто сталкивается с чужой культурой, переживает много новых чувств и ощущений при взаимодействии с неизвестными и непонятными культурными явлениями. Их гамма довольно широка - от простого удивления до активного негодования и протеста. Чтобы сориентироваться в чужой культуре, недостаточно использовать лишь свои знания и наблюдать за поведением людей иных культур.

Большинство культурных антропологов сходятся во мнении, что этноцентризм в той или иной степени свойственен любой культуре. Во многих из них принято считать, что смотреть на мир через призму своей культуры является естественным, и это имеет как положительные, так и отрицательные моменты. Негативная его сторона заключается в сознательном стремлении изолировать одних людей от других, сформировать уничижительное отношение одной культуры по отношению к другой. Эта оценка этноцентризма проявляется в тенденции неприятия всех чужих этнических групп в сочетании с завышенной оценкой собственной группы. Но как любое социально-психологическое явление он не может рассматриваться только отрицательно. Положительное заключается в том, что этноцентризм позволяет бессознательно отделить носителей чужой культуры от своей, одну этнокультурную группу от другой. Хотя этноцентризм часто создает препятствия для межкультурной коммуникации, но одновременно он выполняет полезную для группы функцию поддержания идентичности и даже сохранения целостности и специфичности группы.

Однако, несмотря ни на что, мы считаем, что нельзя делать поспешных выводов о человеке, нужно учитывать, что этот человек из другой страны, с другой культурой, и еще неизвестно какое впечатление производим мы на жителей других государств. Очень важно понять чужую культуру, то есть осмыслить место и значение новых необычных для нас явлений, и включить новые знания в свой культурный арсенал.

Литература:

1. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. - 352с.

2. Милославская С.К. Межкультурная коммуникация в свете задач интернационализации образования - Мир русского слова, № 4. - 2001.

Третьяков В.Н.

ПРИНЦИП ТОЛЕРАНТНОСТИ В ДЕЙСТВИИ: СОЦИО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

В связи с ростом средней продолжительности жизни населения проблемы пожилых людей в обществе, семье и культуре и проблемы помощи им приобретают все большую актуальность. Принцип толерантности [2] позволяет увидеть эти проблемы в новом ракурсе и предложить социо-психологические рекомендации, «одобренные Природой» [3].

Принцип толерантности (ПТ) может быть предельно просто выражен так: «Природа дает жизни допуск». Все животные «знают» о существовании ПТ, поскольку особи каждого вида, несмотря на их возрастные, половые и физические различия, -- все «СВОИ». По-английски и по-французски «допуск» -- это «tolerance», откуда и название принципа. Этот принцип является ключевым также в деятельности мозга [4]. ПТ, как общебиологический принцип, позволяет рассматривать следствия ПТ как «рекомендации Природы», содержащие в себе принципы активного долголетия [3].

Строящий свою жизнь по таким рекомендациям пожилой человек продолжает быть нужным и семье и обществу, особенно если он понимает меру допустимой и недопустимой толерантности [5] в общении с людьми. Ведь по Сократу, «величайшая мудрость – различать добро и зло». Как имеющий надличностные ценности, он способен впустить в себя и общечеловеческие проблемы, в т.ч. проблему счастья-несчастья, и ощутить чувство ответственности за планету и все живущее на ней, а затем найти (благодаря Интернету и другим средствам общения) свой способ участия в обсуждении этих проблем.

«Пожилый интеллект», т.е. бывшие аналитики, методологи и другие работники умственного труда, осознавая свою ответственность перед людьми, живущими сейчас, и перед будущими поколениями, могли бы объединить свои усилия в создании стратегии безопасного, устойчивого развития человечества в гармоническом симбиозе с Природой, начав таким образом процесс институализации социального интеллекта глобального значения и масштаба. Этот процесс может считаться рекомендацией Природы уже для всего человечества. В самом деле, ведь возникновение и распространение по Земле высших животных убедительно свидетельствует об эволюционных преимуществах сквозного процесса цефализации,

т.е. процесса обособления головы и формирования головного мозга. Нельзя допускать, что до сих пор эта рекомендация, по существу императив выживания человеческого рода, игнорируется.

Литература:

1. Краснова О.В., Лидерс А.Г. Социальная психология старости. – М.: АCADEMIA, 2002.

2. Третьяков В.Н. Принцип толерантности и концепция противодействия старению // Интеллектуальная собственность в Беларуси. -- 2000. -- № 2: http://tvinteltech.narod.ru/anti_age.html;

3. Третьяков В.Н. Активное долголетие: рекомендации и проблемы // Наука и инновации (Минск). – 2009. -- № 8: http://tvinteltech.narod.ru/activ_long.html;

4. Третьяков В.Н. Эволюционный смысл понятийного и методического аппарата науки, в сб.: Нетрадиционные научные идеи о Природе и ее явлениях. -- Гомель, 1990, т. 1: http://tvinteltech.narod.ru/evol_concept.html;

5. Третьяков В.Н. Толерантный охват и категоризация, в сб.: Труды МАИТ, № 24, 2014 (в печати): http://tvinteltech.narod.ru/toler_inclus.html.

Фурманов И.А., Апанович М.В.

АТТИТЮДЫ СТУДЕНТОВ К ПРОЯВЛЕНИЮ НАСИЛИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Исследование аттитюдов студентов к насилию представляется актуальной темой, так как представители данной социальной группы являются наиболее активными членами общества. Поэтому важно знать их отношение к различным формам проявления насилия в обществе: войне, наказанию преступников, смертной казни и домашнему насилию. Особенно насущным является изучение аттитюдов студентов в отношении семейных форм насилия – физического наказания детей и насилия в супружеских отношениях. Это обуславливается тем, что многие молодые люди в студенческие годы вступают в брак и создают семьи.

Социальная установка (аттитюд) является одним из наиболее популярных конструктов, использующихся для описания детерминант поведения человека в социальных ситуациях. Как отмечает П. Шихирев [1], социальная установка используется в качестве основного понятия при объяснении социально–психологических процессов, как на индивидуальном, так и на групповом уровне. Важность исследования аттитюдов к насилию обусловлена деструктивными психологическими и физическими последствиями его применения. Аттитюд к насилию – оценочное суждение о какой–либо ситуации или объекте, которое выражается в определенной эмоциональной и поведенческой реакции, основанной на непосредственном восприятии стимула как насильственного (агрессивного) либо нейтрального (примемлемого), и зависящее от предыдущего опыта взаимодействия с ним.

Насилие определяется как форма поведения, связанная с намерением и стремлением причинить другому лицу психологический вред или физический ущерб [2]. Насилие распространено в различных сферах общественных отношений и проявляется на различных уровнях социальной организации: уровне государства, больших и малых социальных групп, а также на межличностном уровне.

С помощью «Опросника насильственных установок», разработанного и адаптированного авторами статьи, исследовались аттитюды к различным формам насилия у студентов Белорусского государственного университета. В исследовании приняли участие 86 респондентов: 34 юноши и 52 девушки. Шкалы опросника позволяют оценить аттитюды в отношении военного насилия, наказания преступников, смертной казни, телесных наказаний детей и супружеского насилия.

В результате статистической обработки и анализа полученных данных сделаны следующие выводы:

1. У девушек к доминирующим аттитюдам относятся позитивное принятие военного насилия в оборонных целях, а также положительное отношение к армии и военной промышленности. У юношей также доминирующими являются установки в отношении оборонной функции войны, но ими также признается возможность использования военной силы для пресечения внутренних беспорядков в стране.

2. У девушек и юношей выявлены положительные аттитюды к применению наказания в отношении преступников, причем предпочтение отдается использованию насильственных мер.

3. В отношении смертной казни выявлено, что и юношами, и девушками допускается возможность использования смертной казни за определенные виды преступлений.

4. Использование физического насилия для наказания детей одинаково слабо поощряется и девушками, и юношами. Однако признается возможным использование порки, битья, шлепков для наказания ребенка за серьезный проступок и в профилактических целях (для предотвращения правонарушения или нанесения увечий).

5. В отношении приемлемости использования супружеского насилия у юношей выявлены более положительные аттитюды, чем у девушек. Юноши признают возможным использование физического насилия в отношении супруги, если она изменила или флиртует с другим мужчиной, а также в тех случаях, когда супруга противится совершению полового акта. Для девушек выявлены другие мотивы использования физического насилия в отношении супруга. Они считают, что насилие (возможность ударить супруга, дать пощечину или оскорбить его) является приемлемой реакцией на психологическую агрессию (унижения, оскорбления, провокацию).

Таким образом, можно составить психологический портрет современного юноши с насильственными аттитюдами: он выступает за применение смертной казни в отношении преступников, неоднократно совершивших особо тяжкие преступления, за серьезное наказание преступников, совершивших насильственные преступления. Признает порку, битье, шлепки приемлемыми тактиками дисциплинирования ребенка. В отношении супруги признает приемлемым использование физического насилия.

Психологический портрет девушки с насильственными аттитюдами характеризуется признанием смертной казни справедливой мерой наказания за отдельные виды преступлений. Допускает применение телесных наказаний в отношении детей с целью наказания за проступок, но не для профилактики возможного непо-

слушания. В отношении супруга девушки считают оправданным использование психологического насилия.

Полученные в исследовании данные указывают на необходимость разработки и проведения образовательных программ с целью предотвращения супружеского насилия и насилия над детьми.

Литература:

1. Шихирев, П.Н. Современная социальная психология в США / П.Н. Шихирев. – М.: Наука, 1979. – 228 с.
2. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб.: Прайм–Евразия, 2001. – 512 с.

Шустина Н.В.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Как отдельный человек не может нормально существовать в изоляции от других людей, так и ни одна культура не способна полноценно функционировать в изоляции от культурных достижений других народов. В процессе своей жизнедеятельности они вынуждены постоянно обращаться или к своему прошлому, или к опыту других культур. В настоящее время практически нет совершенно изолированных от мира культурных общностей, кроме небольших туземных племен, затерянных в самых укромных уголках планеты. Сегодня естественна ситуация, когда любой народ открыт для восприятия чужого культурного опыта и одновременно сам готов делиться с другими народами продуктами собственной культуры. Это обращение к культурам других народов получило наименование «взаимодействие культур» или «межкультурная коммуникация». Как правило, эти понятия рассматриваются в качестве синонимов, хотя у них есть некоторая специфика.

Когда говорят о взаимодействии культур, речь идет о контактах между крупными группами людей (культурами и субкультурами). В современных условиях развитие культурных связей происходит в самых разных сферах человеческой жизни — туризме, спорте, личных контактах и т.д. Кроме того, происшедшие в мире в последние годы социальные, политические и экономические изменения привели к масштабной миграции народов, их переселению, смешению и столкновению. В результате этих процессов все больше людей преодолевают культурные барьеры, которые раньше их разделяли. Они вынуждены знакомиться с чужими культурами, вливаться в них. Поэтому реально взаимодействие культур осуществляется именно через контакты между отдельными людьми. По сути именно они представляют процесс межкультурной коммуникации.

Особенно актуально это проявляется в современном мире на примере интеграции мигрантов в странах, например, Европейского союза. Этим людям приходится жить в новой для них культуре, приспосабливаться к ней и к менталитету проживающих в этой стране людей. Они активно участвуют в межкультурной коммуникации каждый день в обыденной для них жизни. Для них это рутинная задача.

Я, являясь преподавателем иностранных языков, достаточно часто вступаю в межкультурную коммуникацию. В силу моей профессии мне приходится общаться с носителями преподаваемого мной языка, а, следовательно, и интересоваться и интегрироваться с их культурой. На самом деле, это очень важно. Ведь в совре-

менном, быстро текущем и меняющемся мире актуально путешествовать, общаться на международном уровне, тем самым повышая своё образования и расширяя свой кругозор. Именно межкультурное взаимодействие помогает нам расширить свои горизонты.

Литература:

1. <http://ru.wikipedia.org>.

2. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов (Под ред. А.П. Садохина. – М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352.

Азарёнок Н.В.

СВЯЗЬ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СОТРУДНИКАМИ

В настоящее время все более популярной становится проблема идентичности работников с организацией, ее целями, ценностями и нормами. От этого может зависеть как производительность труда подчиненного, так и оценка эффективности деятельности руководителя предприятия.

Следует отметить, что в современной психологии принято отличать понятие «идентификация» от понятия «идентичность». Если под идентичностью вслед за Э. Эриксоном сегодня принято понимать некоторое состояние самоотождествления, то идентификация - это совокупность процессов и механизмов, которые ведут к достижению этого состояния.

Одним из видов социальной идентичности является организационная идентичность.

Альберт и Уеттен сделали одну из первых попыток детального описания понятия «организационная идентичность» [2]. Опираясь на результаты эмпирических исследований, они предположили, что организационная идентичность воплощает характеристики организации, которые ее члены воспринимают как центральные, отличительные и продолжительные во времени.

Организационная идентичность в работах В. Ashforth, F. Mael, M. Hogg, D. Terry, J. Dutton, J. Dukerich, C. Harquail, C. Reade, Т. Базарова, С. Липатова, Д. Соболева также понимается как процесс понимания, интерпретации организационных ценностей и соотнесение организационных ценностей со своей системой ценностей (процесс идентификации) [1].

Деятельность руководителя может оцениваться по множеству параметров: экономические показатели, социологические и психологические характеристики. На основе анализа исследований А. Агашкова и Е.П. Пархимчика были составлены шкалы методики «360°», являющейся универсальным способом оценки сотрудниками профессиональных, деловых и личностных качеств руководителя.

Организационная идентичность измерялась с помощью процедуры семантического дифференциала, состоящего из 15 полярных шкал, построенных с учетом анализа современных исследований проблемы идентичности (Е.Я. Эльяфи, П. Шродт, Л.Б. Шнейдер, А. Кошарного, Р. Ванн ика, А.Н. Занковского, Р. Моудэйя), а организационная идентификация с помощью методики Б. Эшфорта и Ф. Майела.

Выявлены статистически значимые различия (Н-критерий Краскала-Уоллиса, $p\text{-level} \leq 0,05$) в оценке шкал организационной идентичности в зависимости от уровня оценки профессиональных, деловых и личностных качеств руководителя организации. У подчиненных, оценивающих высоко профессиональные, деловые и личностные качества, а также общий уровень деятельности руководителя, обнаружены более высокие показатели по шкалам «привязанность к организации», «я=группа», «вера в организационные цели», «признание организационных ценностей», «чувство стабильности во времени», «осознание членства в коллективе».

Были обнаружены связи (r) организационной идентификации и организационной идентичности с оценкой деятельности руководителя. Чем выше выражено чувство «Мы», тем выше оценка сотрудником деятельности руководителя. Если сотрудник оценивает организацию и ее членов как целостный механизм, то он рассматривает руководителя как составной элемент этой системы, тем самым, наделяя его определенными качествами и оценивая на высоком уровне его деятельность. Чем выше выражено восприятие критики организации как личной обиды, тем выше оценка сотрудником профессиональных качеств руководителя. Сотрудник, остро переживающий критику организации как личную обиду, считает, что критикуя организацию, люди оскорбляют и его, и организацию, и профессионализм (профессиональные качества) руководителя. Чем выше осознание соотношения «Я=группа», тем выше оценка сотрудником личностных качеств руководителя. Сотрудник, четко знающий свою позицию в организации, коллективе, будет выше оценивать личностные качества руководителя. Чем выше признание организационных ценностей, тем выше оценка сотрудником деятельности руководителя. Сотрудник отождествляет ценности организации со своими ценностями: достижение успеха организацией становится для него личной целью, которую он стремится достичь. Чем выше признание организационных ценностей, тем выше оценка сотрудником деловых качеств руководителя. Признание ценностей может происходить исходя из доверия к деловым качествам руководителя. Чем выше оценка профессиональных качеств руководителя, тем выше желание сотрудника длительно работать. Сотрудник, который высоко оценивает профессиональные качества своего руководителя, более комфортно чувствует себя в организации, в коллективе, на рабочем месте, стремится и хочет длительно и качественно работать. Чем выше вера в организационные цели, тем выше оценка сотрудником профессиональных качеств руководителя. Стремясь достичь их, сотрудник будет ориентироваться на руководителя, который является человеком, ведущим остальных работников к достижению целей организации.

Таким образом, организационная идентичность сотрудников связана с оценкой деятельности руководителя. Эта связь не так заметна, но она есть и это необходимо учитывать при анализе деятельности, как всей организации, так и ее руководителя.

Литература:

1. Максименко, А.А. Понятие «идентичность» в теориях управления: ценностно-ориентированный подход / А.А. Максименко// Ярославский педагогический вестник. – 2010. - №3. – С.117-125.
2. Albert, S., Whetten, D.A. Organizational identity/S. Albert, D.A. Whetten// Research in organizational behavior. – 1985. - Vol. 7. – p.263–295.

Гадилия А.М.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Проблема психолого-педагогической подготовки специалиста, работающего с детьми, является одной из наиболее актуальных для современной практической психологии. Поведенческие проявления различного характера, наблюдаемые у со-

временных школьников, говорят о необходимости формирования психологической компетентности учителя на этапе его профессионального становления. Знание и понимание их причин и возможной динамики развития позволяет своевременно определить и осуществить наиболее целесообразные направления коррекции.

В целом следует отметить, что психологическая компетентность педагога является интегральной характеристикой личности, которая может рассматриваться как целостная, системная совокупность свойств, позволяющих целенаправленно, успешно и достаточно эффективно разрешать задачи и проблемы, возникающие в процессе педагогической деятельности. Основная задача ее развития заключается в том, чтобы не просто дать знания о психологии человека и психологических закономерностях процесса обучения и воспитания, а включить эти знания психологическую практику жизни. Особенно ценным и важным, на наш взгляд, является знание, понимание и умение учителя работать с миром чувств и эмоций формирующейся личности.

Современная практика убедительно доказывает и показывает влияние эмоций в различных ситуациях жизнедеятельности. Многочисленные эмоциональные нарушения в поведении современных детей и подростков требуют более внимательного и уважительного отношения к их эмоциональной сфере со стороны взрослых, и прежде всего, учителей и родителей. При этом следует отметить, что поскольку эмоциональное реагирование формируется как первичный механизм взаимодействия с внешним миром, отражает состояние процесс и результат удовлетворения потребностей человека, то важно не только дать знание, но сформировать у будущего учителя особое отношение к эмоциональному миру ребенка, научить понимать этот мир, устанавливать прочные эмоциональные контакты с детьми, научить работать с проявлениями этой стороны личности ребенка как в сфере обучения. так и в сфере отношений. Необходимо признать, что сегодня мы не обладаем в достаточной степени структурированным знанием об особенностях и механизмах развития эмоциональной сферы ребенка в условиях современной социокультурной среды, что требует оптимизации эмпирических исследований по данной проблематике.

Литература

1. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. / Е.И. Рогов. –Ростов-на-Дону, 1996. – 468 с.
2. Попова М.В. Психология как учебный предмет в школе / М.В. Попова. – М.: Владос, 2002. – 288 с.
3. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.
4. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. - М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
5. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 448 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: РОССИЙСКАЯ НАУЧНАЯ ШКОЛА

Глобальные преобразования, происходящие на современном этапе социально-экономического развития России во всех сферах жизнедеятельности общества, обусловили необходимость обновления и всей системы образования. В этой связи, одной из стратегических задач профессионального образования в условиях современности становится задача формирования личности специалиста с высоким уровнем профессиональной компетентности, способной адаптироваться к быстро изменяющимся экономическим и социальным условиям.

В рамках акмеологического направления идея профессионализма, как особенности специалиста, интенсивно развивалась российскими психологами. Определяя профессионализм как «...качественную характеристику субъекта деятельности – представителя определенной профессии, которая определяется мерой овладения им современными содержанием и средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами осуществления деятельности», Н.В. Кузьмина выделяет три общих признака профессионализма [1]: владение специальными знаниями о целях, содержании, объекте и средствах деятельности; владение специальными умениями на подготовительном, исполнительском итоговом этапах деятельности; овладение специальными свойствами личности и характера, позволяющими осуществлять процесс деятельности и получать искомые результаты. Рассматривая становление профессионала как процесс, А.К. Маркова в своих исследованиях выделяет уровни профессионализма, такие как: допрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм, послепрофессионализм, непрофессионализм (псевдопрофессионализм) [2].

В условиях современности, помимо профессионализма, под которым понимается владение определенными технологиями, требуется нечто такое, что может обеспечить конкурентоспособность специалиста на рынке труда. На сегодняшний день условия жизни требуют от специалиста наличия в его «портфолио» еще целого ряда элементов, имеющих надпрофессиональный характер. К ним относятся такие качества личности, как самостоятельность, способность к самозанятости, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца; постоянное обучение и обновление своих знаний; гибкость мышления; наличие абстрактного, системного и экономического мышления; умение вести диалог, общительность, сформированность нравственной позиции.

Исходя из того, что компетентность представляет собой набор различных компетенций, рассмотрим сущность понятий «профессиональные компетенции» и «профессиональная компетентность», изложенные в работах ведущих российских специалистов, изучающих проблемы компетентностного подхода в образовании.

Обратимся к «Энциклопедии профессионального образования» [3], где профессиональные компетенции структурируются следующим образом: 1) профессиональные качества работника (профессиональные знания, умения, навыки как опыт деятельности); 2) социально-коммуникативные способности; 3) индивидуальные способности, обеспечивающие самостоятельность профессиональной деятельности.

Таким образом, при рассмотрении каждого компонента профессиональной компетенции, внимание акцентируется на следующем: профессиональные качества личности, являющиеся основой профессиональной компетенции, представлены следующими элементами деятельности: умение анализировать трудовой и технологический процесс; анализ документации, заданий; безошибочность выполнения работ трудового процесса; создание профессионально значимой информации, касающейся состояния объектов деятельности; прогнозирование появления и развития внештатных ситуаций; обеспечение техники безопасности; освоение дополнительных квалификаций; высокий уровень культуры и организации трудового процесса; выполнение рекомендаций, норм и требований, касающихся физиологических, экономических, экологических факторов; социально-коммуникативные способности, пронизывающие коллективный трудовой процесс; способность к адаптации к различным темпераментам и характерам; способность установления контактов; искреннее уважение к труду других; толерантность; способность разрешать конфликты, организовывать работу группы; способность к самоуправлению требует таких индивидуальных способностей, как: умение рассуждать и оценивать; способность проявлять инициативу, принимать на себя ответственность, управлять собой и другими; способность выявлять проблему, самостоятельно ставить задачи и решать их; умение самостоятельно учиться и обучать других своей профессии; способность критически анализировать собственную профессиональную деятельность и работу других, принимать рациональные решения в критической ситуации и др.

Литература:

1. Кузьмина Н.В. Согласование требований ГОС к уровню профессионального образования преподавателей, педагогов, учителей, воспитателей: метод, рекомендации / Н.В. Кузьмина; МО РФ. – М., 1998. – 19 с.

2. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996.–308 с.

3. Рыжаков М.В. Ключевые компетенции: возможности применения / М.В. Рыжаков // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 4. – С. 20–23.

Гріччина А.В.

ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Проблема соціальної відповідальності розглядається сьогодні в усіх сферах людського буття, зокрема економічній, політичній, правовій, екологічній та психологічній. Усвідомлення та розуміння значення соціальної відповідальності кожним індивідом є вельми важливим для елементарного виживання людства. Багато катастроф, аварій, катаклізмів можна уникнути шляхом правильного розуміння соціальної відповідальності. Особливо це стосується інженерно-технічних працівників, які створюють інфраструктуру для підвищення якості життя людства. Етична поведінка інженера в сучасних організаціях зумовлюється наявністю у представників цієї професії таких особливих якостей як відповідальність, чесність, неупередженість, справедливість, окрім того, вона має здійснюватись на користь

здоров'я, безпеки та благополуччя людства. Інженери повинні працювати згідно стандартів професійної етики, яка вимагає дотримання принципів етичних норм, особливо при здійсненні нових відкриттів та впровадженні нових технологій.

У зв'язку з цим інженерна освіта має усвідомлювати свою відповідальність за ті вкрай несприятливі тенденції в моральній, духовній сфері людської цивілізації, які пов'язані з науково-технічним прогресом й навіть ставлять під загрозу саме життя на Землі. Важливо зазначити, що перевага технократичного типу мислення в сучасній технічній освіті зумовила важливі порушення в системі «людина-суспільство-природа», що викликало незворотні зміни в навколишньому середовищі, й створила реальну загрозу самому існуванню людини як біологічного виду.

Науково-технічна та технологічна експансія людини в природне довкілля, нові здобутки медицини, генної інженерії, комп'ютерної індустрії призводять до виникнення нових етичних проблем. Атомна енергія, мікроелектроніка та генна технологія є ознакою переходу від переробки природи до її конструювання та індустріального виробництва на більш високому рівні: від вилучення носіїв енергії – до виробництва в реакторах, від мислення фахівця – до створення машин, які можуть мислити, і нарешті, від природного відбору – до генно-технологічної конструкції нових організмів.

З огляду на загрозу екологічної катастрофи фундаментальне питання професійної етики технічного фахівця можна сформулювати таким чином: сучасна технічна діяльність має розглядатися як предмет соціальної відповідальності особистості.

Від того, наскільки швидко зможуть адаптуватися випускники технічних вищих навчальних закладів до нових для себе умов і навчитися етично вирішувати нові ділові проблеми, бути соціально відповідальними особистостями, багато в чому буде залежати і стан економіки країни.

Сучасні світові тенденції розвитку людської цивілізації взагалі, й інженерної освіти зокрема, свідчать про істотні зміни цілей, характеру й структури суспільного виробництва. Відповідно змінюються вимоги до номенклатури спеціальностей вищих навчальних закладів інженерно-технічного профілю, до професійних й особистісних якостей випускників. У зв'язку з цим зростає роль і значення психолого-педагогічних і професійних морально-етичних знань, умінь і навичок інженера як передумови успішного здійснення ним професійної діяльності. У свою чергу, ефективне формування таких знань, умінь і навичок, особистісних якостей майбутнього фахівця вимагає істотної перебудови навчально-виховного процесу, загальнонаукової, спеціальної й професійної етичної підготовки у технічних ВНЗ.

Розвиток інженерної освіти з урахуванням гуманістичного напрямку віднесено в більшості країн світу до числа найважливіших національних пріоритетів. Сьогодні в багатьох розвинених країнах світу успішно застосовуються концепції навчання інженерів, що пропонують певну взаємодію природно-технічних і духовно-соціальних наук, і вони є дуже продуктивними.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічних досліджень й передового досвіду вчених розвинених країн, впровадження в навчальний процес підготовки майбутніх фахівців технічного профілю активних методів навчання, таких як ситуаційне навчання, метод мозкового штурму, ділова гра, значною мірою стимулює

навчально-пізнавальну діяльність студентів, сприяє формуванню почуття соціальної відповідальності.

Аналіз змісту навчальних програм викладання дисципліни «соціальна відповідальність» у провідних університетах Європи та США показав, що майже усі вони у своїй структурі мають дві складові: загальнонаукову, що розкриває місію соціальної відповідальності в демократичному суспільстві, і професійно орієнтовану, яка висвітлює особливості соціальної відповідальності інженерів у межах певної галузі виробництва і здійснюваних ними професійних функцій.

Треба зазначити, що підготовка фахівців на основі норм і стандартів цивілізованої професійної етики лише починає впроваджуватися в країнах пострадянського простору. Вітчизняна система підготовки інженерів відповідно до нової морально-етичної парадигми освіти має базуватися на загальних закономірностях міжнародних ділових етичних відносин і досвіді світової бізнес-освіти з урахуванням культурно-історичних традицій та особливостей національного менталітету.

Можна також зробити висновок про те, що формування соціально відповідального інженера передбачає виконання таких основних вимог: нове розуміння професіоналізму технічного фахівця згідно з вимогами до його особистісних здібностей та у зв'язку з якісними змінами сутності й змісту професійної діяльності інженера; упровадження елементів проблемності в навчання професійної етики на основі застосування ситуаційного навчання; виховання творчої, соціально відповідальної особистості.

Дидык Н.М.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Для эмпирического изучения особенностей развития профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих психологов использованы: опросник личностной зрелости О.С. Штепы, самоактуализационный тест Э. Шострома, 16-факторный опросник Кеттелла, опросник И.М. Юсупова, методика «Короткий индекс самоактуализации» (SI) А.Джонса, Р. Крендела, методика «Шкала ясности Я-концепции» (SCC) Д. Кемпбела, опросник «Отношение к жизни, смерти и кризисной ситуации» А.А. Бакановой [1].

По результатам констатирующего эксперимента профессионально значимые характеристики личностной зрелости интраперсональной конструктивной активности имеют такой уровень развития: у 36% студентов высокий самоконтроль, 10% не способны руководить своими эмоциями и поведением. 12% респондентов инициативные, способные выполнять задание без посторонней помощи, а 8% имеют низкий уровень самостоятельности. 49,5% характеризуется высоким уровнем способностей порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, а 9% не способны на творческое решение заданий. В 7,5% будущих психологов обнаружены высокие общие мыслительные способности, тогда как 30,5% исследуемых имеют узкий спектр интеллектуальных интересов.

Профессионально значимые характеристики личностной зрелости интерперсональной конструктивной активности выражены таким образом: 21,5% студентов

имеют высокий уровень развития коммуникативных способностей, легко вступают в контакт и чувствуют удовольствие от процесса общения, 13,5% респондентов имеют трудности при социальном взаимодействии. Высокий уровень эмпатичного отношения к другим имеют 36% будущих психологов, а 14% относятся к окружающим без сопереживания. 9% исследуемых свойственны высокий уровень выполнения этических норм, а 25,5% не придерживаются общечеловеческих ценностей. 22% студентов признают себя автором поступка, несут личную ответственность за влияние на окружающих, 14% исследуемых ответственными за поступки считают других.

Профессионально значимым характеристикам личностной зрелости трансперсональной конструктивной активности, свойствен такой уровень развития: 36,5% респондентов чувствуют внутреннюю тождественность со своим Я, 4% имеют низкий уровень Эго-идентичности. 28% исследуемых положительно относятся к себе, а 8,5% не принимают собственные недостатки. 12,5% студентов имеют высокий уровень подлинности, они принимают и открыто проявляют чувства, а 29,5% отрицают свои переживания. У 82,5% будущих психологов диагностировано наличие смысла жизни, а в 2% трансцендентность находится на низком уровне. 41% респондентов стремятся к актуализации своих способностей, в отличие от 6% исследуемых, которые не пытаются реализовать собственные возможности.

Показатели высокого уровня развития характеристик личностной зрелости имеются в 13,5% будущих психологов, в которых в интраперсональной конструктивной активности присутствуют высокая способность к выбору, волевого руководства собственным поведением и эмоциями, присутствуют поступки самокоррекции, развитые интеллектуальные способности, стремление к творчеству; в интерперсональной конструктивной активности будущих психологов преобладают высокий уровень социальной сенситивности, ярко выражена эмпатичная направленность, общественно конструктивное поведение, способность к ответственному поступку; трансперсональная конструктивная активность респондентов выражается в зрелой идентичности, адекватно высокой самооценке, способности к самоанализу, открытости новому опыту, доверии к себе, наличию смысла жизни, стремлении к самовыражению.

79% будущих психологов имеют средний уровень развития личностной зрелости, у студентов преобладающими являются неустойчивые проявления руководства своими потребностями, посредственная способность к выбору, ситуативные поступки самокоррекции, посредственно развитые интеллектуальные способности и стремления к творчеству; недостаточным проявлением социальной сенситивности, умеренно выраженной эмпатичной направленностью, ситуативным общественно конструктивным поведением, посредственной способностью к ответственному поступку; трансперсональная конструктивная активность исследуемых оказывается в недостаточно зрелой идентичности, неадекватно высокой самооценке, посредственной способностью к самоанализу, ситуативном доверии к себе и частичной открытости новому опыту, недостаточно развитыми трансцендентными переживаниями, неустойчивым стремлением к самовыражению.

Низкий уровень сформированности характеристик личностной зрелости свойственный для 7,5% будущих психологов, что характеризуется отсутствием прояв-

лений волевого руководства своими потребностями, неспособностью к выбору, неумением осуществлять поступки самокоррекции, низкими интеллектуальными способностями и отсутствием стремления к творчеству; интерперсональной конструктивной активности свойственные низкая социальная сенситивность, невыраженная эмпатичная направленность, дефицитные формы общественного поведения, неспособность к ответственному поступку; преобладающей является незрелая идентичность, заниженная самооценка, неспособность к самоанализу, отсутствие доверия к себе и закрытость к новому, невыраженные трансцендентные переживания, отсутствие стремления к самовыражению.

Литература:

1. Слотина Т.В. Психология личности / Т.В. Слотина. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.

Зеленко И.И., Стволыгин К.В.

**ОСОБЕННОСТИ УРГЕНТНОЙ АДДИКЦИИ У ГОСУДАРСТВЕННЫХ
СЛУЖАЩИХ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН**

Актуальность проблемы ургентной аддикции состоит в том, что в современной культуре у лиц самых разнообразных профессий, которым навязывается модель успеха, основанного на выполнении все большего количества задач во все более короткие сроки, формируется ургентная аддикция. Такой человек игнорирует прошлое, не извлекает из него опыта, откладывает на будущее реализацию своих целей и желаний. В целом, почти все современные люди в большей степени ориентированы на настоящее, роль прошлого в их жизни невелика, а будущее не вполне определено. Состояние постоянной нехватки времени, страх «не успеть» и фрустрация физиологических потребностей – это неполный список последствий «гонки за временем». Постепенно личность втягивается в эту ситуацию, начинает проявлять реакции, близкие к патологичным, появляется ургентная зависимость. Ургентная аддикция и одна из ее сторон работоголизм проявляется у большого количества людей разного пола, возраста, занятых в различных сферах деятельности и находящихся на различных ступенях карьерного роста [1].

Результаты теоретического анализа позволяют утверждать, что термин «ургентная аддикция» впервые ввел зарубежный ученый N. Tassi в 1993 году. Автор не дает точной дефиниции термина, подразумевая под ургентной аддикцией, зависимость от постоянной нехватки времени. Состояние обусловлено сверхзанятостью, необходимостью принимать участие во многих видах деятельности, ускорением темпа жизни. В Беларуси феномен ургентной зависимости изучается О.Л. Шибко. Она отмечает, что причинами ургентной зависимости могут быть выдвигание большого количества задач при незавершении предыдущих; попадание в ситуации, когда необходимо решить несколько задач в ограниченное время; частая смена целей и др. Как показывают исследования О.Л. Шибко, ургентная аддикция чаще всего наблюдается у мужчин периода поздней зрелости (41-55 лет) и у женщин периода средней зрелости (26-40 лет) [3].

В современном мире ургентная аддикция формируется у большого количества лиц самых разнообразных профессий. Проблема особенностей ургентной аддик-

ции у государственных служащих не исследовалась и поэтому является весьма интересной и актуальной.

Эмпирическое исследование особенностей ургентной аддикции было проведено с государственными служащими мужчинами и женщинами в возрасте от 23 до 59 лет. Выборка составила 60 человек. Исходя из определения, данного в Законе о государственной службе Республики Беларусь, государственным служащим является гражданин Республики Беларусь, занимающий в установленном законодательством порядке государственную должность, наделенный соответствующими полномочиями и выполняющий служебные обязанности за денежное вознаграждение из средств республиканского или местных бюджетов либо других предусмотренных законодательством источников финансирования.

Анализ полученных результатов показал, что большинству государственных служащих (26 мужчин и 22 женщины, что составляет 86,6% и 73,4% соответственно) свойственен средний уровень ургентной аддикции. Это говорит о том, что такие люди никогда не спешат, им не присуща торопливость. Они умеют в полном объеме переживать то, что происходит в настоящий момент, проявляя способность фиксироваться на том, что происходит «здесь и сейчас». Они могут полностью предаваться радостным чувствам, отдыхать, отключаясь от работы, профессиональных и других обязанностей. Они умеют эффективно распоряжаться своим временем.

Для установления различий между проявлениями ургентной аддикции у государственных служащих мужского и женского пола использовался расчет U-критерия Манна-Уитни, реализованный в системе STATISTICA 6.0. По результатам вычисления U-критерия Манна-Уитни, различия существуют по признакам «работоголизм» ($U=300,0$; $p<0,05$), «личное время» ($U=275,5$; $p<0,01$) и общий уровень ургентной аддикции ($U=303,5$; $p<0,05$). Это означает, что женщинам в большей степени, чем мужчинам, свойственны работоголизм, ограничение личного времени и ургентная аддикция. Это можно объяснить тем, что женщины более ответственные; большинству из них присуща тщательность в работе, любовь к чистоте и порядку, большое старание, терпение и усердие. Они более эмпатийны и эмоциональны, а работоголизм затрагивает, прежде всего, эмоциональную сферу.

Таким образом, результаты исследования показали, что ургентная зависимость больше присуща женщинам, находящимся на государственной службе, чем мужчинам. С увеличением профессиональных и семейных обязанностей, у женщин не хватает времени на выполнение всех поставленных перед собой задач. Принимая участие в различных видах деятельности – умственной, трудовой, обучение и развитие своих детей и др. – у женщины практически не остается времени на себя.

Литература:

1. Егорова, Г.С. Взаимосвязь личностных свойств студентов с уровнем ургентной зависимости / Г.С. Егорова // Психология, образование, социальная работа: актуальные и приоритетные направления исследований: Материалы ежегодной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых факультета психологии и социальной работы. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. – С. 40-44.

2. Ильин, Е.П. Работа и личность. Трудооголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2011. – 224 с.

3. Шибко, О.Л. Ургентная аддикция как форма аддиктивного поведения личности / О.Л. Шибко // Психологический журнал. – 2006. – №3 (11). – С. 65-69.

Зубрицкая А.А.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ЕДИНСТВЕ СОЦИАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ДЕТЕРМИНАНТ

Современные тенденции преобразований, происходящие в системе образования Республики Беларусь, определяют необходимость повышения профессионализма педагога. Очевидно, что подготовить профессионально-компетентного педагога, способного работать в меняющихся условиях, возможно лишь в том случае, если сформировать у него весь комплекс как профессиональных, так и социально-психологических качеств. Они должны быть отражены в модели деятельности специалиста и квалификационной характеристике, на основе которых организуется их целенаправленное формирование в процессе подготовки будущего педагога в вузе.

Профессиональная компетентность будущего педагога, рассматриваемая через идею имитационного моделирования заданной структуры деятельности, определяется как мера результативности деятельности обучаемого при решении педагогических задач [1, с. 35]. Данный подход характеризуется рядом положительных особенностей. Во-первых, определение профессиональной компетентности через меру результативности его деятельности позволяет подойти к ней как к многоуровневому явлению. Во-вторых, разнообразие педагогических задач, решаемых в образовательном процессе, и сложная структура деятельности свидетельствуют о многократном, многофункциональном характере профессиональной компетентности. В-третьих, практическая деятельность педагога реализуется в системе педагогических задач. Формой предъявления такого рода задач выступает имитация разнообразных педагогических ситуаций, в которых студент, работая с материалом своего предмета, должен выполнить различные действия. Прежде всего, это действия по целеполаганию и проектированию фрагментов образовательного процесса, выявлению мотивационного потенциала учащихся, проведению диагностирования личности школьника.

Такая имитация моделирует ситуации реальной педагогической практики и, благодаря этому, вовлекает студентов в процесс решения усложняющихся педагогических задач, вооружает их первоначальным опытом практических отношений в сфере избранной профессии [2, с.73]. Решение типовых задач, характерных для конкретного профиля специалиста, позволяет студенту мысленно ставить себя в ту или иную профессиональную ситуацию, выявлять благоприятные обстоятельства, при которых наиболее результативно может протекать предполагаемая деятельность, достигаются планируемые цели и результаты. Такой подход предполагает создание условий, в которых студенты получили бы возможность анализировать изучаемые явления и педагогические процессы, устанавливать связи между явлениями, педагогическим воздействием и ответной реакцией, осознавать логику, последовательность педагогических действий при решении задач, сопоставлять ранее изученное с новыми знаниями и использовать их при анализе педагогических

ситуаций. Успех подготовки специалиста к профессиональной деятельности обусловливается прежде всего тем, как относится к ней личность, то есть от профессиональной ориентации будущего специалиста, от его установок на эту деятельность, от осознания им общественной и личностной значимости профессии, понимания её жизненной необходимости для себя.

Основываясь на результатах проведенных психолого-педагогических исследований, под профессиональной компетентностью мы понимаем системную многокомпонентную характеристику специалиста, отражающую психологическую и практическую готовность, опыт профессиональной деятельности и обеспечивающую мобильность профессиональных функций в определенной области деятельности. Что касается личностных характеристик специалиста, то они рассматриваются в качестве необходимых в ракурсе успешности профессиональной деятельности.

Формирование профессиональной компетентности – целостный процесс, эффективность которого обеспечивается наличием познавательной активности, имеющей педагогическую направленность; развитого научного мышления, характеризующегося критичностью, гибкостью ума, конкретностью и быстротой мысли, самостоятельностью в решении неординарных задач процесса обучения, умениями осуществлять анализ фактов, явлений и целостного педагогического процесса; самообразования будущего учителя, совершенствования своих педагогических способностей и педагогической рефлексии.

Литература:

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. - Москва: Высшая школа, 1991. – 204 с.
2. Адольф, В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В. А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
3. Зубрицкая, А.А. Факторы профессионального самоопределения будущих педагогов / А.А. Зубрицкая // Психолого-педагогическое образование в системе высшей школы: материалы республик. науч. -практ. конф., г. Могилев, 18 марта 2009 г. / УО МГУ им. А.А. Кулешова. – Могилев, 2009. – С. 297–300.

Кононенко А.А.

КОРРЕКЦИОННО–ФОРМИРУЮЩАЯ ПРОГРАММА СТАНОВЛЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕ- ЛЯ

На сегодня не существует общепринятого определения понятия «тренинг», что приводит к существенному расширению данной формы работы и определению данным словом различных приемов, методов, способов и средств формирования необходимых черт или навыков. Создавая нашу коррекционно-формирующую программу тренинга становления функциональной модели самопрезентации преподавателя мы исходили из классического значения тренинга - обучение, воспитание, тренировка.

Предлагаемая авторская коррекционно-формирующая программа тренинга становления функциональной модели самопрезентации преподавателя основана на практическом осмыслении вышеизложенного теоретического материала и эмпи-

рического исследования в этом направлении и является попыткой помощи современным педагогам в области углубленного совершенствования умений в социально значимых межличностных и профессиональных коммуникациях: в значимых и стрессовых ситуациях (общение с руководством, людьми, стоящими выше материальным и социальным статусом, публичные выступления, важные и ответственные переговоры и т.д.) трудно справиться со своими страхами «выглядеть нелепо» или «не так, как все», внутренними комплексами и т.п. В отличие от обычного коммуникативного тренинга, основной анализ подобранных игр и упражнений делался в русле основных тактик и стратегий собственной самопрезентаций поведения.

Основная целевая аудитория, для которой предназначен предлагаемый тренинг, - это учителя школ, преподаватели высших учебных заведений I-II и III-IV уровней аккредитации, а также студенты и магистры, которые в своей деятельности очень часто сталкиваются с необходимостью самопрезентации, позиционированием своих личностных и профессиональных качеств.

Цель данной программы состоит в повышении уровня личностной эффективности и осознанности в сфере самопрезентационного поведения педагогов и других представителей социономических профессий.

Коррекционно-формирующая программа тренинга эффективной самопрезентации содержит комплекс практических и теоретических информационных модулей, часть которых может быть модифицирована с учетом специфики профессиональной деятельности аудитории.

Разработанная коррекционно-формирующая программа тренинга самопрезентации сталкивается с авторской схемой построения и исследования структурно-функциональных моделей самопрезентации личности преподавателя социогуманитарного профиля: личностно-мультисубъектного блока (предоставление теоретической информации о модели самопрезентации и ее роль в жизнедеятельности современного преподавателя; тренинг коррекции агрессивности и конфликтности; тренинг преодоления стресса) и личностного блока (тренинг коррекции и формирования значимых характерологических особенностей; тренинг коррекции и формирования адекватной самооценки; тренинг коррекции и формирования соответствующей мотивации).

Использование предлагаемых упражнений и психогимнастических упражнений существенно повлияет на коррекцию негативных проявлений индивидуальных аспектов самопрезентации личности и формирование черт, значимых для становления индивидуальной модели самопрезентации.

Марініна В.М.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ДІЯЛЬНОСТІ ЛІКАРЯ-ТЕРАПЕВТА ЯК АДАПТАЦІЙНЕ УТВОРЕННЯ

Дослідження індивідуального стилю діяльності як адаптаційного утворення відповідає методології аналізу суб'єкт-об'єктних відношень, що реалізується в екологічній психології в площині аналізу факторів зовнішнього середовища та їх впливу на суб'єкта діяльності до складних взаємодій в соціо-культурному та техногенному просторі [1]. В даному аспекті зміни середовища, параметрів діяль-

ності, поставлених завдань призводять до активізації регуляторних процесів, які забезпечують реорганізацію цілісних поведінкових програм і способів здійснення діяльності на рівні діючого суб'єкта. Результати дослідження динаміки індивідуального стилю діяльності представлено в працях О. Кузнецової, І. Завгородньої, О. Ілгунової, О. Самбікіної, С. Жданової, М. Холодної та ін.

Даний аспект вивчення індивідуального стилю діяльності є актуальним для сьогодення України, оскільки поширеним є явище сумісництва в здійсненні професійної діяльності в установах різного типу власності (наприклад, державні та приватні медичні заклади, школи, вузи). Отже, постає питання, чи зазнає зміни в такому випадку індивідуальний стиль діяльності та як співвідносяться об'єктні та суб'єктні чинники його детермінації.

В дослідженні приймали участь лікарі-терапевти (56 осіб), що працюють і в державному, і в приватному закладі охорони здоров'я за сумісництвом.

За результатами емпіричного дослідження було встановлено, що зміна вимог та умов здійснення діяльності впливає на варіативність індивідуального стилю діяльності. При зміні типу медичного закладу у 40% лікарів-терапевтів тип стилю діяльності відрізняється від попереднього. Для даних лікарів-терапевтів характерна більша рухливість нервових процесів, пластичність, в порівнянні з тими, чий стиль діяльності залишається сталим (критерій Манна-Уїтні при $p < 0,05$). Виявлено статистично значимі відмінності за вираженістю комунікативного та інструментального стилю діяльності у лікарів-терапевтів при роботі в державному та приватному медичному закладі (t-критерій Стьюдента при $p < 0,01$), з підвищенням показників першого в приватному медичному закладі, другого – в державному.

Встановлено, що один і той самий тип стилю діяльності лікаря-терапевта має різну ціннісно-мотиваційну детермінацію: для комунікативного стилю діяльності в державному медичному закладі – ефективність, в приватному – відповідальність; для інформаційного стилю в державному медичному закладі – ефективність та цікава робота, в приватному – відповідальність, пізнання; для інструментального в державному медичному закладі – раціональність, в приватному – матеріальна забезпеченість; для колегіального в державному медичному закладі – сім'я, друзі, в приватному – ефективність. Таким чином, прагнучи ефективності в трудовій діяльності, лікарі-терапевти обирають різні шляхи для її досягнення – різні типи стилю діяльності.

Отже, індивідуальний стиль діяльності лікаря-терапевта як адаптаційне утворення виявляється в тому, що при включенні лікаря-терапевта у відмінні від попередніх умови та вимоги діяльності його тип стилю діяльності змінюється. Варіативність індивідуального стилю діяльності лікаря-терапевта пов'язана з рухливістю нервових процесів та забезпечує його адаптаційну пластичність. Залежно від специфіки умов та вимог діяльності один і той самий тип стилю діяльності лікаря-терапевта має різну ціннісно-мотиваційну детермінаційну. Таким чином, індивідуальний стиль діяльності лікаря-терапевта детермінується за формулою «внутрішнє через зовнішнє» [2]. «Зовнішнє», як то умови, вимоги діяльності, задають основний контекст формування індивідуального стилю діяльності, сприймаючись як умови адаптації. При цьому «внутрішнє», як то характеристики

суб'єкта діяльності, справляє основний формуючий вплив в рамках власних можливостей з орієнтацією на задані рамки діяльності.

Література:

1. Леонова А.Б. Проблема психических состояний в экологической психологии. / А.Б. Леонова // Материалы 2-й Российской конференции по экологическое психологии. - М.: ИП РАН, 2000. – С. 63–72

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. - М.: Смысл, 2005. – 352 с.

Махлюева Т.В., Клейберг Ю.А.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ СОТРУДНИКОВ ОМВД

Многолетнее выполнение одной и той же профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться ее совершенствованием и профессиональным развитием личности. Это может привести к развитию профессиональной деформации личности.

Профессиональная деформация наблюдается у большинства профессий в схеме «человек-человек» (врачей, педагогов, психологов, сотрудников полиции и др.).

Применительно к сотрудникам правоохранительных органов, риск возникновения профессиональной деформации велик, так как служебная деятельность зачастую сопряжена с повышенной ответственностью, высокими психическими и физическими перегрузками, работой в экстремальных условиях, что нередко вызывает разные негативные психологические последствия, одним из которых является профессиональная деформация личности. Риск связан, прежде всего, с тем, что именно сотрудникам полиции больше, чем кому бы то ни было, приходится иметь дело с самыми неприглядными проявлениями жизни общества - жестокими убийствами, изнасилованиями, грабежами и т. д.

Впервые термин «профессиональная деформация» ввел П.А. Сорокин как обозначение негативного влияния профессиональной деятельности на человека.

Профессиональную деформацию описывали в своих работах такие ученые, как С.Г. Геллерштейн (1930), А.К. Маркова (1996), Н.В. Майсак (2012), Э.Ф. Зеер (1999, 2003), О.Б. Полякова (2013), Р. Конечный и доктор М. Боухал (60-е годы XX века), С.П. Безносков (2004).

Однако в отечественной и зарубежной психологии отсутствует единое понимание структуры профессиональных деформаций. Под профессиональными деформациями личности российские ученые понимают деструктивные изменения личности при выполнении ею деятельности; деструкции, возникающие при многолетнем выполнении одной и той же профессиональной деятельности, негативно влияющие на ее продуктивность, порождающие нежелательные качества, изменяющие поведение человека; изменение психической структуры, качеств личности под влиянием выполнения профессиональных обязанностей; и др.

Е.Ф. Зеер выделяет четыре уровня проявления профессиональных деформаций: 1) общепрофессиональные деформации; 2) специальные профессиональные деформации; 3) профессионально-типологические деформации; индивидуализированные деформации и дает им характеристику (2005). В. Pelman и Е. Hartman вы-

деляют три составляющие профессиональные деформации: 1) эмоциональное и/или физическое истощение; 2) деперсонализацию; 3) сниженную рабочую продуктивность (1982).

Профессиональная деформация личности сотрудника правоохранительных органов представляет собой изменение профессиональных возможностей личности сотрудника, переход их в асоциальную сторону, возникающее в результате негативных особенностей содержания, организации и условий служебной деятельности.

Явление профессиональной деформации личности оказывает негативное влияние на служебное поведение сотрудников и имеет широкий круг проявлений. Явление профессиональной деформации изменяет отношение к правонарушителю от полного неприятия (агрессивности, хамства, грубости) до вседозволенности, неслужебных связей с уголовно-преступными элементами, моральной и материальной зависимости от них, принятия на себя противоправных обязательств, что в итоге приводит к асоциальному поведению и правовым конфликтам.

Крайняя степень профессиональной деформации личности сотрудника – профессиональная деградация, когда нарушение закона, аморальность, асоциальное поведение или профессиональное бессилие делает невозможной дальнейшую службу в органах внутренних дел.

Профессиональная деформация у сотрудника может проявляться в профессионально-нравственной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфере, а также в профессиональных действиях.

В профессионально-нравственной сфере деформация проявляется в утрате адекватного представления о гражданском и нравственном смысле профессиональной деятельности, формировании ощущения ее бесперспективности, в притуплении профессионального долга, росте эгоцентризма и эгоизма. В интеллектуальной сфере – притупление способности к самостоятельному мышлению и принятию решений, потеря способностей к самостоятельной учебе и профессиональному развитию; затруднения с принятием решений в нестандартной ситуации, склонность к шаблонности. В эмоциональной сфере – «огрубление чувств», сужение и обеднение эмоционально-психологической сферы личности, ослабление способности контролировать и регулировать свои эмоции и чувства.

Вышесказанное приводит к тому, что в сфере профессиональных действий сотрудник теряет способность к самостоятельной постановке и решению профессиональных задач, профессионально оправданным действиям в стрессовых ситуациях и экстремальных условиях.

Особенности личности профессионально деформированного сотрудника проявляются по-разному и во многих сочетаниях, но в итоге их развитие приводит к профессиональной бесполезности данного сотрудника или – в худшем случае – к нарушению им закона или аморальным действиям.

Негативные личностные качества (жадность, грубость, агрессивность, эгоизм, повышенное самолюбие и т.д.) могут развиваться, не только под влиянием условий и опыта профессиональной деятельности, но и под воздействием сложных и негативных факторов: неудачный жизненный опыт, недостатки воспитания и т.д.

Проблема риска возникновения профессиональной деформации актуальна в правоохранительных органах. Так как специфика правоохранительной деятельности в том, что необходимо вступать во взаимодействие с правонарушителями и бороться с асоциальными и аморальными действиями, но никак не пополнять ряды нарушителей закона.

В этом и состоит главная задача психологической работы с кадрами, личным составом, в том, что уровень психологической подготовки, психологической устойчивости к негативным факторам и нюансам профессии должен отвечать современным требованиям к личности, предъявляемым обществом, а также нормативно правовым актам.

Мукомел С.А.

АКМЕОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Соціально-економічні перетворення в українській державі, духовне відродження нації потребує активізації процесу розвитку людини як особистості, змін у соціальному середовищі. До них відносимо і проблеми підготовки нової генерації фахівців служби цивільного захисту ДСНС України, спроможних бути повноцінно, фізично, психічно і морально здоровою, соціально захищеною, мобільною і творчо активною особистістю. У цьому соціокультурному контексті особливе значення посідає нова інтегративно-комплексна наука акмеологія (грец.асме – вершина, розквіт).

Акмеологічний підхід щодо вивчення закономірностей досягнення вершин професіоналізму та творчості є одним із прогресивних та перспективних для сучасної вищої школи. Саме акмеологічний підхід та акмеологічні технології сприяють розвитку внутрішнього потенціалу, високого професіоналізму та творчої майстерності фахівця служби цивільного захисту ДСНС України, які складають основу його професійного іміджу й життєвого досвіду.

Основоположними категоріями акмеології на даному етапі її розвитку є «професіоналізм» і «компетентність». Професіоналізм діяльності - якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію та компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок та вмінь, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю. Професіоналізм особистості розглядається як якісна характеристика суб'єкта праці, відбиває високий рівень професійно важливих або особистісно-ділових якостей, креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на професійний розвиток.

Сукупність особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання службової діяльності, визначається поняттям «професійна компетентність», яке відображає єдність теоретичної та практичної готовності рятувальника. Рушійною силою і джерелом професійного саморозвитку майбутніх рятувальників є потреба в самозміні й самовдосконаленні. Найбільш істотними об'єктивними причинами, які породжують цю потребу, є об'єктивні і розумні вимоги, що пред'являються батьками, керівниками навчальних закладів, статутом. Суб'єктивним чинником досягнення вершин служить мотивація професійної діяльності.

Досягнення особистісної зрілості і творчого «акме» людини впродовж її професійного життєвого шляху Н.В. Вишнякова порівнює з айсбергом. До першого рівня «акме» належить глибинна частина айсберга, яка містить ресурсну (підсвідому) сферу творчої зрілості. До ресурсної сфери відносять творчий потенціал, що поєднує оригінальність мислення, уяву, інтуїцію, обдарованість, ініціативність, чуттєвий досвід і природні задатки особистості.

До другого рівня «акме» відносять перший пласт видимої частини айсберга: фізичну зрілість. Вона включає досягнення здорового способу життя, енергію, фізичну силу і досконалість, фізіологічну гармонію.

Третій рівень — особистісна зрілість людини — складається із здатності до саморозвитку, особистісного зростання і розквіту. Ментальна сфера містить інтелектуальну зрілість, дивергентне мислення, оригінальність розуму, кмітливість. На ментальному рівні творчість виступає як нове знання, на синергетичному рівні — як нова динамічна структура.

Четвертий рівень — міжособистісна зрілість, яка складається із комунікативної сфери, складові якої – досвід спілкування, колегіальність, взаєморозуміння, доброзичливість; управлінської, яка поєднує взаємодію, вплив і досвід управлінської діяльності; співтворчості, що включає співробітництво, спільну творчість, імпровізацію, емпатію і творчий пошук у процесі спілкування.

П'ятий рівень «акме» — професійна зрілість, яка складається із професійної майстерності, покликання, досвіду самоактуалізації; громадянської зрілості; управлінської зрілості.

Шостий рівень «акме» — креативна зрілість. Її складові – творча індивідуальність і неповторність креативної особистості, дивергентне мислення; творчий пошук, здатність до створення об'єктивного нового; креативний досвід, конструктивність, новаторство, винахідливість.

Найвищий сьомий рівень «акме» — духовна досконалість дорослої людини, яка ґрунтується на оригінальності світосприймання, духовних цінностей, феноменальності креативної особистості, духовній зрілості і культурі, аксіологічних переконаннях і духовному відродженню.

Використання системного підходу і комплексності дозволяє розкрити складність професії, виявити її змістовні та структурні особливості, встановити різноманіття взаємин особистості-фахівця з предметами, засобами і продуктами праці, з оточуючими людьми, з рядом специфічних і неспецифічних явищ, які супроводжують трудовий процес, виявити властиву йому напругу різних психічних функцій і на підставі цього визначити повну сукупність вимог до людини як суб'єкта відповідної професійної діяльності [2].

Література:

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения. - М.: Флинта: Наука, 1998. - 168 с.

2. Деркач А.А., Орбан Л.Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности – М., 1995. – 208 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

Понятие профессиональное становление личности понимается как процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование.

Профессиональное самоопределение - термин, прочно вошедший в научный оборот. Он отображает процесс поиска и приобретения профессии. В процессе профессионального самоопределения личность утверждает себя как созидатель, глубоко осознает, что она не только творец материальных благ, но и человеческих отношений (А.Н. Леонтьев). Психологические механизмы профессионального самоопределения рассмотрены рядом авторов, они также указывают на роль осознания «хочу» - «могу» - «имею» относительно выбираемой профессии и тех требований, которые она предъявляет личности («надо») [2]. Важность профессионального самоопределения, наряду с межличностным, для психологического здоровья отмечается как отечественными (В.Н. Мясищев, Е.А. Климов и др.) так и зарубежными учеными (З. Фрейд, Э.Фромм, А. Адлер, К. Роджерс и др.).

Главным критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является ее способность находить личностный смысл в профессиональной деятельности. Несомненно, эта жизненно важная проблема возникает перед личностью в течение всей ее жизни. Личность же постоянно трансформируется, развивается, а значит, на разных этапах ее развития одни и те же задачи профессионального самоопределения решаются по-разному. Порой возникает отстранение от профессии, человек начинает испытывать дискомфорт, а зачастую вынужден сменить профессию.

С этим, собственно, и приходится сталкиваться непосредственно на производстве, когда около половины молодых рабочих в промышленности меняют профессию в течение первых 3 - 4 лет работы (Блинов, 1982).

Перед личностью возникает множество проблем, требующих от нее определения своего отношения к своей профессии, а также анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений. Все эти проблемы объясняются понятием профессиональное самоопределение. Профессиональное самоопределение - это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии.

Основой профессионального самоопределения является выбор профессии с учетом своих особенностей и способностей, требований профессиональной деятельности.

Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации.

Самоопределение личности по отношению к ее социальной и гражданской зрелости выступает самостоятельным функционально-процессуальным ядром, обладающим способностью предвосхищать реальное развитие личности и организовывать ее поведение, благодаря переживанию смысла жизни.

Профессия дает уникальную возможность применить свои способности на конкретном трудовом посту, выработать индивидуальный стиль деятельности. Удовлетворенность выбранной профессией приводят к возникновению особого эмоционального состояния, такого как профессионального оптимизма.

Наряду с этими психологически позитивными изменениями существуют и деструктивные. Часть профессионалов, в большей мере не удовлетворенных своим профессиональным и должностным статусом, вновь пересматривают свою профессиональную жизнь. «Аудиторство» собственных профессиональных достижений приводит их к мысли о необходимости кардинальной смены работы, должности и даже профессии [1].

Самоопределение личности невозможно без осознания своего места в группе, коллективе, без наличия у него своей позиции в групповых взаимоотношениях, без сознательного организованного процесса самовоспитания, включающего самооценку, которая обеспечивает эффективность саморегуляции.

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессии. М.: Академический проект. 2008. С.134.
2. Сафин В.Ф. Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования: Монография. Уфа: Гилем, 2004. С.19.

Нетребина О.Ю.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА МЕНЕДЖЕРА ПО ТУРИЗМУ В СТРУКТУРЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ

Содержательное наполнение понятия «профессиональная культура» конкретизируется в контексте той или иной профессии, а его выделение как атрибутивного свойства определенной профессиональной группы людей является результатом разделения труда, вызвавшего обособление определенных видов специальной деятельности.

Деятельность специалиста по сервису и туризму направлена на систематическое приобретение знаний по созданию условий формирования рынка услуг социально-культурного сервиса и туризма с учетом применения прогрессивных технологий и выбор стратегии и тактики деятельности предприятий, на обеспечение комплексного обследования потребителей услуг и системы мер по повышению качества оказываемых услуг.

В государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования специальности «Менеджмент», профессионального направления «Менеджмент гостиничного, курортного и туристического сервиса» выделены основные виды деятельности специалиста в сфере услуг: сервисная, организационно-управленческая, научно-исследовательская, образовательная.

Остановимся подробнее на каждом из видов деятельности специалиста по туризму.

1. Сервисная деятельность направлена на удовлетворение потребностей клиента. Непрерывное расширение сферы услуг, формирование новых потребностей и приемов их удовлетворения приводят к постоянному обогащению типов и форм сервисной деятельности.

2. Организационно-управленческая деятельность менеджера по туризму предполагает выработку и принятие решений на различных уровнях управления и различных структурных подразделениях; осуществление связи с общественностью; разработку стратегии и тактики деятельности предприятий и организаций, представляющих услуги социально-культурного сервиса и туризма.

3. Научно-исследовательская деятельность заключается в познании и преобразовании окружающей действительности на основе достижений наук о человеке и его потребностях, т.е. получении новых знаний по созданию условий формирования рынка услуг социально-культурного сервиса и туризма, обеспечении комплексного исследования потребителей услуг и системы мер повышения качества оказываемых услуг, применении научных методов при решении практических задач.

4. Образовательная деятельность заключается в сборе информации, необходимой для решения профессиональных задач, в переоценке накопленного опыта и возможности передачи его другим; анализе собственных возможностей; повышении квалификации; использовании современных научных технологий.

Перечисленные виды деятельности требуют от специалиста по сервису и туризму наличия навыков, способствующих информационному обеспечению их профессиональной деятельности. Поэтому информационная культура в структуре профессиональных качеств менеджера по туризму определяет успешность его деятельности и предстает одной из составляющих целостного развития личности.

Отметим, что процесс оказания сервисных или туристских услуг обладает прогностической функцией, но всякое прогнозирование реакции на сказанное, на личностное развитие обуславливается мастерством менеджера по туризму, и, прежде всего, умением ориентироваться в большом объеме информации.

Перечисленные обстоятельства позволяют констатировать, что полипрофессиональная деятельность менеджера по туризму реализуется в процессах управления и коммуникации, на основе сложного информационного взаимодействия с клиентами.

Следовательно, информационную культуру можно рассматривать в рамках профессиональной культуры как «культуру в культуре», как самостоятельное явление – «профессионально-информационная культура». При этом, если общая информационная культура личности определяется наличием характеристик, определяющих готовность эффективно решать широкий круг повседневных задач, выполняя разнообразие социальных функций, безотносительно конкретной профессиональной деятельности, то профессионально-информационная культура представляет собой системное образование, проекцию в область профессиональных информационных отношений, определяется спецификой той или иной деятельности (сервисной, управленческой и т.п.). В то же время адекватное соответствие профессиональной культуры информационному обществу не оставляет современному специалисту выбора, ставит его в жесткие рамки овладения профессионально-информационной культурой. Наибольший простор для творчества личность получает в процессе профессионального самоопределения, освоения профессиональной деятельности.

Литература:

1 Виноградський М.Д., Виноградська А.М., Шканова О.М. Організація праці менеджера: Навч. посібник для студ. екон. вузів. – К.: Кондор, 2002.

2. Довгань Л.Є. Праця керівника, або практичний менеджмент. – К.: ЕксОб, 2002.3. Киптенко В.К. Менеджмент туризму: учебник / В.К. Киптенко. – К.: Знання, 2010. [Електронний ресурс]. – URL: <http://vokrug-sveta.com.ua/sushchnostj-deyatelnosti-turisticheskikh-organizacij.html>

Николаеску И.А.

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОСТИ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

На современном этапе развития системы образования в Украине инновационные процессы с дискретных и относительно неустойчивых характеристик современного образования превращаются в имманентное его качество, становятся постоянными, тотальными и необратимыми. Педагогическими работниками апробируются и вводятся в практику профессиональной деятельности отечественные и зарубежные образовательные технологии, альтернативные традиционным, создаются авторские школы, разрабатываются новые учебные программы, учебники, методики, алгоритмы и т.п.

Реализация инноваций в пространстве образовательных реформ происходит на уровне инновационной деятельности педагогов. Традиционно инновационную деятельность рассматривают на уровне организации совместной деятельности работников, направленную на реализацию новации [2]; как комплекс мероприятий, необходимых для обеспечения инновационного процесса на разных уровнях образования [3]; основанная на осмыслении практического педагогического опыта целенаправленная педагогическая деятельность, которая ориентирована на изменение и развитие учебно-воспитательного процесса с целью достижения высоких результатов, получения нового знания, формирования качественно иной педагогической практики [1].

Способность к инновационной деятельности современного педагога является одним из решающих задач последипломного образования, которая способствует развитию ключевых компетенций педагогических работников, их профессиональному совершенствованию, обеспечивает возможность использовать разнообразные информационные ресурсы, создавать информационно-коммуникационное пространство, обеспечивающее развитие инновационности современного педагога.

Привлечение педагога к инновационной деятельности и дальнейшее ее развитие в Черкасском институте последипломного образования педагогических работников осуществляется по таким актуальным и наиболее востребованным формам:

- привлечение учителей к научно-исследовательской деятельности как в курсовой, так и межкурсовой период. Научно-исследовательская деятельность педагога в учреждениях последипломного образования - это обязательный этап учебного процесса, который является конечным результатом профессиональной подготовки педагога и свидетельствует об эффективности прохождения им курсов повышения квалификации. Стимулировать научную направленность современного педагога в

учебном процессе учреждений последиplomного образования могут такие формы работы, как подготовка выпускной творческой работы, учебного проекта, портфолио, видеопрезентации, разработка научных докладов, сообщений, участие в конкурсах и фестивалях педагогических инноваций на лучшие научные работы и т.д.

– участие педагогов в инновационных формах работы. Презентация лучших теоретико-практических достижений и методических разработок педагогов не только области, но других регионов Украины происходит на ежегодном Международном фестивале педагогических инноваций.

– привлечение учителей к инновационным формам и методам работы с использованием информационно-коммуникационных технологий. С целью обеспечения индивидуальной траектории профессионального развития и удовлетворения личностных образовательных потребностей в повышении квалификации по использованию ИКТ в межкурсовой период педагоги региона имеют возможность использовать потенциальные возможности «Виртуальной академии методического образования», которая функционирует на Черкасском образовательном портале как региональная сетевая система непрерывного повышения квалификации педагогических работников. Виртуальной академией методического образования предусмотрен раздел «Виртуальная школа профессионального становления молодого педагога»; «Интернет-школа педагогического мастерства», «Школа психологической грамотности» и «Дистанционная школа педагога-исследователя» как компоненты Академии, а также виртуальные сообщества и педагогические интернет-клубы как дистанционные формы методической работы для всех категорий педагогических работников (например, для учителей истории и права интернет-клуб «Клио», педагогических работников дошкольного образования – «Радуга дошкольного образования» и другие).

Итак, инновационная педагогическая деятельность является основой обновления и функционирования учебных заведений, а развитие инновационности педагога выступает неотъемлемой составляющей модернизации образовательной системы региона, создании качественно новой педагогической практики.

Литература:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

2. Иванцов Е.В. Совершенствование организационных форм связи науки с производством на основе оценки инновационной деятельности: автореф. дисс. канд. эконом. наук: спец. 08.00.01. – Л. 1988. – 19 с.

3. Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании [Электронный ресурс] // Эйдос. – 2005. – 26 марта. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.

Пиканина Ю.М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА

Психологическая служба вуза на современном этапе модернизации высшей школы приобретает свою специфику: происходит изменение позиции психолога в отношении образовательного процесса от реактивной - направленной на решение

ситуативных задач, к активной и опережающей позиции, направленной на моделирование и выстраивание образовательной среды, ориентированной на студента как субъекта образовательного процесса и своего развития. Этот процесс вызван необходимостью актуализации личностных ресурсов обучающихся: развитие успешности, сохранения здоровья студентов; ориентацией на личностно развивающие технологии и изменения, происходящие на рынке труда.

В настоящее время ведется активный поиск наиболее эффективных форм и методов работы, работающих на личностно-профессиональное развитие студента при условии сохранения его здоровья. Под личностно-профессиональным развитием студента в вузе понимается целенаправленный процесс его всесторонней подготовки к профессиональной деятельности, общению и личностно-профессиональному росту на основе мотивированного и системного саморазвития и формирования способностей саморегуляции и готовности к самореализации личности.

Формируя способность саморегуляции деятельности студентов решаются следующие практические задачи:

- обеспечение процесса адаптации в новых вузовских условиях,
- сохранение здоровья студента,
- повышение работоспособности и снижение утомляемости,
- профилактика эмоционального стресса и возникновения аддикций,
- создание мотивации к личностному и профессиональному росту,
- формирование профессиональных компетентностей

Схема показывает два основных направления, которые помогают реализовать способность саморегуляции деятельности студентов:

Требования современного общества приводят к необходимости переосмысления учебных и воспитательных целей образования в направлении от парадигмы усвоения знаний, умений и навыков к созданию психолого-педагогических условий для формирования таких «компетентностей» (общих способностей) обучающихся, которые обеспечивали бы их готовность к личностному, профессиональному и социальному самоопределению в изменяющихся условиях поликультурного взаимодействия. В психологическом отношении мы в первую очередь должны говорить о способности обучающихся к рефлексивному и ответственному поведению, к проектированию и осознанному построению (произвольной регуляции) своей познавательной и социальной активности.

Сегодня компетентность чаще определяют как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции. Причины, как компетентности, так и некомпетентности могут быть разные: состояния личности, в том числе эмоциональная устойчивость или неустойчивость, хорошее или плохое здоровье и др. В определении содержания компетентности и установлении причин ее наличия или отсутствия важно принять участие профессиональному психологу.

Задача психолого-педагогического сопровождения студентов – создать условия для гармоничного прохождения всех этапов профессионализации.

Одним из важных условий успешного прохождения всех названных выше этапов является сформированная способность студентов саморегуляции собственного состояния и действий.

МГТУ им. Н.Э. Баумана является вузом «Здорового образа жизни». Проанализировав созданные в МГТУ им. Н.Э. Баумана условия, возможно увидеть, как способность саморегуляции деятельности студентов решает задачи учебной успеваемости, эмоциональной устойчивости и повышения профессиональной компетенции и конкурентоспособности будущего специалиста.

В образовательный процесс включено не только обучение и воспитание, но и социально-психологическое сопровождение личности студента. С этой целью в 1998 г. была создана «Лаборатория психологической поддержки студентов» (ЛППС), которая оказывает социально-психологическую поддержку студентам в их социально-психологической адаптации к «образовательному прессингу» и меняющимся социально-экономическим условиям в стране. Для студентов создаются условия всестороннего воздействия и помощи, нацеленные на изменение мотивационных отношений к делу, учебе, работе, самому себе, другим людям, окружающему миру.

В МГТУ им. Н.Э. Баумана, специалистами Учебно-методического центра и кафедры «Валеология» под руководством профессора Г.И. Семикина разработана программа физвоспитания студентов, освобожденных от тяжелых физических нагрузок. В эту программу наряду с профилактическими мероприятиями по формированию здорового образа жизни, вошли специально организованные занятия по обучению навыкам саморегуляции у студентов. В начале учебного года с помощью аппаратно-программного психодиагностического комплекса «Мультитсихометр» диагностируется уровень развития самоконтроля поведения личности (методика УСК-2) и определяется доминирующее психическое состояние студентов (методика ДПС). Полученные результаты показали, что активность и работоспособность обучающихся связаны с уровнем самоконтроля и ответственности. На сегодняшний момент 65% студентов, прошедших диагностику на кафедре «Валеология», имеют низкий уровень самоконтроля и активности. Поэтому в программу физвоспитания студентов, освобожденных от тяжелой физической нагрузки, введены элементы обучения студентов навыкам саморегуляции, проводятся групповые формы занятий аутотренинга и релаксации с помощью аудио-видео комплекса, индивидуальные психологические консультации, тренинги личностного развития и т.д.

Лекционные занятия направлены на выработку у студентов осознанного желания, а затем и привычки вести здоровый образ жизни с целью профилактики реакций психосоматической и социально-психологической дезадаптации, являющейся причиной отклоняющегося поведения молодежи, которое приводит к психосоматическим заболеваниям, а также риску алкоголизма, наркомании, асоциального и суицидального поведения.

Практические занятия направлены на индивидуализацию форм сохранения и укрепления здоровья конкретного студента. Различные коммуникативные тренинги уверенного поведения и тренинги личностного роста, которые включаются в программу обучения и психологического сопровождения студентов, направлены

на развитие способности к саморегуляции и формирования автономного стиля деятельности.

В ходе реализации программы решаются задачи обучения студентов навыкам самостоятельной работы и рефлексии с целью повышения уровня сформированности звеньев саморегуляции учебной деятельности (целеполагания, моделирования условий, программирования действий, оценки и коррекции результатов и способов действий) и факторов волевой организации личности, формируются коммуникативные и эмоционально – волевые навыки саморегуляции психических состояний. Повышается работоспособность, снижается утомляемость и стабилизируется эмоциональное состояние, что решает задачу психолого- педагогического сопровождения – сохранения здоровья студентов при стабильной учебной успеваемости.

Литература:

1. Киселевская Н.А. Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов. автореферат Иркутск 2005
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996
3. Мысина Г.А. Создание условий для обеспечения физического, психического и социального благополучия студентов в здоровьесберегающей образовательной среде вуза. Диссер М.,2010
4. Семикин Г.И., Мысина Г.А. Здоровьесберегающие технологии и профилактика девиантного поведения в образовательной среде. Учебное пособие. М.: изд-во МГТУ им Н.Э. Баумана, 2013

Пилимон О.В.

ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На сегодняшний день экологическому образованию и воспитанию и экологической культуре в целом придается первоочередное значение. Экологическая культура – это способ организации и развития экологической жизнедеятельности, представленной в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе.

В основе экологической культуры выделяются следующие компоненты: экологическое сознание - совокупность взглядов, теорий, концепций и социальных эмоций, отражающих проблемы соотношения общества и природной среды; экологическое мышление - мыслительный акт для решения конкретной экологической задачи (т.е. мышление определяет действие, поведение, конкретную деятельность); экологически оправданное поведение, которое характеризуется переходом экологических знаний, экологического мышления в повседневную форму поведения.

Решение экологических проблем невозможно обеспечить усилиями одних только специалистов – экологов, управленцев, инженеров, законодателей. Для эффективного достижения цели – повышения экологической безопасности особое значение придается деятельности педагогов. В их компетенции входит задача воспитания нового поколения с развитым экологическим мировоззрением, которое предполагает понимание неразрывных связей человека и природы, отношением к

природе как элементу культуры, чувством ответственности за принимаемые человеком и обществом решения.

В процессе профессиональной подготовки педагогов по специальности «Дошкольное образование» формированию экологической культуры уделяется особое внимание.

Целенаправленная и систематическая работа по формированию экологического образования и воспитания студентов осуществляется по такой дисциплине, как: «Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой». Преподавание данной дисциплины опирается на прослушанные студентами курсы детской психологии и дошкольной педагогики. Программа состоит из двух взаимосвязанных разделов: «Основы природоведения» и «Методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой».

В первом разделе программы данной дисциплины изучаются основные научные проблемы природоведения. Содержание и структура программы позволяет представить живые организмы в единстве с условиями среды, продемонстрировать связи между организмами в экологическом плане. Особые темы программы предусматривают знакомство с разными группами организмов и их ролью в жизни природы, с различными биоценозами. Уделено большое внимание проблеме деятельности человека по изменению природы.

Во втором разделе программы раскрываются теоретические и практические аспекты подготовки студентов в области методики ознакомления дошкольников с природой. Содержание раздела включает теоретические вопросы: актуальность проблемы ознакомления с природой, предмет методики ознакомления с природой как науки и учебной дисциплины, источники ее развития, вопросы становления и развития методики. В содержании раздела особое внимание уделяется методическим вопросам: созданию условий ознакомления с природой и экологического воспитания дошкольников; характеристике разнообразных методов и особенностей их использования в работе с детьми разных возрастных групп; характеристике разных форм организации работы по ознакомлению с природой детей в дошкольном учреждении: методике проведения диагностики и планирования работы с детьми и т.д.

Технология решения задач предполагает использование разнообразных форм работы. Современными формами работы в процессе преподавания данной дисциплины являются: составление и решение кроссвордов, разработка и принятие участия в экологических тренингах, создание макетов и экологических коллажей, практическое участие в экологических акциях, театре, выпуск информационных экологических бюллетеней, защита экологических и биологических проектов, выставки рисунков, плакатов, фотографий эколого-биологической тематики, написание рефератов и научно-исследовательских работ, проведение целенаправленной экологической работы в процессе педагогической практики в дошкольных учреждениях.

В соответствии с программой учебной дисциплины и целенаправленной работой у студентов формируются профессионально-педагогические компетенции, связанные с обучением и воспитанием детей дошкольного возраста в области экологии ознакомление детей с основами гармоничного взаимодействия с миром

природи; обучение детей экологически грамотному взаимодействию, общению с миром природы; воспитание потребности в общении с природными объектами; формирование навыков познания природы через организацию разных видов деятельности; формирование осмысленного отношения к природным объектам, исключающее возможность нанесения им вреда и ущерба. Однако при этом речь необходимо вести не только и не столько о подготовке узких специалистов, сколько об экологизации высшего образования в целом. Университет должен стать образовательным пространством, обеспечивающим экологическое воспитание всех будущих педагогов.

Литература:

1. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 480 с.
2. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования дошкольников / С.Н. Николаева. - М.: Академия, 2002.
3. Глазачев, С.Н. Экологическая культура / С.Н. Глазачев, О.Н. Козлова – М.: Горизонт, 1997. – 208 с.

Поникаровская С.В.

ІСТОРИЯ ТА КОНЦЕПЦІЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ У США

Професійна орієнтація як система мiр, що направлені на допомогу молоді у виборі професії та професійному самовизначенні набуває сьогодні все більш значимого характеру, тому що дозволяє зробити свідомий вибір свого майбутнього та досягти найбільшого успіху у кар'єрі. Процес формування професійної орієнтації може здійснюватися під впливом найближчого оточення, або під впливом системи мiр, які цілеспрямовано впливають на вибір професії молоддю з боку офіційних інститутів.

Засновником концепції професійної орієнтації вважається Толкотт Парсонс, американський соціолог-теоретик, який розробив концепцію «у відповідності до таланту». Т. Парсонс проводив дослідження за допомогою анкетування та тестування. Детально вивчав отримані дані про підлітків та зіставляв їх із потребами тієї чи іншої професії. На основі зроблених висновків він проводив індивідуальні консультації. Суть концепції зводилася до того, що кожна людина має певні індивідуальні риси, які відрізняють її від інших людей. У той же час будь-яка робота може виконуватися тільки з урахуванням певних виробничих факторів, які характерні для тієї чи іншої професії. Необхідно, щоб риси особистості відповідали тим факторам, яких потребує та чи інша професія [3]. Майже до 1950-х років це був єдиний підхід до трудової підготовки та профорієнтації молоді у США. На основі даної концепції було сформульоване визначення профорієнтації: «професійна орієнтація – це процес надання допомоги індивіду у вивченні професії та власних особистих якостей, процес, який закінчується розумним вибором свого діла». Подальші дослідження показали, що Парсонс припустив дещо спрощений погляд на людину та її професійну діяльність. Необхідна тривала зацікавленість робітника у його справі, від цього багато в чому залежить продуктивність праці [1].

У 50-х роках минулого століття у США було розроблено нову концепцію профорієнтації – теорію професійного розвитку, автором якої був А. Маслоу. У цій

теорії висувається ідея так званої самоактуалізації людини. Мається на увазі бажання особистості самоудосконалюватися, прагнення проявити себе у ділі, знайти практичне застосування своїм можливостям. Ця концепція отримала подальший розвиток у роботах С. Аксельрода, Е. Гінзберга, С. Гінсбурга, Дж. Херма. Вони виділили три послідовних вікових етапи у підготовці до вибору професії: до 11 років, 11 до 17, 17-18. Перші уявлення про майбутню професію часто виникають у дитини задовго до зрілості. Потім вони підтримуються її інтересами, схильностями, здібностями. Далі все більшого значення набувають соціальні орієнтації на професію. До моменту входження у світ праці молода людина повинна реалістично оцінювати всі ці моменти та співвідносити їх із своїми можливостями [2].

Великий вклад у подальший розвиток концепції професійного становлення вніс Д. Сьюпер. Він виходив з того, що вибір професії – результат дорослішання дитини, у процесі якого посилюється її зв'язок з реальною дійсністю. Д. Сьюпер зробив змогу розробити єдину теорію професійного розвитку, положення якої свідчать про те, що професійний розвиток – це тривалий та динамічний процес, що має певну структуру. Він складається із серії виборів, які досягають стабілізації лише у середньому віці. На основі концепції Д. Сьюпера у США було розроблене положення про шкільну службу професійного керівництва (guidance) або професійної консультації, сенс якої у тому, щоб допомогти учневі вибрати сферу професійної діяльності, сумісно з ним розробити план підготовки та досягти його реалізації. Адже професійне консультування у школах США відбувається на протязі всіх років навчання. У 1981 році був прийнятий закон про професійну консультацію у початковій школі, де говориться, що центральною фігурою при її проведенні повинен бути спеціаліст, який отримав відповідну підготовку. Він допомагає знайти об'єктивну інформацію про професію та вимоги до неї. На кожного учня також заводиться дос'є з багатьма розділами.

Профорієнтаційна робота не обмежується тільки шкільною службою. Система профорієнтації та працевлаштування у США характеризується множинністю організаційних схем та високим ступенем децентралізації. В організаційну структуру профорієнтаційної роботи входять також державні та приватні служби зайнятості. У країні не існує федерального законодавства, яке регламентує їх діяльність, за це відповідає влада штату. На відміну від державних служб, вони отримують плату від клієнтів. Співробітники приватних служб повинні мати диплом у галузі соціології, управління або психології. Удосконалення системи профорієнтації передбачає розширення інформаційної бази даних. У 1998 році у США була розроблена інформаційна мережна база даних.

Отже, треба відмітити, що американські педагоги та психологи досягли у цій області суттєвих результатів. Теоретичне обґрунтування варіативності змісту, форм, методів профорієнтаційної роботи зі школярами та студентами створюють основу для розкриття та стимулювання розвитку творчих ініціатив молоді при побудові своїх професійних планів.

Література:

1. Гриншпун С.С. Академия X: подготовка американских школьников к жизни и труду / С.С. Гриншпун // Педагогика. 2006. – №4. – С. 103–108.

2. Гриншпун С.С. Профессиональная ориентация школьников в США / С.С. Гриншпун // Педагогика. – №9. – С. 65–72.

3. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс [Пер. с англ. Л. Седова и А. Ковалева]: под ред. М.С. Ковалевой. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 270 с.

Рясова С.Е., Толочнова С.А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Одной из важнейших задач повышения качества обучения является систематическое получение преподавателем объективной информации о ходе учебно-познавательной деятельности студентов. Одним из возможных вариантов решения этой задачи является использование тестирования.

От традиционных оценок тесты отличаются объективностью измерения результатов обучения, поскольку они ориентируются не на субъективное мнение преподавателей, а на объективные критерии. Одно из соображений, положенных в основу создания тестов – получить инструмент быстрого и относительно точного оценивания знаний больших контингентов испытуемых.

Однако систематическое тестирование большого числа студентов приводит к необходимости автоматизации этой формы контроля, использованию при его проведении компьютерной техники и соответствующего программного обеспечения.

Рассмотрим основные этапы создания качественного компьютерного теста.

Одним из наиболее ответственных и трудоемких процессов при организации компьютерного тестирования, является разработка теста, который должен обладать определенными свойствами, характеристиками и соответствовать целям тестирования. Разработка контролирующего теста должна осуществляться преподавателем, хорошо знающим исходный материал и имеющим достаточный опыт проведения занятий по данной дисциплине, предмету. Детальное знание материала лицом, которому поручена разработка контрольного теста – необходимое условие объективности компьютерного контроля знаний.

Создание контролирующего теста в общем случае включает в себя три этапа:

- 1) разработку базы вопросов для теста;
- 2) формирование теста;
- 3) разработку системы оценок знаний.

На первом этапе, как правило, выполняется разбивка исходного материала (учебника, пособия) на блоки – минимальные, но логически законченные части. Блоки материала необходимо проанализировать и решить, какая часть из данного материала пригодна для разработки тестовых вопросов, какие типы тестовых заданий (одиночный выбор, множественный выбор, сопоставление, самостоятельный ответ) при этом возможно и целесообразно использовать.

После того как база вопросов подготовлена, выполняется второй этап – формирование теста. На этом этапе необходимо определиться, с количеством вопросов, включаемых в тест, и временем, отводимым на его прохождение.

На третьем этапе выполняется разработка системы оценок знаний тестируемого. Здесь, прежде всего, важен выбор правильного критерия оценки. Он наряду с

другими факторами влияет на объективность этой оценки. Критерии оценки ответа могут быть различными. На практике чаще всего применяют два критерия:

- 1) соотношение между количеством правильных ответов на вопросы с общим числом вопросов теста;
- 2) время, затраченное для ответа на вопросы.

Еще одним фактором, существенно влияющим на качество подготовки компьютерного теста, является выбор соответствующего программного продукта, который позволит создать тест, обладающий необходимыми свойствами и характеристиками.

В настоящее время спектр предложений программного обеспечения, позволяющего разрабатывать компьютерные тесты, весьма широк. В качестве примера таких программ можно привести следующие: SunRay TestOfficePro, SunRay TestOfficePro.WEB, AVELife TestGold Studio 2.2, УСАТИК 2.003, ADSoft Tester.

Все перечисленные программы относятся к классу универсальных тестовых комплексов, т. е. содержат тестовую оболочку как составную часть. Все они допускают использование различных форм тестовых заданий.

Таким образом, для создания объективного, методически продуманного компьютерного теста необходим системный подход. Только в этом случае будет получен эффект при контроле знаний большого числа испытуемых.

Литература:

1. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. – М., «Интеллект центр», 2001. – 296 с.
2. Дидактические тесты: технология проектирования: Методическое пособие для разработчиков тестов / Е.В. Кравец, А.М. Радьков, Т.В. Столярова, Б.Д. Чеботаревский; Под общ. науч. Ред. А.М. Радькова. – Мн.: РИВШ, 2004. – 87 с.
3. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. М.: Адепт, 1998.
4. Радьков А.М., Кравец Е.В., Чеботаревский Б.Д. Разработка дидактических тестовых заданий: методические рекомендации. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2004. 28 с.

Соколов П.А., Каримова Л.М.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПЕДАГОГОВ РАЗНЫХ ТИПОВ ШКОЛ

В последнее время проводятся многочисленные исследования, посвященные изучению эмоций человека, в том числе и их роли в процессе обучения. В рамках российского педагогического пространства проблеме эмоциональной составляющей процесса обучения стало уделяться особое внимание в последние десятилетия в связи с гуманизацией и демократизацией современного образовательного процесса. В российскую дидактику вошли такие понятия, как благоприятный эмоциональный климат обучения, эмоциональный фактор процесса обучения, эмоциональная культура педагога, эмоциональный интеллект или эмоциональная компетентность и другие.

В процессе обучения именно педагогу принадлежит основная роль в создании благоприятной морально психологической атмосферы на уроке. Для ее обеспече-

ния учителю необходимо обладать «эмоциональной культурой», которую рассматривают как составную часть общей культуры и часто соотносят с понятием «эмоциональный интеллект», понимаемый как «совокупность интеллектуальных способностей, обеспечивающих понимание эмоциональных состояний и управление ими» или «эмоциональная компетентность», которые психологами рассматриваются как равнозначные понятия.

К наиболее важным качествам, необходимым для успешного педагогического взаимодействия, относят способность учителя к управлению собственными эмоциями и понимание эмоций окружающих. Решающая роль в эмоциональной регуляции принадлежит настроению, понимаемому как фон (основа) для большинства актуальных и устойчивых состояний личности. По определению С.Л. Рубинштейна, настроение всегда «личностно», так как отражает отношение человека к жизни, другим людям, самому себе. Профессиональный долг обязывает учителя принимать взвешенные решения, преодолевать раздражительность, отчаяние, сдерживать вспышки гнева.

Цель проведенного нами исследования - изучить особенности эмоциональной сферы преподавателей средней общеобразовательной школы (СОШ) и школы искусств им. Баширова г. Бирска. Мы предположили, что педагоги школы искусств и средних общеобразовательных школ отличаются доминирующими эмоциональными переживаниями, создающими индивидуальный эмоциональный фон.

Для проведения экспериментально - психологического исследования нами были выбраны следующие методики: 1) методика изучения качественных эмоциональных характеристик Л.А. Рабинович; 2) вопросник для анализа учителем особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности (А.К. Маркова).

Мы провели исследование склонности учителей к радости, гневу и страху и получили следующие результаты: по сравнению с педагогами общеобразовательной школы учителя школы искусств им. Баширова имеют большую склонность к радости и меньшую - к гневу и страху. Скорее всего, именно сфера деятельности, музыка, влияет на педагогов музыкальной школы столь положительно. Занятия музыкой способны формировать личность этически и эстетически, вселяя в души сочувствие, способность к сопереживанию и очищению.

Кроме того, мы выявили, что у педагогов музыкальной школы преобладающим индивидуальным стилем педагогической деятельности является эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС), а эмоционально-методический стиль (ЭМС) примерно в равной степени присущ педагогам обоих типов школ.

Таким образом, гипотеза о том, что педагоги школы искусств и средних общеобразовательных школ отличаются доминирующими эмоциональными переживаниями, создающими индивидуальный эмоциональный фон, нашла свое подтверждение в результате проведенного нами эксперимента.

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Стремительно меняющиеся условия осуществления образовательной деятельности в современном обществе, смена формального и содержательного статусов участников данного процесса неизбежно ведут к тому, что в учреждениях высшего образования самым активным образом трансформируются принципы, нормы и формы осуществления педагогической деятельности. Суть данных изменений заключается в том, что на первый план все чаще выдвигаются такие элементы образовательного процесса, которые призваны повышать роль личностного начала (как со стороны педагогов, так и со стороны студенчества) в реализации целей и задач, поставленных перед участниками педагогического взаимодействия. Важнейшим обстоятельством, влияющим на способность образовательного учреждения соответствовать новейшим требованиям внешней и внутренней среды, является способность субъектов образовательного процесса сформировать высокий уровень корпоративной культуры.

Значимость корпоративной культуры субъектов образовательного процесса состоит в том, что она позволяет при решении вопросов взаимодействия профессорско-преподавательского состава со студенческим сообществом ориентироваться не столько на административный ресурс, сколько на развитие творческого и активного студента, стремящегося в своей жизнедеятельности не только к собственным достижениям, но и к общему успеху окружающих его людей и сообщества.

Решение вопроса об использовании потенциала корпоративной культуры для эффективной деятельности образовательного учреждения является весьма актуальным для современного психолого-педагогического знания. Это предполагает глубокое понимание структуры данного феномена и специфики ее становления. Для решения данной задачи уже сегодня в различных учреждениях образования разрабатываются разнообразные модели развития корпоративной культуры вуза, выявляются специфические социально-педагогические условия, способствующие становлению данного феномена.

Модель развития корпоративной культуры субъектов образовательного процесса может состоять, как минимум, из пяти основных компонентов: субъектного (субъект: преподаватель, студент, полисубъект: академическое сообщество); целевого (цель-развитие корпоративной культуры субъектов образовательного процесса или личностных качеств студентов, обеспечивающих ее); содержательного (факультативы «Педагогический менеджмент в высшей школе», «Корпоративная культура организации» «Основы корпоративной этики в высшей школе»); организационно-технологического (методы: метод case-study, деловые игры, тренинги и др.; формы: индивидуальная, групповая, малые группы); результативного (критерии, показатели, уровень корпоративной идентификации и уровень групповой сплоченности субъектов образовательного процесса).

Каждый компонент, в свою очередь, может иметь собственную сложную многоуровневую структуру. Так, например, субъектный компонент указывает на наличие многообразных, не тождественных друг другу субъектов образовательно-

го процесса, включенных в процесс развития корпоративной культуры вуза. Студенческий уровень субъектности отличается от преподавательского по многим параметрам: по характеру осуществляемых функций, по качеству выполняемых задач, наконец, по темпоральной определенности, задаваемой дихотомией «текучесть – динамическая стабильность» и т.п. Целевой компонент состоит из подмножества разнонаправленных по своему характеру задач: диагностических, мотивационных, инструментальных, организационных.

Содержательный компонент призван реализовать формы активного включения субъектов образовательного процесса в корпоративную культуру вуза. Для чего здесь используются как методы повышения теоретического подготовленности по вопросам корпоративной культуры, так и получения навыков практической работы по развитию значимых элементов корпоративной культуры (усвоение солидаристских ценностей, достижение групповых целей и т.д.). Именно последние из названных компонентов в большей степени задают характер развития корпоративной культуры субъектов образовательного процесса.

Для эффективного развития корпоративной культуры субъектов образовательного процесса в высшей школе необходимо реализовать следующие социально-педагогические мероприятия:

1. Разработать критерии оценки уровня знаний о корпоративной культуре у субъектов образовательного процесса;
2. Разработать механизм развития мотивационного компонента корпоративной культуры субъектов образовательного процесса (увеличить долю внутренней мотивации при осуществлении профессиональной деятельности и т.п.);
3. Осуществлять педагогический мониторинг уровня сформированности ключевых элементов корпоративной культуры субъектов образовательного процесса: корпоративной идентификации, корпоративной сплоченности, уровня знаний о корпоративной культуре и т.п.;
4. Разработать программу повышения квалификации субъектов образовательного процесса в области корпоративной культуры.
5. Проводить студенческие научно–практические конференции, конкурс студенческих работ по проблематике корпоративной культуры;
6. В рамках воспитательной работы проводить мероприятия, направленные на укрепление традиций корпоративной культуры (организация ежегодного конкурса студенческих творческих работ «Традиции нашего факультета (университета)» и т.п.).

Шакирова М.Г.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мастерство учителя изобразительного искусства должно выражаться в знании своего предмета, специфических вопросах творчества, умении преподнести все это доходчиво и убедительно, в адекватной оценке творческой работы. Профессиональную подготовку будущего учителя изобразительного искусства рассматривают как процесс формирования его профессиональной компетентности на основе единства психолого-педагогического и художественно-творческого направлений.

Творческий характер профессиональной деятельности специалиста выдвигает на первый план проблемы художественной подготовки. Главной целью подготовки учителя изобразительного искусства является развитие творческой индивидуальности личности, обладающей профессиональными художественными знаниями, умениями, навыками. При этом изобразительная грамота является лишь средством, которым может оперировать художник. Вся совокупность художественно-изобразительных умений и навыков, приобретаемых в процессе обучения, должна быть ориентирована на решение художественно-образных задач, т.е. использована в процессе творчества. Выход на творческую деятельность требует как владения профессиональным мастерством, так и развитым воображением, художественно-образным мышлением, и является обязательным условием профессиональной подготовки в области искусства [2].

Творческая деятельность должна занимать значительное место в художественно-творческой подготовке будущего учителя изобразительного искусства. Ф.И. Смирнов определяет творчество как прерогативу свободной, способной к саморазвитию личности, способ – «личностного» существования. Он же выделяет способность к творчеству как одну из самых глубоких характеристик личности [1, с.145]. Творческий человек, глубоко понимающий все тонкости своей профессии и умеющий свободно комбинировать и варьировать средствами и способами для достижения цели, есть профессионал своего дела. Студенту необходимо создать условия для развития и реализации своего творческого потенциала. Личность, способная к продуцированию новых идей, к принятию нестандартных решений сможет реализовать себя как в художественном творчестве, так и в профессиональном педагогическом мастерстве.

Человек, вовлеченный в художественное творчество, активно участвует в формировании своего мировоззрения, создает себя как личность, передает все это ученикам, осознавая себя педагогом. Художественно-творческая деятельность развивает эстетическое мироощущение, способность к художественному мышлению, стимулирует самостоятельность.

Одной из важнейших задач профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства является активизация художественно-творческой деятельности студентов. Художественно-творческая деятельность проявляется в умении воспринимать и усваивать содержание произведений искусства, оценке их художественных достоинств, в умении самостоятельно создавать предметы материальной культуры.

Организация прикладной художественно-творческой деятельности студентов – одно из условий успешности формирования их эстетического вкуса и технологической культуры. Включение будущих учителей изобразительного искусства в процесс создания авторского художественного изделия позволяет выработать способность к целеполаганию, рефлексии, развивает эстетический вкус и художественное воображение, формирует открытость к диалогу культур, национально-этническому взаимодействию.

Обучение мастерству работы с различными художественными материалами и привитие интереса к нему как к источнику творческой активизации и самореализации студентов создает оптимальные условия для проявления творческого потен-

циала личности, фантазии, воображения, эвристического мышления, профессиональному развитию будущего учителя изобразительного искусства. Многогранный комплекс художественных, технологических задач требует серьезной теоретической подготовки и приобретения разносторонних умений и навыков. Обучающая деятельность на занятиях, усвоение ключевых моментов создания изделия от идеи до воплощения в материале формирует умение видеть систему, выделять особенности использования технических и художественных средств при создании произведений декоративно-прикладного искусства утилитарного или художественного назначения. Все это способствует осуществлению связи теоретических знаний и практических умений в будущей профессиональной деятельности.

К важнейшим компетенциям для обеспечения профессионального развития, которые должны быть сформированы у будущего учителя изобразительного искусства, можно отнести следующие:

1) в области создания художественного образа – характеризующие художественную деятельность; владение как изобразительными, так и выразительными средствами создания художественного образа; специфическим языком изобразительного искусства; владение умениями и практическими навыками работы с различными художественными материалами и техниками;

2) в области изобразительной грамоты – характеризующие теоретические знания в области теории и истории изобразительного искусства, развитый художественный вкус;

3) в области контрольно-оценочной деятельности – характеризующие знание критериев оценки художественно-творческих работ, развитие самооценки, творческой рефлексии;

4) в области профессионального и личностного развития: способность к самообучению, саморазвитию, самореализации.

Процесс профессионального развития предполагает активную самостоятельную работу студента. Она включает в себя воспроизводящие и творческие процессы в деятельности будущих специалистов.

Самостоятельная работа студентов планируется и выполняется при непосредственном методическом руководстве преподавателя. В процессе такой работы студенты посещают выставки декоративно-прикладного искусства, собирают наглядный и теоретический материал, необходимый им для творческого поиска, составляют эскизы будущих художественно-творческих работ. Собранный материал студенты используют для практической работы в мастерской, для написания курсовой работы, выполнения ВКР.

Организация внеаудиторной деятельности студентов во время изучения курса декоративно-прикладного искусства «Художественный текстиль. Основы лоскутного шитья» показывает, что при условии педагогического воздействия на активизацию процесса творческой реализации студентов происходит поступательное профессиональное развитие их потенциала.

Можно рассмотреть следующие виды совместной внеаудиторной деятельности студентов и преподавателя.

1. Организация и проведение совместных и персональных выставок студентов. Это позволит определить уровень творческого развития на определенном этапе

обучения. Для студентов подобные выставки – признание и высокая оценка его творческого потенциала. Для преподавателя – форма обмена опытом, отчет о художественно-педагогической деятельности. Наряду со способностью мыслить образами, будущий специалист в области изобразительного искусства должен обладать знаниями и способностью «видеть» окружающий мир художественно. Путь от простого восприятия ведет к более сложному – впечатлению, а от него к высшему эстетическому восприятию – суждению, художественно-образному воспроизведению, оцениванию результатов труда. Процесс формирования художественного восприятия особенно актуален в наше время.

2. Использование опыта студентов при оформлении интерьера факультета к праздничным дням. Такого рода работа позволяет студентам проявить фантазию, продемонстрировать эстетический вкус, а у студентов младших курсов появляется интерес к новому виду деятельности, формируется положительная мотивация к изучению курса.

3. Проведение экскурсий на выставки декоративно-прикладного искусства.

4. Организация встреч с ведущими специалистами в этом виде творчества. Такие встречи дают возможность открытого диалога с профессионалом.

Умения и навыки, сформированные в процессе внеаудиторной самостоятельной работы, студенты активно используют на педагогической практике в школе, в системе дополнительного образования, в кружковой работе, совершенствуют свое мастерство.

Литература:

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2001. - 304 с.

2. Шакирова М.Г. Условия художественно-творческого развития будущего педагога-художника в процессе профессиональной подготовки в вузе // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – №2 (33). – С.74 – 79.

Шамшиева А.В., Юричка Ю.И.

МОББИНГ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА В ОРГАНИЗАЦИИ

Возникновение конфликтов в организации является закономерным и неизбежным явлением, так как при разнообразных целях и задачах, стоящих перед людьми часто возникает спорная ситуация, которая впоследствии превращается в межличностный конфликт. В системе межличностных конфликтов в организации особое место занимает целенаправленное преследование или несправедливое отношение к работнику со стороны коллег или начальства – моббинг.

Моббинг - психологическое давление, травля коллектива или его части руководства, подчиненных или коллег в отношении работника, осуществляемые с целью вынудить человека сменить работу. Само явление получило название моббинг от английского *mobbing* - притеснять и преследовать кого-либо или придирааться.

Моббинг в организации, как правило, выражается в постоянной и часто необоснованной критике, в распространении о сотруднике заведомо ложной информации, подрывающей профессиональную компетентность и репутацию. Также

моббинг проявляется в виде насмешек и провокаций, прямых оскорблений и запугиваний, бойкота и демонстративного игнорирования, в нападках ущемляющих честь и достоинство и даже в виде причинения материального или физического вреда.

В 1980 году немецко – шведским ученым Хайнцем Лейманом было проведено исследование данного явления, где понятие «моббинг» Х. Лейман заимствовал от поведения животных, так как данное явление очень хорошо описывало ситуацию для обозначения целенаправленного психотеррора на рабочем месте[4]. Психологический террор в трудовой жизни включает в себя враждебное и неэтичное отношение.

Нападки и притеснения со стороны коллег по работе и руководителей, как отдельная психологическая проблема были выделены только в конце 70-х - начале 80-х годов. Отечественная и зарубежная практика однозначно показывают на то, что если организация заинтересована в стабильной и эффективной работе коллектива, то без построения механизма и использования методов противодействия и профилактики моббинга не обойтись. Моббинг представляет собой не единичное действие, а представляет собой процесс. Объектом моббинг-процесса выступает личность, на которую направлены моббинг-действия. Субъект моббинга - это тот от кого исходят моббинг - действия.

К наиболее распространенным моббинг - действиям относятся:

1. Разговоры о ком-либо за его спиной.
2. Презрительные взгляды или жесты.
3. Уход от контакта посредством невербальных намеков.
4. Несправедливая или обидная оценка продуктивности.
5. Игнорирование человека, как будто бы его нет и т.д.

Психологический террор оказывает значительное негативное воздействие как на здоровье объекта моббинга, его трудовую деятельность и личную жизнь, так и на эффективность деятельности организации в целом.

Причинами возникновения моббинга на работе могут быть - желания отомстить до жажды власти, от личной злобы, вызванной страхами или завистью до обычной скуки. Стать жертвой моббинга может любой сотрудник, начиная от обычного служащего и заканчивая руководителем какого-нибудь отдела, но и здесь имеется своя группа риска. Жертвами моббинга становятся сотрудники, занимающие высокооплачиваемую или относительно высокую должность, место. В данном случае моббинг применяется как средство для освобождения заветного места. Так же жертвой моббинга может стать молодой специалист, профессионал со стажем, женщина предпенсионного возраста. При этом моббинг в организации возможен как по вертикали: начальник - подчиненный, так и по горизонтали: работники одного ранга.

Согласно статистике каждый пятый сотрудник организации в России сталкивается с моббингом. В Трудовом кодексе Российской Федерации и других федеральных законах, регламентирующих социально-трудовые отношения, термин «моббинг» отсутствует и не предусмотрены меры его предупреждения. В настоящее время данному социальному феномену уделено внимание Европейской социальной хартией. В Российском законодательстве идет работа, направленная на ра-

тификацию правового акта в сфере социально-трудовых отношений, связанного с моббинг - процессом. Но, в то же время, российская практика свидетельствует о существовании институционального моббинга, под которым понимается моральное преследование работников с использованием таких институтов, как аттестация персонала, квалификационные экзамены, рассмотрение служебных споров, к ним относятся статьи 48, 49, 69, 70 Федерального закона от 27.07.04 № 79 ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации».

В Европе проблеме моббинга в служебных коллективах придают очень большое значение. Так, в Германии и скандинавских странах моббинг оговаривается в трудовых договорах, и в случае, если он действительно имел место, работодатель платит объекту психологического террора немалое материальное возмещение. Этой проблемой занимаются психологи, существуют клиники, специализирующиеся на лечении жертв моббинга, консультационные центры, в которых людям помогают выходить из кризисных состояний. Жертвам моббинга предлагают искать защиту у профсоюзов, советов трудового коллектива, адвокатов.

Согласно исследованиям, проведенным на Западе, в странах с высоким уровнем безработицы психотеррору на рабочем месте подвергается до 17% населения. Один из крупных профсоюзов Германии IG Metall установил, что в 33% случаев моббинга на предприятиях металлургической отрасли нападающей стороной является шеф. При этом установлено, что чем престижнее занимаемое сотрудником место, тем больше вероятность, что он подвергнется психотеррору [3]. Исследование, проведенное в турецкими учеными в 2011 году, показало, что примерно 3,5 - 7,5% людей подвергались в своей трудовой жизни моббингу. Стоит так же отметить, что причиной 20% всех самоубийств в Швеции является моббинг, поэтому японские компании еще до принятия сотрудника на работу, при подписании трудового договора, стараются обезопасить себя, специально оговаривая случаи суицида.

Медицинские исследования показывают, что моббинг на работе приводит к сильным физическим и психическим травмам. Сотрудника терзают сомнения и усиливающийся страх. В результате человек очень скоро становится психологически нестабильным, он тратит всю энергию на то, чтобы постоянно доказывать трудовому коллективу свою профессиональную и социальную состоятельность. Часто мобинг становится причиной потери концентрации внимания и умственной работоспособности. В результате человек уже не в силах выполнять свои должностные обязанности и вынуждено увольняется по собственному желанию. Однако на этом его проблемы со здоровьем могут не закончиться — могут остаться или даже усилиться, приведя к такому диагнозу, как посттравматический стресс. Неудивительно, что в книге «Насилие на работе», изданной в 1998 году Международным бюро труда, моббинг упоминаются в одном ряду с изнасилованием, ограблением и убийством. Еще в 1991 году психолог Брэди Уилсон, специализирующийся на лечении, получаемых на работе психологических травм, написал статью в журнале «Workforce Magazine» — «Моббинг в организациях приводит к огромным потерям, которые исчисляются миллиардами долларов. Психологические травмы, получаемые служащим в результате моббинга, имеют более разорительный фактор для работодателя, чем все другие стрессы вместе взятые» [1].

При этом моббинг вреден не только для сотрудника, подвергающегося нападкам со стороны коллектива или руководства. Страдает и сама фирма. Немецкая исследовательница моббинга Б. Мешкустат отмечает, что у двух третей терроризируемых работников снижается мотивация труда, у половины появляется блокада креативного мышления, больше 50% пропускают работу по причине различных заболеваний. В результате треть работников меняют работу в границах своего предприятия, 20% увольняются сами, 5% понижают в должности, 15% увольняют [2].

Таким образом, моббинг становится тормозом для предприятия. Согласно исследованиям российских психологов компании, в которых коллектив практикует моббинг - действия прибыль сокращается на 50%. Данный процесс связан с двумя факторами: из-за неизбежного повышения текучести кадров и снижения производительности труда самих участников преследования, поскольку их сфера интересов смещается с работы на межличностные отношения. Кроме того моббинг - процесс отрицательно сказывается на психо – эмоциональном состоянии человека и может привести к суицидальному исходу.

Литература:

1.Дэвэнпорт Н. Эмоциональное насилие на работе // Отдел кадров. – 2005. [Электронный ресурс]. – URL: <http://psyfactor.org/lib/mobbing.htm>

2.Евтихов О.В. Моббинг: фазы развития и его профилактика. – Элитариум, 2012. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.elitarium.ru/2010/11/24/mobbing_profilaktika.html.

3.Лепехин Н.Н. Конфликтоменеджмент в организации: от урегулирования к трансформации конфликта // Петербургский психологический журнал. - 2012. - №1.

4.Соловьев А. Моббинг как элемент социального конфликта // Кадровик. Трудовое право кадровика. – 2007. - №12.

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ И ДЕТСТВА

Андросович К.А.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В результате изменений, происходящих в обществе, возникла необходимость переоценить представления, которые существовали десятилетиями о взаимодействии школы и семьи. В настоящее время стало очевидным, что совместная работа педагогов и родителей является ценным инструментом, позволяющим составить для каждого ученика свой воспитательный маршрут, подобрать оптимальный вариант индивидуальной работы, проектировать развитие в целом. Идея сотрудничества, диалога, партнерства в отношениях субъектов учебной деятельности – одна из основных в психолого-педагогических исследованиях последних лет.

Однако ее реализация в практической деятельности происходит с большим трудом. Педагогам, как правило, сложно перестроить свою деятельность. Это связано с тем, что педагог не достаточно знает механизмы субъект-субъектного взаимодействия со всеми участниками учебно-воспитательного процесса на основе диалога, не всегда понимает, что качество и эффективность образования достигается развитием творческого характера общения, повышением его культуры. Вышеприведенные трудности позволяют говорить об актуальности выбранной темы.

Цель статьи – изучение понятия взаимодействия школы и семьи при проектировании развития личности ученика.

Вопросы педагогического и межличностного взаимодействия отражаются в исследованиях современных украинских ученых А.В. Глузман, А.М. Друганова, С.Т. Золотухина, Н.И. Фрумин, С.А. Микитюк, В.К. Майбородова, А.А. Рацул, Н.В. Елизарова, Г.А. Цукерман и др. изучают особенности учебного взаимодействия всех ее участников; Е.И. Беленкина, Л.В. Жарова, В.В. Котов, М.М. Рыбакова анализируют эмоционально-коммуникативную сторону учебного взаимодействия, А.Г. Марченко, Н.С. Корольчук, Н.Ю. Бутенко, Н.И. Федорченко рассматривают особенности организации психолого-педагогического взаимодействия администрации учебного заведения и его работников, М.А. Вейт, Б.Г. Огаянц, Е.В. Субботский изучают сотрудничество с детьми как социально-психологический процесс.

С.Я. Ковальчук рассматривает взаимодействие как систематические, достаточно регулярные действия субъектов друг на друга, которые имеют целью вызвать определенную ответную реакцию, которая порождает новую реакцию того, кто оказывает влияние. То есть происходит обмен действиями, зарождается родство действий обоих субъектов, их координация, устойчивость интересов, планирование совместной деятельности, распределение функций и т.д. Действия способствуют взаимному регулированию, взаимовлияния, взаимному контролю, взаимопомощи. Все это предполагает, что каждый из участников взаимодействия сделает свой вклад в выполнение общей задачи, корректируя свои действия, учитывая предыдущий опыт, активизируя собственные способности и возможности партнера. В социально-психологическом контексте под взаимодействием понимают не

только взаимосвязанный обмен действиями, а прежде всего организацию людьми взаимных действий, направленных на реализацию совместной деятельности [2].

Педагогическое взаимодействие – это сотрудничество всех субъектов учебно-воспитательного процесса, методической и социально-гуманитарной деятельности с целью организации жизнедеятельности на разных уровнях: ученик–педагог, педагог– педагог, педагог– администрация, педагог– родители, во время которой происходит формирование ценностных ориентаций, приобретение необходимых профессиональных компетенций, социального опыта, моральных качеств, а также качеств, необходимых для гуманистической деятельности и достижения жизненного успеха.

Согласно Л. А. Ковальчуку, педагогическое взаимодействие лежит в основе межличностного взаимодействия, что «... представляет собой совокупность связей и взаимовлияния, которые возникают и закрепляются между людьми в процессе их совместной деятельности...» [3, с.123].

Такие исследователи, как И.С. Булах, Л.В. Долинская, считают, что целью межличностного взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса является создание условий для всестороннего развития личности, их инициативы, социальной мобильности, формирования общечеловеческих ценностей, нравственных и профессионально значимых качеств; раскрытия талантов, интеллектуального и творческого потенциала, сознательному общественному выбору; профессионального и личностного саморазвития [1].

Итак, межличностное взаимодействие представляет собой отлаженную систему внутриорганизационного взаимодействия по-поводу общего для коллектива дела.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что создание в учебном заведении системы продуктивного взаимодействия с семьей имеет огромный потенциал для поддержки и развития учащихся. В дальнейшем планируется исследовать практический аспект определенной проблемы, рассмотреть эффективные программы, планы мероприятий по взаимодействию с семьей из опыта работы городских учебных заведений.

Литература:

1. Булах И.С., Долинская Л.В. Психологические аспекты межличностного взаимодействия преподавателей и студентов: учебно-методическое пособие/ И.С. Булах, Л.В. Долинська.– Киев: НПУ им. М.П. Драгоманова, 2002. – 114 с.

2. Ковальчук З.Я. Психологический анализ межличностного взаимодействия учителя со старшеклассниками: монография/ З.Я. Ковальчук. - Львов: Львовский государственный университет внутренних дел, 2008. – 160 с.

3. Ковальчук Л.А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие /Л.А. Ковальчук. - М.: Издательский центр ЛНУ имени Ивана Франко, 2007. – 608 с.

Батурина Е.М., Нигматуллина И.Ф., Гайсина А.Р., Пономарева Л.Ю.
СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ

Социальное развитие – это процесс, который сопровождает человека всю жизнь и начинается практически с рождения. Ребёнок усваивает нормы и образцы поведения, принятые в том обществе, в котором он живёт, учится взаимодействию, умению строить отношения сначала в семье, в узком круге близких родственников, потом в коллективе сверстников. Социальное развитие не менее необходимо личности, чем развитие интеллектуальных, творческих, физических способностей.

В МАДОУ Детский сад №15 «Родничок» города Бирска освоение первоначальных представлений социального характера и включение детей в систему социальных отношений происходит через взаимодействие с родителями.

Потенциал семьи как социокультурной ценности безграничен. Семья «вводит» ребенка во все многообразие родственных отношений, домашнего быта, вызывая те или иные чувства, оказывая влияние на формирование привычек, черт характера. Своими ценностными ориентациями, особенностями межличностных отношений, укладом и стилем жизни прямо или косвенно, в большей или меньшей степени семья готовит ребенка к его взрослой жизни.

Педагогами нашего детского сада ведётся большая социально-педагогическая работа не только с детьми, но и с их родителями, в процессе которой решаются следующие задачи:

- создать условия для выработки у детей ценностного отношения к своей семье, способствовать развитию начал социальной активности в совместной с родителями деятельности;

- привлекать родителей к проведению совместных мероприятий, способствующих поддержанию семейных ценностей.

В процессе формирования у детей социального опыта педагоги используют различные формы работы. В непосредственно образовательной деятельности составляются рассказы о семье, создаются проекты «Мой дом – моя крепость». В беседах обсуждаются различные темы: «Как мы проводим выходные?», «История моего дома», «Самые дорогие люди». Дошкольники с удовольствием рассказывают об особенностях своей семьи, о профессиях родителей, о любимых семейных праздниках.

Большое значение в процессе социализации имеют сюжетно-ролевые игры, в ходе которых уточняются представления детей об особенностях семейной жизни. Играя вместе, дети начинают строить свои взаимоотношения, учатся общению, отображают различные жизненные ситуации, развивающие нравственные чувства и доброе отношение к сверстникам и взрослым. При создании воображаемой ситуации в игре ребенок учится участвовать в социальной жизни, «примеряет» на себя роль взрослого. В игре отрабатываются варианты разрешения конфликтов, дети поддерживают друг друга – то есть выстраивается своеобразная модель мира взрослых, в котором дети учатся адекватно взаимодействовать.

Усвоение ребенком социального опыта, накопленного предшествующими поколениями, происходит только в совместной деятельности и общении со взрослыми.

ми. Поэтому особая роль отводится взаимодействию педагогов с семьями воспитанников. Родителей привлекаем к подготовке и проведению различных мероприятий, проводимых в детском саду. Это не только праздники и развлечения, но и родительские конференции, конкурсы семейных проектов, выставки совместных рисунков и др.

Так, среди родителей был объявлен конкурс семейных проектов «Моя родословная», целью которого стало формирование знаний дошкольников о семье, её родословной, побуждение родителей к совместной творческой деятельности с детьми по поддержанию традиций семьи. Родители с большим интересом подошли к составлению родословной, показали глубокие знания истории своей семьи, проявили творчество при оформлении проектов. Заинтересовались и дети, которые многое узнали о своих далёких предках, их жизни и достижениях.

Также была организована выставка семейных рисунков «Моя семья», где дошкольники вместе с родителями изобразили свои семейные праздники, увлечения, прогулки. Экскурсоводами на выставке были сами дети. Они с удовольствием рассказывали друг другу о своей семье, её особенностях, интересах и традициях.

Под девизом «Когда семья вместе, так и душа на месте» прошёл «Урок семейных ценностей», на который были приглашены дети и их родители, в том числе многодетные семьи. Целью мероприятия стало развитие сотрудничества детского сада и семьи, воспитание у детей чувства любви и уважения к родителям, гордости за свою семью, формирование представлений о семье как о людях, которые любят друг друга, заботятся друг о друге.

В детском саду стало традицией проведение совместных мероприятий, таких как День матери, День защитника Отечества, День семьи и др.

Интересно проходят родительские собрания «Моя семья от бед любых везде хранит меня», «Моя семья – моё богатство», консультации для родителей «Как отпраздновать день рождения ребёнка», «Как провести выходной день с детьми». На этих мероприятиях педагоги не только дают советы и делятся информацией с родителями, но и предлагают сценарии проведения семейных праздников, тексты и аудиозаписи детских песен различной тематики, рецепты детского праздничного меню. Таким образом, родители получают возможность интересно провести детский праздник дома, сохраняя традиции семьи.

Благодаря такой работе детьми приобретается социальный опыт, формируются собственные убеждения, духовные ценности и потребности, закладывается характер. В семьях формируется благоприятный психологический климат, добрые взаимоотношения между взрослыми и детьми. Таким образом, обогащение содержания семейных традиций способствует полноценной организации жизнедеятельности семьи как социального института, помогает совершенствовать процесс социализации детей.

Гаврилова Л.А., Закирова Г.З.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ШКОЛЕ

С каждым годом в общеобразовательную школу приходит все больше детей, которые имеют отклонения от условной возрастной нормы; это не только часто

болеющие дети, но и дети с логоневрозами, дисграфией, дислексией, повышенной возбудимостью, нарушениями концентрации и удержания внимания, плохой памятью, повышенной утомляемостью, а также с гораздо более серьезными проблемами (ЗПР, аутизм, эпилепсия, ДЦП). Они нуждаются в специализированной помощи, индивидуальной программе, особом режиме.

Все больше осознается, что психофизические нарушения не отрицают человеческой сущности, способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. Пришло понимание того, что каждому ребенку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности.

Целью психологического сопровождения является создание комплексной системы психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме.

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.

Основными принципами содержания и форм работы в образовательном учреждении детей с ОВЗ являются: соблюдение интересов ребенка, системность, непрерывность, вариативность и рекомендательный характер.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в школе осуществляют логопед, психолог, социальный педагог, классный руководитель, учителя-предметники. В рамках должностных обязанностей каждый из участников образовательного процесса составляет план работы по сопровождению обучающихся. В системе работы следующие формы:

- проведение индивидуальной работы с учащимися и их родителями: тематические беседы, посещение квартир, подготовка рекомендаций, характеристик на ПМПК;
- проведение малых педагогических советов, административных советов;
- ведение карт наблюдений динамики учебных навыков;
- посещение, взаимопосещение уроков, анализ уроков с точки зрения здоровьесбережения;
- разработка методических рекомендаций учителю;
- анкетирование учащихся, диагностика;
- обследование школьников по запросу родителей.

Педагог-психолог обеспечивает создание благоприятных условий для интеллектуального, социального и личностного развития обучающихся с учетом их возрастных и ограниченных возможностей здоровья посредством:

- коррекции и развития основных психических процессов (памяти, внимания, мышления).

- корекції і розвитку пізнавальних і комунікативних здібностей;
- корекції і розвитку емоціонально-волевої сфери;
- корекції і розвитку особистості;
- профілактики аддиктивного і відхиляючого поведіння;
- розширення соціального досвіду учасників з ОВЗ в спеціально організованих психолого-педагогічних умовах;
- забезпечення збереження психологічного здоров'я учасників і педагогів;
- психолого-педагогічне супроводження профорієнтаційної діяльності.

Учитель-логопед на науковій основі з допомогою специфічних логопедических засобів сприяє формуванню необхідних умов для успішної адаптації дітей з мовними порушеннями до навчально-виховного процесу і реалізації їх особистих здібностей:

- корекція розладів мови, допомога природному прагненню дитини подолати вікові і патологічні недоліки мови;
- корекція порушень письмової мови шляхом фонетических (фонематических), морфологіческих і синтаксических узагальнень;
- корекція, розвиток і удосконалення усної мови учасників;
- розвиток основних психіческих процесів (пам'яті, уваги, мислення).

Практическе психолого-педагогіческе супроводження процесу навчання і виховання учасників з обмеженими здібностями здоров'я в нинішнє час є одним з динамічески розвиваючихся напрямів практическої психології. Спеціалісти школи знаходяться в постійному творческому пошуку, коректують напрямки і складові роботи з урахуванням модернізації освіти, наблизивши їх до тих стандартів і соціальним очікуванням, які висуває суспільство.

Дуванська К. О.

СОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД НЕПОВНОЛІТНІХ-ПРАВОПОРУШНИКІВ ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Стан девіантних та делінквентних проявів в середовищі неповнолітніх викликає глибоке занепокоєння в суспільстві та спонукає до пошуків нових заходів запобігання їм, вжиття дієвих заходів з боку державних органів та установ з метою профілактики і скорочення злочинних проявів.

Головна роль у рішенні цієї проблеми приділяється соціальній педагогіці, хоча, звичайно, вирішити її можна тільки комплексно, із залученням усіх ресурсів і сил суспільства. Однак інтеграція зусиль суспільства може здійснитися лише в рамках науково обґрунтованого, забезпеченого ефективними технологіями соціально-педагогічної системи перевиховання, супроводу особистості неповнолітнього за допомогою послідовних педагогічних і виховно-профілактичних впливів, що забезпечують формування особистості з твердими і правильними життєвими установками.

Сьогодні проблема поведінки, що відхиляється є провідною в соціально-педагогічних та соціально-психологічних дослідженнях. Ця проблема актуалізує в собі дослідження ряду напрямків: педагогічні основи ресоціалізації злочинців

(В. Синьов, Г. Радов, В. Кривуша, О. Беца); реабілітація та перевиховання неповнолітніх правопорушників в умовах виховних колоній, професійних училищах та школах соціальної реабілітації (І. Башкатов, С. Горенко, О. Караман, М. Фіцула, В. Якимчук), профілактика правопорушень підлітків (В. Бобрук, І. Козубовська, Н. Мосол, В. Оржеховська); теоретичні питання щодо основ соціальної педагогіки та інноваційні технології з різними суб'єктами соціально-педагогічної діяльності (О. Безпалько, І. Зверева, Н. Краснова, Л. Міщик, С. Харченко) та ін.

Так, на думку І. Зверевої, соціально-педагогічна діяльність завжди має адресний характер і орієнтована на конкретну особистість у вирішенні її соціальних проблем. Саме це зобов'язує до компетентного проведення діагностики потреб і проблем кожної особистості, а також адекватного (відповідно до отриманих діагностичних результатів) прогнозування, моделювання і реалізації обраної соціально-педагогічної технології.

Однією з форм соціальної підтримки неповнолітнього-правопорушника є соціальний супровід, який передбачає надання комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, інформаційних послуг. Мета соціального супроводу - подолання життєвих труднощів, мінімізація негативних наслідків чи навіть повне розв'язання проблем неповнолітнього-правопорушника.

Соціальний супровід, як вид соціально-педагогічної діяльності соціального педагога, передбачає:

- здійснення соціальної допомоги, надання соціальних послуг та соціальної реабілітації відповідно до потреб особистості неповнолітнього та характеру самих проблем;

- соціальне виховання, що включає створення умов та проведення заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування соціально-позитивних ціннісних орієнтацій;

- психологічну, соціальну та юридичну підтримку, призначенням якої є надання професійної посередницької допомоги у розв'язанні різноманітних проблем;

- консультування, у процесі якого виявляються основні напрями подолання складних життєвих обставин;

- збереження, підтримку і захист здоров'я неповнолітнього, сприяння у досягненні поставленої мети і розкритті її внутрішнього потенціалу тощо.

Соціальний супровід здійснюється на регулярній основі протягом певного періоду. Термін здійснення соціального супроводу визначається індивідуально для кожної неповнолітнього-правопорушника й залежить від гостроти проблем, які існують у особи, рівня розвитку адаптаційного потенціалу неповнолітнього, ступеня його функціональної спроможності щодо самостійного подолання труднощів, рівня розвитку зв'язків із соціальним оточенням тощо.

Соціальний супровід, який поширюється на неповнолітніх осіб, необхідно здійснювати на підставі таких принципів, а саме:

1. Розуміння замість засудження. Неповнолітню особу необхідно сприймати такою, яка вона є, надаючи їй можливість для прояву своїх як позитивних, так і негативних почуттів, відчуттів, не засуджуючи їх, а сприймаючи з розумінням.

2. Добровільність замість нав'язування. Неповнолітній повинен добровільно обирати, яка саме допомога йому необхідна.

3. Взаємодія замість контролю. Дрібний контроль над неповнолітнім не тільки формує у нього хибне уявлення про «приниження», а й не дає можливості самостійно накопичувати життєвий досвід.

4. Конфіденційність. Неповнолітній повинен бути впевнений у нерозголошенні тієї інформації, яка, на його думку, є приватною. Приватна інформація, якщо вона не загрожує життю та здоров'ю інших осіб, не може бути оприлюднена без згоди неповнолітньої особи.

5. Щирість, відвертість стосунків. У процесі соціального супроводу взаємини між неповнолітнім та соціальним педагогом повинні будуватися на відкритості, щирості, чесності та взаємній довірі.

6. Обов'язкова співпраця з родиною та близьким оточенням неповнолітнього.

Таким чином, у межах соціального супроводу неповнолітніх-правопорушників потрібно чітко окреслити дві великі групи проблем, з якими неповнолітньому справитися самотужки неможливо це: проблеми психологічного характеру (налагодження комунікативного зв'язку з суспільством; проблеми, пов'язані зі спілкуванням з друзями, близькими, родичами, трудовим колективом; вікові проблеми визначення свого місця у суспільстві та визначення життєвої позиції тощо); проблеми матеріально-побутового характеру (проблема житла, освіти, працевлаштування).

Загітова З.Ф., Спасенникова Л.В.

РАБОТА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С ПРОБЛЕМНЫМИ ДЕТЬМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

«Проблемный ребенок» - бытовое эмоциональное определение, который отражает и наши педагогические проблемы. Непросто одинаково хорошо научить всех детей с различной организацией умственной деятельности, различной системой культурных ценностей и воспитания в семье.

Чтобы достойно учить, нужна уверенность, но чтобы учиться, нужно именно «я не знаю». Мы все учимся. Стараемся быть развивающейся и совершенствующейся личностью, ибо Личность воспитывается Личностью.

Трудные дети - это те, чье поведение отклоняется от принятых в обществе стандартов и норм. М. Раттер отмечает, что психологические трудности, а также временные эмоциональные расстройства и нарушения поведения довольно часто встречаются у большинства детей. Это - неотъемлемая часть процесса развития.

Многие учителя считают, что и детям, и учителям сейчас приходится тяжелее, чем раньше. Проведен опрос среди учителей «Что изменилось, на Ваш взгляд, в отношении родителей и детей к школе?».

Учителя отметили, что:

- дети сейчас иначе общаются друг с другом,
- члены семьи теперь проводят все меньше и меньше времени друг с другом,
- что дома люди в основном не беседуют друг с другом, а смотрят телевизор или проводят время за компьютером,
- число детей, растущих «без присмотра», возросло,

- у многих родителей хватает своих личных трудностей, а также вредных привычек и зависимостей,
- даже маленькие дети теперь уже не такие вежливые и «невинные», как раньше, их грубое поведение часто повторяет увиденное на телевизионном экране,
- для многих детей все труднее становится нормально взаимодействовать с другими - они не понимают и не учитывают индивидуальных особенностей других людей, все меньше говорят о действительно существенных и важных для них проблемах, обмениваясь лишь формальными и поверхностными замечаниями, им с трудом удается внимательно слушать других.

Многие учителя отметили, что им больше времени приходится уделять заботе о дисциплине в классе, и, к сожалению, приходится признать, что милым и дружелюбным детям достается все меньше и меньше учительского внимания. Как разорвать замкнутый круг?

Здесь нам поможет продуманная и четко организованная работа в следующих направлениях:

1. Развивающее направление. Развитие навыков учебно – познавательной деятельности; воспитание и развитие личностных качеств, необходимых для успешного учения; развитие умения общаться со сверстниками; развитие навыков нравственного поведения; развитие навыков самооценки, саморегуляции, самовоспитания.

2. Диагностическое направление. Одним из очень важных направлений в работе классного руководителя является диагностика. Использование психолого-педагогической диагностики позволяет выявить состояние здоровья, успеваемости, характера, поведения, общественной активности, характер взаимоотношений одноклассников, семейных проблем; данный вид диагностики позволяет конструктивно спланировать воспитательную работу в коллективе учащихся, наладить работу с родителями. Диагностические материалы, если педагог их грамотно использует, могут коренным образом повлиять на общение родителей и ребенка в семье, изменить статус отдельных членов семьи, стратегию поведения взрослых людей по отношению к ребенку. Диагностика в работе с классом помогает выявить проблемные ситуации в коллективе детей, отдельных семьях, дает возможность классному руководителю выбрать правильную линию поведения с учениками, родителями тех учеников, положение которых чрезвычайно трудное.

3. Информационно – коррекционное направление. Педагоги, работающие с младшими школьниками, знают, какие тревожные чувства, и какое опасение может вызвать у ребенка начало учебы в школе. Не меньше волнений вызывает оно и у родителей учащихся. Родителям необходимо помогать становиться хорошими родителями.

Классный руководитель должен знать, что собой представляют семьи его учеников, и сразу же дать понять родителям, не обеспечивающим надлежащего внимания собственным детям, что спокойной и безмятежной жизни у них не будет. На наш взгляд, в индивидуальной коррекционной работе нуждаются и семьи, где ребенка воспитывает один из супругов или бабушка с дедушкой. Такие семьи нуждаются в повышенном внимании со стороны школьной администрации и социально-психологической службы. Зачастую в таких семьях стараются лишней

раз не обращаться за помощью, а когда это происходит, проблема решается очень непросто

Ученик тот, кто умеет не слушать, а слышать. Нужно подавать ученикам собственный пример. И в поступках, словах, учениях, знаниях. Ведь детей не обманешь. Они правду сразу же выдадут. Учитель должен быть грамотным и мудрым! А мудрость приходит только с годами.

Зобенько Н.А.

СУЧАСНИЙ СТАН СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДИТИНСТВА В УКРАЇНІ

Сучасні трансформаційні процеси в суспільстві, а також міжнародні зобов'язання України щодо забезпечення соціального захисту прав дітей вимагають оновлення стратегії й тактики державних і неурядових організацій в інтересах громадян. Стан справ у сфері соціального захисту дітей не в повній мірою задовольняє потреби особистості, суспільства, держави. Необхідним є пошук нових способів вирішення проблеми, що актуалізує наше дослідження оновлення соціального захисту дитинства в Україні.

Для України значимість проблеми соціального захисту дитинства особливо очевидна в нинішніх умовах реформування всіх соціальних сфер. Соціально-економічні й політичні перетворення в Україні зумовлюють спрямованість державної соціальної політики щодо дітей.

Під системою соціального захисту дитинства варто розуміти систему здійснюваних суспільством і його офіційними структурами організаційних, правових, фінансово-економічних, соціально-психолого-педагогічних заходів щодо забезпечення гарантованих умов життя, підтримки життєзабезпечення й гармонічного розвитку дитини з метою задоволення її потреб і інтересів. [1, 2, 3, 4]. Але в Україні відповідальність за дітей розділяється між різними міністерствами департаментами, відомствами, науково-дослідними інститутами, громадськими організаціями, співпраця між ними є малоефективною, подекуди відсутня взагалі. Діяльність цих організацій та установ є розрізненою за окремими напрямками, що не сприяє спільному пошуку шляхів усунення причин малоефективного захисту прав дітей.

В цьому контексті набуває нової актуальності питання запровадження інституту Дитячого Омбудсмана, що неодноразово рекомендували зробити Україні як на рівні ООН, так і на рівні Ради Європи. Такою об'єднуючою інституцією може стати сьогодні Уповноважений з прав дитини, посада якого запроваджена в Україні в 2011 р. Дієвим механізмом у роботі Уповноваженого є функціонування громадської консультативної ради з питань захисту прав дитини, до складу якої ввійшли представники громадських об'єднань, які працюють в інтересах дітей.

Таким чином, в Україні відбувається поступове становлення і розвиток соціального захисту дитинства як цілісної комплексної системи. Виходячи з того, що функціонування інституту омбудсмана з прав дітей в Україні є новою справою вивчення міжнародного досвіду діяльності уповноважених з прав дитини, накопиченого іншими державами, є, корисним для нашої держави.

Література:

1. Волинець Л.С. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Л.С. Волинець, Н.М. Комарова та ін. – К., 1998. – 195 с.
2. Зверева І.Д. Проблеми соціального захисту сиріт / І.Д. Зверева, І.Б. Іванова // Довіра і надія : інформ. -метод. бюлетень. – К., 1996. – Вип 2. – С. 7–10.
3. Кодекс про шлюб та сім'ю України. – К.: Атіка, 2000. – 56 с.
4. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. вузов / М.В. Шакурова. – М.: Академия, 2002. – 266 с.

Исламова З.С.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В феврале 2013 года был предложен опрос «Я и родители», в котором приняли участие обучающиеся старших классов нашей школы.

В связи с повышением мобильности населения и бурным развитием средств массовой коммуникации (прежде всего телевидения) и индивидуального досуга (компьютерные игры, музыкальные устройства) существенным образом изменились отношения между родителями и детьми.

1. Почти все опрошенные обучающиеся (86%) довольны своими отношениями с родителями. Огорчает, что есть ребята, которые недовольны внутрисемейными отношениями.

2. Ребята отмечают, что в семье понимают друг друга (72%). Бывают ситуации, когда взаимопонимание с родителями отсутствует, не могут найти компромисс, в основном в подростковом возрасте.

3. В бюджете свободного времени у ребят основное время тратится на общение со сверстниками и развлечение. У большинства опрошенных (75%) бывают дома друзья. Чем старше школьники, тем меньше круг друзей (один или два), но количество посещений остается такое же. Коммуникативные способности развиты ниже среднего из-за увлечения общения с интернетом. Нет реальных контактов со сверстниками. Есть ребята которые чувствуют себя одинокими, при том, что товарищеская обстановка в коллективе класса может считаться вполне благополучной.

4. Подавляющее большинство респондентов утверждают, что имеют домашние обязанности и выполняют их, если успевают в будни (в общей сложности 88%). В выходные помогают своим родителям в домашних и хозяйственных делах все. Есть небольшой процент ребят, которые по дому ничем не обременены.

5. Огорчает приверженность родителей и самих детей к телевизору, интернету, в ущерб другим, более активным формам проведения свободного времени. Чуть больше половины учеников (52%) обсуждают с родителями фильмы, телепередачи, прочитанные книги, 28% - делают это иногда, 20% - никогда этого не делают. Ребята отмечают, что «говорить с родителями не о чем». Содержанием общения являются преимущественно краткие неконкретные разговоры (реплики) о настроении, об отметках, о школе и об актуальных событиях, которые только что произошли.

6. Дети в основном ориентированы на общение с родителями, но общаются с ними редко. Крайне мало (по самооценке) наши дети занимаются подвижными играми и бывают на прогулке на улице. Многие ребята (60%) изредка ходят на прогулки со своими родителями. Хотели бы, чтобы совместных прогулок было больше. В основном это походы в магазин.

7. Чем старше возраст опрашиваемых, тем чаще проводят родители свой отпуск с детьми. Младшие проводят каникулы с бабушками и дедушками, либо в лагере.

8. По мнению ребят родители очень много времени проводят на работе, в результате непосредственные контакты сводятся к минимуму. В будни это время меньше, в выходные и в праздники — время для общения с родителями больше. Дети высказывают сожаление о том, что редко общаются со своими родителями. В среднем в течении недели родители общаются с ними от 1 часа до 5 часов (70%). Более 6 часов родители проводят со своими детьми у 30% опрошенных. Отцы тратят на общение со своими детьми времени намного меньше, чем матери.

9. Тревожит недостаточная активность общения детей с родителями во всех формах проведения досуга. Из перечисленных семейных мероприятий: ребята вспомнили только одно - 72% обучающихся, два совместных семейных мероприятия — 17%, три мероприятия — 3% опрошенных. Есть ученики (8%), которые не вспомнили общего мероприятия, проведенного с семьей. На домашнее общение настроены преимущественно девочки. Обычно дети имеют весьма смутное представление о том, как работают их родители, какие у них деловые качества, как складываются их отношения на рабочем месте. Но о том, как папы и мамы проводят свое свободное время, детям известно значительно больше, поскольку они всё видят собственными глазами. Основные формы общения и взаимодействия детей с родителями - это застолье, которое прочно держит первенство среди других семейных досуговых занятий. Например, Новый год, проведение дней рождения членов семьи, новоселья. Это может быть одна из причин употребления спиртных напитков подростками. Именно такой опыт проведения досуга они могут перенести в будущем на свою собственную семью.

На мою радость были названы - поездки по России и за границу. Походы на природу, сплав по реке. Посещение музеев, аквапарка, зоопарка, дельфинария. Катание на лыжах, тюбингах, коньках. Именно такой список мероприятий можно предложить родителям в качестве семейного досуга.

Нам взрослым, ничего не жалко для наших детей. Мы отдаем им самое вкусное, одеваем во все самое красивое, защищаем от болезней и напастей. Из средств материального семейного бюджета мы все больше и больше средств расходует на питание, одежду, обучение, развлечение.

Но вот свое свободное время мы отдаем своим детям неохотнее всего остального. Если посмотреть на затраты свободного времени на детей, то окажется, что наши наследники испытывают значительный дефицит родительского общения. Экран (любой) тут находится в более привилегированном положении, чем родное дитя.

Школа ставит перед собой много задач: и воспитательные, и учебные, и просветительские. В условиях перехода на ФГОС, чтобы вырастить полноценного че-

ловека, культурную, духовно-нравственную, творческую и социально зрелую личность, необходимо, чтобы учителя и родители действовали как союзники, делясь с ребенком своей добротой, любовью и знаниями. Школа может помочь при решении ими многих вопросов воспитания детей, но она никогда не сможет конкурировать с семьей. Именно семья является самым мощным средством в формировании личности ребенка. Задумайтесь, сколько раз в день вы прикасаетесь к своему ребенку, сколько раз в день говорите, как вы его любите, именно столько добра, ласки и заботы вы получите от него в старости!

Литература:

1. Лизинский В.М. «Практическое воспитание в школе», М, Центр «Педагогический поиск», 2002.
2. Гуткина Л.Д. Планирование и организация воспитательной работы в школе. М. Центр «Педагогический поиск», 2002.
3. Журнал «Классный руководитель» (2008–2013 гг.)
4. Кузнецова Л.В. Воспитательная работа в школе. М. «Школьная пресса», 2002.
5. Семенов Г.С. Организация воспитательной работы в школе. М. «Школьная пресса», 2002.
6. Кульневич С.В. Воспитательная работа в школе. Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель», 2001.
7. Созонов В.П. Организация воспитательной работы в классе. М. «Педагогический поиск», 2000.
8. Сергеева В.П. Классный руководитель в современной школе. М 2001.
9. Щуркова Н.Е. Классное руководство: рабочие диагностики. М. 2001.

Колесниченко Е.А.

ДЕТСКИЙ ГОРОДОК КАК ИННОВАЦИОННОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ СЕМЕЙНОГО ТИПА ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Наряду с традиционными формами устройства детей, оставшихся без попечения родителей в семью, такими как – усыновление, опека, попечительство и др., сегодня в Республике Беларусь активно реализуется государственная программа по созданию инновационных учреждений семейного типа (детских деревень и городков), отличающихся от традиционных детских интернатных заведений своей структурой, управлением, воспитательным процессом и функционированием.

Отечественная стратегия помощи детям-сиротам на протяжении всего XX века заключалась преимущественно в помещении данной категории воспитанников в государственные учреждения интернатного (закрытого) типа. Но многолетняя практика доказала, что, к сожалению, ни одно детское учреждение интернатного типа не в силах заменить семью и удовлетворить все потребности маленького человека для его полноценного развития. Отсутствие материнской ласки, внимания, любви и заботы, чувства безопасности приводит к тяжелым и трудно устранимым последствиям. Это порождает страх, агрессивность, недоверие к людям, неуверенность в себе, боязнь всего нового. Но самым негативным последствием воспитания в детских домах и школах-интернатах является отсутствие у воспитанников

опыта и навыков жизни в семье и в обществе (социализации). Помимо нарушений, связанных с полноценной социальной адаптацией, у воспитанников детских домов часто наблюдается и психическая депривация, возникающая как результат длительного ограничения их возможностей в удовлетворении основных психических потребностей. Длительная психическая депривация в детском возрасте в большинстве случаев объективно является одной из причин резкого замедления и искажения общего физического, морально-нравственного и социального развития ребенка. Доказано, что месяц пребывания ребенка в сиротском учреждении тормозит его развитие на три. Дальнейшее пребывание лишь увеличивает отставание. Заторможенность в интеллектуальном и психологическом развитии наблюдается даже у ребят, которые до приюта были совершенно здоровыми и развивались с опережением сверстников.

Ряд специальных исследований, посвященных анализируемой проблеме, показал, что у воспитанников детских домов и интернатов формируется особый тип личности, связанный с недоразвитием внутренних механизмов активного, инициативного, свободного поведения, с преобладанием зависимого и реактивного поведения. Недоразвитие механизмов саморегуляции компенсируется формированием защитных реакций (вместо творческого мышления развивается шаблонное, вместо становления произвольности поведения – ориентация на внутренний контроль, вместо умения самостоятельно справиться с трудной ситуацией – тенденция к излишне бурному проявлению эмоций) [1]. Следует отметить, что проблема задержки психического развития коренится не в самой сути общественного воспитания, а в отсутствии условий, при которых ребенок-сирота мог бы установить интимные, эмоционально насыщенные и устойчивые отношения с субъектом привязанности.

Прервать заколдованный круг можно лишь в том случае, если дать такому ребенку другую семью, пусть не родную, но любящую его. Это позволит детям-сиротам стать благополучными гражданами, счастливыми супругами и заботливыми родителями. Чем раньше будет разорван круг никому ненужности, тем меньше повлияют на судьбу ребенка печальные последствия сиротства. Всестороннее развитие личности может происходить только в гармоничной среде. Хорошая семья прививает детям любовь к родной земле, природе, культурным ценностям, придает особую значимость духовному развитию, воспитывает добрых и достойных ребят.

В психолого-педагогической литературе широкое распространение получил термин «деинституционализация», который означает создание условий для воспитания и проживания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей вне закрытого интернатного учреждения.

В Республике Беларусь реформа по деинституционализации учреждений интернатного типа активно претворяется в жизнь. На Гомельщине это первый пилотный проект по созданию детского городка семейного типа. В ходе реализации проекта на базе ранее действующего дошкольного детского дома было создано современное образовательно-воспитательное учреждение – детский городок. В Мозырском детском городке проживают дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, в возрасте от 1 года до 18 лет. Детский городок состоит из 5-х квартир (каждая квартира площадью около 200 кв. м.), в которых проживают с ро-

дителями-воспитателями от 5 до 10 детей (с учетом родных и усыновленных). Дети городка, получающие профессионально-техническое, среднее специальное и высшее образование, до достижения совершеннолетия проживают в квартире, предназначенной для постинтернатной адаптации бывших воспитанников. Братья и сестры направляются в один детский городок, в одну семью, за исключением случаев, когда ребенок в соответствии с заключением государственного центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации должен находиться в учреждении специального образования. Устройство ребенка в семью осуществляется с учетом желания ребенка и рекомендаций специалистов социально-педагогической и психологической службы.

Детский городок – наиболее оптимальный вариант воспитания детей в условиях депривации, так как данное учреждение призвано не только воспитывать, но и заботиться об их здоровье, социальном благополучии в семейных условиях. Для социальной адаптации детей в учреждении созданы все условия, чтобы воспитанники могли выполнять широкий круг учебных и трудовых обязанностей. В зависимости от способностей и интересов воспитанники могут посещать музыкальные и спортивные кружки, студию декоративно-прикладного искусства. На территории детского городка функционируют бассейн, спортивно-тренажерный и музыкальный залы, изостудия, спортивная площадка, тургородок и оборудованная зона отдыха. Медицинское обслуживание воспитанников осуществляется участковым врачом. По его назначению дети получают медпомощь прямо в учреждении (физиопроцедуры, гидротерапия, сауна, массаж, озокерито-парафиновое лечение и др.). Воспитанники детского городка имеют возможность посещать городские детские сады и школы. Такая разомкнутая модель учреждения образования нового типа способствует оптимальной адаптации детей к условиям жизни в социуме. Таким образом, в данном инновационном образовательно-воспитательном учреждении для детей-сирот созданы максимально благоприятные и приближенные к семейным условия проживания и воспитания, способствующие умственному, эмоциональному и физическому развитию ребят и обеспечивающие формирование у данной категории воспитанников готовности к полноценной самостоятельной жизни в социуме и профессиональной деятельности.

Литература

1. Пронин, А. А. Сиротство: пути решения проблемы / А.А. Пронин // Ученые записки Санкт-Петербургского института психологии и социальной работы. – Выпуск 1. Том 15. – 2011. – С. 23.

Лемещенко О.Р.

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНА «РОДИТЕЛЬСТВО»

Осуществив анализ психологической литературы по проблеме осознанного родительства [1; 2; 3], нами были выделены следующие подходы к изучению этого феномена:

1) дуальный подход; с одной стороны, родительство это целостное явление в контексте детско-родительских отношений, с другой стороны, родительство это самостоятельный феномен, центральным образованием которого является личность матери или отца (Т.А. Гуреева, Ю.Е. Скромная, Г.Г. Филиппова);

2) культурно-исторический подход; влияние моделей семейства, детства и ценностей, принятых в определенной культуре, на поведение матери или отца и их переживания (Л.С. Выготский);

3) биологический подход; в это направление объединены исследования, в которых большое значение предоставляется эволюционным аспектам формирования физиологических, мотивационных и поведенческих механизмов родительства;

4) этологичный подход; родительское поведение это психически более сложно организован и культурно видоизмененный вариант поведения животных, направленный на создание условий для полноценного развития потомства (Д. Визел, Дж. Митчелл, Н. Тинберген, Г. Харлоу, Д. Хьюбелта и др.);

5) культурно-антропологический подход рассматривает родительство как культурно детерминированный феномен, что детерминированный факторами исторической динамики и который находится под воздействием социально-экономической ситуации. Родительство трактуется как одна из перспектив реализации личности в социальном пространстве (Дж. Аллен, Е. Бединтер, С. Бовуар, С. Фарейстон);

6) психоаналитический подход исследует родительство в контексте взаимодействия ребенка и родителей. Психоаналитики предоставляют ведущую роль материнской фигуре. Фигура отца рассматривалась в контексте проблем, связанных с сексуальной стадией развития ребенка, на которого приходится дошкольный возраст, в соответствии с психоаналитической периодизацией детского развития (Эдипов комплекс и комплекс Электры);

7) феноменологический подход выделяет и описывает функции родителей, особенности их поведения, переживаний, установок, ожиданий. Исследуются типы и стили родительского поведения, отношений, позиции и тому подобное;

8) онтогенетический подход доказывает, что особенности родительского отношения определяются не только культурным и социальным статусом личности, но и ее собственной психической историей до и после рождения. Выделяются этапы развития родительства от планирования к реализации в первом и втором поколениях, этапы беременности, связь беременности с развитием личности, беременность как стадия развития материнства. В течение онтогенеза некоторые виды опыта (взаимоотношения с собственной матерью, контакты с детьми и возникновение интереса к ним в детстве, интерпретация родительства в связи с браком и половой сферой, а также конкретный опыт взаимодействия с детьми) влияют на содержание отношения матери или отца к ребенку, своей родительской роли и интерпретацию своих переживаний по поводу родительства (И.А. Захаров, Дж. Льве, С.Ю. Мещерякова, В. Миллер, Г.В. Скобло, Г.Г. Филиппова и др.).

9) системный подход (Э.Г. Эйдемиллер, Р.В. Овчарова, В. Сатир, В.В. Юстицкий). В его рамках родительство рассматривается как сложно организовано социально-психологическое явление, которое включает совокупность ценностных ориентаций, установок и ожиданий, родительских чувств, позиций, ответственности и стиля семейного воспитания, и анализируется по отношению к индивидуально-личностным особенностям мужчины или женщины, к семейной системе в целом (как единственный супружеский план ценностных ориентаций,

родительских позиций, чувств и так далее), во взаимосвязи с родительскими семьями и системой общества.

Литература:

1. Буніна Л.М. Усвідомлене батьківство як соціально-педагогічне явище / Л. М. Буніна // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка: Пед. науки. – 2003. – №7. – С. 18–20.

2. Васильченко О.М. Феномен батьківства в структурі репродуктивної поведінки особистості / О.М. Васильченко // Теоретичні і прикладні проблеми психології.– №1(25) – 2011.– С. 24 – 30.

3. Овчарова Р.В. Психология родительства: [учебн. пос. для студ. высш. уч. зав.] / Р.В. Овчарова. – М.: Академия, 2000. – 368 с.

Лобова М.Н., Дьяконова И.Г.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГА С ЛОГОПЕДОМ ДОО (НА ПРИМЕРЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЕЙ ВОСПИТАННИКОВ)

В настоящее время официально признано, что первыми педагогами детей являются их родители (Закон РФ «Об образовании»). Данный факт порождает необходимость создания условий для взаимодействия с родителями на основе сотрудничества.

Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих дошкольников с нарушениями речи, является весьма значимым звеном в процессе реализации помощи детям с речевыми дефектами.

Успешное преодоление речевого недоразвития у детей в ДОО возможно при условии создания лично - ориентированного взаимодействия всех специалистов дошкольного учреждения на интегративной основе. Вокруг ребенка совместными действиями различных специалистов создаются единое коррекционно-образовательное пространство и речевая среда.

Данное исследование затрагивает аспекты взаимодействия педагога-психолога и учителя-логопеда ДОО в работе с семьями, воспитывающими детей с речевой недостаточностью.

Специалисты, взаимодействуя с родителями, реализуют ряд функций:

- устанавливают партнерские отношения с семьей каждого воспитанника;
- объединяют усилия педагогов и родителей для развития и воспитания детей;
- создают атмосферу общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки и взаимопроникновения в проблемы друг друга;
- повышают психолого-педагогическую компетентность родителей в вопросах развития ребенка;
- обучают родителей конкретным приемам психологической и логопедической работы [1].

Основной принцип организации работы специалистов – оказание комплексной психолого – педагогической помощи детям, имеющим речевые нарушения. Психолог и логопед имеют возможность осуществлять помощь как каждому ребенку, так и группе детей, имеющих речевые дефекты: отслеживать процесс развития; заниматься глубокой и всесторонней профилактической, коррекционной и развивающей работой с детьми определенного возраста; осуществлять индивидуальную

поддержку тех, кто в ней нуждается. Кроме того, при совместной деятельности появляется возможность осуществлять методическую работу, разрабатывать проекты, оказывающие положительное влияние на воспитательно-образовательную среду ДОУ в целом[2].

Целью экспериментальной работы явилось исследование особенностей взаимодействия педагога-психолога и логопеда в рамках ДОУ как условия эффективного психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с речевой патологией.

Базой исследования выступили разновозрастные группы МАДОУ детский сад №2 «Светлячок» (г.Бирск)

В процессе анкетирования 190 семей, воспитывающих дошкольников с нарушениями речи, выяснилось, что большая часть родителей нуждаются в помощи со стороны логопеда (62%), а помощь психолога требуется 38% респондентов. Среди аспектов, нуждающихся в координации со стороны психолога, родители назвали психологическую подготовку к школе (30%), невнимательность (18%), гиперактивность (17%), непослушание (15%), робость (10%), агрессивность (5%), тревожность (4%), конфликты в семье (1%).

Большинство опрошенных респондентов хотели бы получать помощь от специалистов МАДОУ в форме тетради для домашних заданий (60%), и устной консультации (40%).

Выявленные сведения позволят в дальнейшем эффективно организовать психолого - педагогическую поддержку семей, воспитывающих детей-логопатов.

Литература:

1.Пятница Т.В. Организация и содержание работы воспитателя в группе детей с нарушениями речи. - Минск., 2005.

2.Шаброва С.Е., Федорова И.Ю. Модель деятельности учителя-логопеда и педагога-психолога в условиях дошкольного логопедического пункта//Логопедия. - 2007. - №5.

Махоткина Л.Б.

СОЦІАЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ-СИРІТ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Розвиток соціально-педагогічної діяльності зумовлений динамікою суспільних процесів, переосмислення наявного досвіду допомоги та підтримки вразливих категорій, технологій роботи з ними. Особливої актуальності це набуває, коли мова йде про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. У сучасній ситуації необхідною є нова концепція діяльності соціального педагога закладу державної опіки дітей-сиріт, що сприятиме входженню у соціум знедоленої дитини як суб'єкта, який здатний ефективно реалізуватися як особистість. Такою концептуальною ідеєю вважаємо конструювання соціально-виховного середовища закладу інтернатного типу та педагогічний супровід дітей-сиріт у ньому. Цілеспрямовані послідовні дії в окресленій сфері мають на меті формування та розвиток соціальності вихованців закладів державної опіки.

Дослідники відзначають, що поняття «соціальність» має давню історію існування, а останнім часом наукові пошуки щодо нього у сфері філософії,

соціології, педагогіки активізувалися. У науково-методологічних розвідках соціальної педагогіки (О.Безпалько, Ю.Богінська, І.Курлішук, Л.Мардахаєв, В.Нікітін, О.Расказова, А.Рижанова, О.Пахомова, Т.Ромм, С.Харченко та ін.) соціальність займає одне з провідних місць. Зокрема, О.Безпалько визначила об'єктом соціальної педагогіки процес набуття людиною соціальності під впливом сукупності соціальних явищ, процесів та відносин [4, с.8].

С.Харченко прийшов висновку, що в межах соціальної педагогіки дане поняття недостатньо розроблене, багато дослідників визначають близькі проблеми у контексті розгляду різних соціально-педагогічних процесів – соціалізації, соціального виховання, соціальної адаптації [5, с.11]. Таку думку підтверджує і О.Расказова, звернувши увагу, що у соціальній педагогіці до останнього часу поняття «соціальність» не вербалізувалося у відповідній термінології, хоча його розуміння присутнє у проблематиці даної науки [2, с.169].

В енциклопедії для фахівців соціальної сфери представлене досить широке трактування поняття «соціальність». Зокрема, визначається, що це:

- поряд з індивідуальністю комплексна характеристика соціального суб'єкта (людина, група, країна та ін.), що виявляється через індивідуальне позитивно творче ставлення до соціального буття й забезпечує реалізацію індивідуальності суб'єкта в умовах від сімейного, етнічного, регіонального, громадського до глобального соціуму;

- система соціальних (сімейних, національних тощо) ціннісних орієнтацій, якостей і поведінки соціального суб'єкта, спрямована на зміцнення спільності, консолідованості, доцентрових спрямувань соціуму;

- мета й інтегрований результат соціального виховання, зумовлюється рівнем культури певного соціуму та соціокультурним розвитком соціального суб'єкта [1, с.98-99].

Щодо останнього трактування, хочемо зазначити, що проявом інтегрованого результату є сукупність набутих людиною якостей, що забезпечує їй можливість існувати у суспільстві, виконувати у ньому різні соціальні ролі та функції [4, с.303].

У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговує думка про те, що соціальність цілеспрямовано формується у процесі соціального виховання у родині, етнічній, конфесіональній, професійній тощо спільнотах. Дитина опановує сімейні цінності, тобто у неї формується ставлення до цього мікросоціуму як до власної цінності, розвиваються якості, необхідні для проживання у родині, завоюється поведінка, що сприяє зміцненню сім'ї, її консолідованості. Якість оволодіння сімейною соціальністю сприяє легшому засвоєнню, відтворенню та розвитку у людини наступних форм від етнічної до глобальної [1, с.98]. Діти-сироти позбавлені соціального виховання в сім'ї, або воно було перерване внаслідок певних обставин, відповідно і сімейна соціальність зазнає деформації.

Щодо структурно-компонентного складу А.Рижанова виділяє у її складі ієрархію соціальних цінностей, соціальні якості та просоціальну поведінку. При цьому під соціальними цінностями дослідниця розуміє не певні (оскільки вони змінюються) цінності соціуму, а ціннісне ставлення до саме соціального існування людини, а отже, до родини, нації (інших соціальних груп), країн, регіону, світу,

людства й до людини як соціальної істоти. Соціальні якості соціального суб'єкта визначені як риси характеру, що сприяють соціальному порозумінню, соціальній консолідації, зміцненню соціальних зв'язків. Просоціальна поведінка як окремих компонент спрямована на зміцнення та вдосконалення мікро-, мезо-, макросоціуму [3, с.18].

У нашому дослідженні соціальність дітей-сиріт розглядається як сукупність чотирьох компонентів: когнітивного, мотиваційно-ціннісного, поведінково-діяльнісного, емоційно-рефлексивного. Названі компоненти соціальності мають між собою міцний зв'язок, що носить не сумарний, а перш за все, інтегративний характер. Означений взаємозв'язок обумовлений тим, що соціальність виступає у якості цілісного утворення. Таке розуміння соціальності дітей-сиріт покладено в основу розробки критеріальної бази емпіричного дослідження.

Література:

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [за ред. І.Д.Зверевої]. – К., Сімферополь: Універсум, 2012. – 536 с.
2. Рассказова О.І. Діагностика соціальності учнів інклюзивної школи / О.І.Рассказова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – Ч.І. – С.166-175. – (Серія: «педагогічні науки»).
3. Рижанова А.О. Соціальне виховання як питання національної та глобальної безпеки в умовах інформаційного суспільства / А.О.Рижанова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Вип.9, Кн. 2. – К.: Інститут проблем виховання, 2006. – С.16-22.
4. Соціальна педагогіка: навч. посіб. / [О.В.Безпалько, І.Д.Зверева, Т.Г.Веретенко]; за ред. О.В.Безпалько. – К.: Академвидав, 2013. – 312 с. – (Серія «Альма-матер»).
5. Харченко С.Я. Значення категорії «соціальність» у пошуках методологічної основи розвитку сучасної соціально-педагогічної науки / С.Я. Харченко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – № 3. – С.4-13.

Миниахметова И.А., Миниахметов А.А.
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ
ФОРТЕПИАНО В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Одаренность – это сложное качественное образование, включающее как специальные способности, так и творческие и личностные составляющие. Что же понимается под словом одаренность? Это Божий дар или реальность? И как относиться к одаренным детям? Требуют ли они специального изучения, подхода и развития? Вопрос одаренности детей, на сегодняшний день, является одним из наиболее интересных, загадочных в педагогике и психологии.

Проблемой одаренности интересовались педагоги, психологи на протяжении столетий. Однако именно в настоящее время наблюдается значительный рост и развитие новых технологий, поэтому возросла потребность общества в людях, обладающих нестандартным мышлением, умеющих ставить и решать новые задачи, относящиеся к будущему [1].

В связи с этим, целью данной работы является выявление, изучение и работа с одаренными детьми на уроках фортепиано в сельской местности.

Вопросами одаренности детей занимались зарубежные психологи. Известны крупные исследования в области психологии творческой одаренности американцев Дж. Гилфорда, П. Торренса, Ф. Баррона, К. Тейлора. На основе идей психологов Дж. Кэррола и Б. Блума, их последователями была разработана методика обучения одаренных детей. Одаренность изучали также отечественные психологи А.М. Матюшкин, Н.Б. Шумакова в ряде своих работ, Г.Д. Чистякова, В.С. Юркевич и многие другие [2]. Дальнейшее развитие этой проблемы осуществлялось в психологических исследованиях творчества и творческого мышления, а также в разработке систем проблемного обучения.

Анализ зарубежного и отечественного опыта показывает, насколько каждой стране необходима система обучения, которая бы позволила одаренному ребенку свободно проявлять свои особенности, развиваться в силу своего дарования как уникальной личности. Как показывают исследования [3], творческие возможности человека проявляются очень рано. Самый интенсивный период его развития – 2-5 лет. В этом возрасте закладывается фундамент личности, и она уже проявляет себя. Одаренных детей в раннем возрасте отличает способность проследивать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы.

Любознательность и особый интерес к чему-то составляет основу в развитии каждого. Еще одна отличительная черта – память, характеризующая специальный талант. Отличная память базируется на ранней речи и абстрактном мышлении. Большой словарный запас, умение ставить вопросы отличают маленьких «вундеркиндов». Они с удовольствием читают словари и энциклопедии, придумывают слова, воображаемые события, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей.

Опираясь на [4] можно сказать, что одаренного ребенка отличает повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата в той сфере, которая ему интересна. Талантливым детям свойственны следующие черты: сильно развито чувство справедливости, проявляющееся очень рано; устанавливают высокие требования к себе, окружающим, живо откликаются на правду, справедливость; воображение маленьких талантов рождает несуществующих друзей и целую фантастическую жизнь, богатую и яркую.

Для одаренных детей характерны преувеличенные страхи, поскольку они способны вообразить множество опасных последствий. Они также чрезвычайно восприимчивы, эмоционально зависимы, нетерпеливы.

Для развития творческих способностей развивающейся личности первостепенное значение имеет семейная среда. Воспитание одаренного ребенка в семье – сложный и тяжелый труд, так как такие дети обычно упрямые, самолюбивы и честолюбивы. У большинства детей высокая самооценка, поэтому родителям следует поощрять проявление самостоятельности, нестандартного мышления, преодолевать барьер зазнайства.

Одаренный ребенок в семье – ее гордость. Но часто одаренность ребенка остается незамеченной. Родители должны быть заинтересованы в развитии высокоинтеллектуальной и творческой личности своего ребенка.

Мы считаем, что одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности. Для выявления одаренных детей мы используем различные подходы. Особое внимание уделяем возрастным особенностям детей. Акцентируем свое внимание на уровень развития и навыков игры на инструменте фортепиано у ребенка.

Мы полагаем, что если к одаренному ребенку найти правильный подход, то можно достичь в развитии его способностей больших успехов. Одаренные дети всегда готовы помочь организовать любое мероприятие и принять в нём активное участие (к примеру, исполнять произведение на фортепиано сольно или в ансамбле, помочь провести «Отчетный концерт» в конце учебного года).

По нашим наблюдениям, музыкально одаренные дети выделяются из общего коллектива детей, находящихся в классе или группе. Такие дети эмоционально восприимчивы к музыке. Как правило, у них вырабатываются свои музыкальные предпочтения, свои приоритеты. Некоторые произведения им нравятся, и они готовы слушать их снова и снова, а к другим они абсолютно равнодушны.

Одним из наших методов выявления в классе или группе одарённых детей является наблюдение. При подходе к одаренному ребенку нельзя обойтись без наблюдений за его индивидуальными проявлениями. Чтобы судить об его одаренности, нужно выявить те индивидуальные свойства, которые присущи именно ему, то есть, нужна целостная характеристика, получаемая путем разносторонних наблюдений [5].

Преимущество метода наблюдения в том, что мы применяем его в естественных условиях. Для этого мы на уроке организуем нужную для исследования обстановку, которая является для ребенка совершенно привычной и, когда он может и не знать, что за ним специально наблюдают.

На своих уроках мы стараемся создать благоприятную моральную атмосферу взаимопонимания. Во время общения на уроках и внеурочной деятельности пытаемся постоянно стимулировать ребёнка к творчеству во всех его проявлениях. В своей работе уделяем большое внимание развитию у детей эмоционального восприятия, характера, настроения музыкального произведения, способности переживания музыки.

Также нами замечено, что одаренные дети ставят перед собой цели и обязательно достигают ее. Такие дети требовательны к себе. Стараются преуспеть во всем, будь то урок фортепиано или же какое-либо выступление, участие в том или ином конкурсе, в различных олимпиадах.

Применяем в работе нестандартные приемы обучения: решение музыкальных задач, ребусов, используем урок-игру, урок-анализ. Дети нашей школы показывают неплохие результаты в процессе обучения.

Как показывает опыт работы, всем одаренным детям свойственна потребность в знаниях. Их не нужно заставлять учиться, они сами находят себе работу, чаще сложную, интеллектуальную. Любят умственный труд и этим часто настораживают родителей. По нашим наблюдениям, одаренный ребенок чаще ищет общения с взрослыми, так как они понимают его лучше, чем сверстники, которые часто над ним насмеваются, дают прозвища.

Одаренные дети более склонны к соревновательности и независимости, отличаются высокими идеалами, более любознательны, изобретательны, упорны, более расположены к творчеству и чутки к настроениям окружающих. В сферах, отвечающих их одаренности, такие дети достигают наиболее высокого уровня развития, и результаты их деятельности имеют уникальный характер [6].

Таким образом, обладание одаренными детьми описанных выше качеств, требует к ним особого подхода. Мы уверены, что такие дети нуждаются в особом воспитании, индивидуальных учебных программах, специальных школах, в которых учителя знают и учитывают возможности каждого одаренного ребенка, ставят перед ним сверхзадачи, преодолевая которые он будет развиваться согласно своим задаткам и способностям.

В перспективе мы намерены и дальше изучать особенности психологии одаренных детей, чувствовать их потребности и интересы; быть готовыми к выполнению самых различных обязанностей, связанных с обучением одаренных детей; иметь творческое, возможно, нетрадиционное личное мировоззрение и совершенствовать его.

Конечно, детская одаренность – это сложное явление. Существует множество подходов к определению одаренности, точек зрения на проблему одаренности. В реальной практике с одаренными детьми зачастую основное внимание уделяется уже в той или иной степени проявившимся видам одаренности.

Данные вопросы также требуют дальнейших исследований и научных объяснений.

Литература:

1. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961, с.9-20.
2. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. – М., 1992.
3. Коломинский Я. Социальная одаренность и ее проявление в дошкольном возрасте. // Пралеска (Дашкольная адукацыя). – Киев, 2003. – №11. – с.21-24.
4. Уманова Н.В. Одаренные дети: их особенности и организация работы с ними. // Психология. – 2004. – №1. – С.42-46.
5. Горбунова И.А. Одаренные дети в начальной школе/ // Проблемы обучения. – 2003. – №2. – С.53-70.
6. Савенков А.И. Детская одаренность как теоретическая проблема. // Начальная школа. – 2000. – №1. – С.94-100.

Москвина Г.А.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

В настоящее время семья, жизнедеятельность которой определяется закономерностями развития общества, переживает противоречивое и сложное состояние, вызванное духовно-нравственными изломами в обществе, частичной утратой идеалов, переоценкой ценностей. Семья, имеющая ребёнка с отклонениями в развитии, находится в ещё более сложной ситуации. Многочисленные проблемы медицинского, социального, психологического плана, не всегда правильное отношение окружающих к ребёнку-инвалиду вызывают необходимость оказания активной

психолого-педагогической поддержки семье со стороны образовательного учреждения.

Ни один ребёнок не может полноценно развиваться - духовно, умственно, эстетически, физически и т.д. - вне семьи, и никакой самый профессиональный сурдопедагог не может обеспечить ребёнку полноты впечатлений и представлений об окружающем мире, полноты общения (духовного и речевого) в той мере, в какой это могут сделать родители. Только совместная, содружественная работа специалистов и родителей приводит к полноценному развитию личности глухих и слабослышащих детей, к их реабилитации и интеграции в общество слышащих людей.

ГБСК ОУ РХ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа - интернат I, II видов», обеспечивающая образовательный, воспитательный процесс и реальное взаимодействие детей с проблемами слуха, родителей и социума, через специалистов, в том числе и психологов, стремится к активному диалогу и широкому взаимодействию с семьёй.

Все родители связывают с рождением ребёнка большие надежды, что он будет здоровым, умным и красивым. Сообщение о том, что ребёнок имеет физическую или психическую проблему, наносит семье большую психологическую травму. В этот момент очень важна поддержка психолога. Научить родителей принять и полюбить ребёнка таким, какой он есть - задача специалистов. Задача психологов школы научить родителей понимать своего ребёнка, заниматься с ним развитием слухового восприятия и речи, преодолевать трудные ситуации в воспитании ребёнка. Совместное участие мамы и папы в воспитании и обучении ребёнка с проблемами укрепляет семью.

Но также стоит отметить следующий аспект, что контингент воспитанников и учащихся школы разный: есть дети из благополучных семей, а есть дети проблемные, из семей неблагополучных с низким социальным уровнем и статусом.

Большинство этих семей готовы измениться, но они не знают как. Они не знают, что значит строить семью, они не знают, что значит общаться с собственным ребёнком, они не знают, что значит дарить ласку, заботу, любовь своим детям.

В связи с этим становится насущной психологическая поддержка с помощью, которой можно было бы преодолеть многие внутриличностные конфликты и проблемы родителей, создать благоприятные предпосылки для формирования в их сознании новых мировоззренческих позиций и установок, позволяющих успешно решать проблемы детей. В связи с этим в школе используются такие виды психологической помощи как:

1. Информирование. Предоставление семье или отдельным ее членам информацию об особенностях функционирования семьи на разных этапах развития, о задачах, стоящих перед семьёй в кризисные периоды, о возрастно-психологических особенностях развития личности, а также о возможности получения дополнительной помощи у других специалистов.

2. Индивидуальное психологическое консультирование. Проводится работа с одним из членов семьи при этом изменения даже одного члена семьи приводят к изменениям всей системы внутрисемейных отношений.

3. Групповое консультирование родителей. Этот вид работы предполагает объединение в группу нескольких семей с целью получения поддержки и проработки их проблем. На таких консультациях чаще всего используется тренинговая работа, которая направлена на изменение установок и стереотипов поведения родителей; на развитие у них конструктивных навыков общения и взаимодействия с детьми, а так же на повышение самооценки и обогащение эмоционального мира родителей.

Таким образом, семья является важнейшим условием обеспечения психического благополучия ребенка и школа должна стать центром поддержки, для этой семьи, где ей помогут: справиться со своей бедой, расширить рамки общения ребёнка и его семьи с другими людьми, найти выход из создавшегося положения - сделают всё возможное, чтобы ребёнок и его родители чувствовали себя полноценными членами общества.

Литература:

1. Белущенко В.А., Наумова А.Е., Седова М.Ю. Педагогическая реабилитация детей с нарушением слуха. СПб.: Каро, 2006.

2. Савина Е.А., Чарова О.Б. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии.// Вопросы психологии. – 2002. - №6. – с. 15-23.

3. Сагдулаева А.А. О проблемах отношений в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии.// Дефектология. – 1990. - №4. – с.25-31.

4. Сатир В. Вы и ваша семья: Руководство по личностному росту. - М., 2000. - 167 с.

5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. - Л., 1990. - 280 с.

Салимова Р.З.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ I-II ВИДОВ

Взаимодействие семьи и школы является очень важным звеном в воспитании ребёнка, так как главное место в воспитании детей отводится семье, поэтому работа с семьей – является одним из приоритетных направлений в нашей школе. На протяжении нескольких лет мы работаем по программе «Семья» разработанной на 2010-2014г.г. в которой отражен системный подход к организации работы по взаимодействию с семьей воспитывающих детей с нарушением слуха.

Успех в воспитании и обучении ребёнка с нарушениями слуха в значительной мере зависит от объединения усилий педагогов и родителей, от того, как родители понимают задачи работы с ребёнком и могут участвовать в их решении.

В нашу школу дети поступают по направлению врача-сурдолога, через республиканскую ПМПК. У нас обучаются дети которые имеют помимо нарушения слуха, еще и ряд сопутствующих нарушений в развитии, это дети с выявленными психическими нарушениями, с языковыми трудностями на фоне органических расстройств, с ЗПР, с дефицитом интеллекта, с нарушениями поведения.

Основной целью в работе с родителями является формирование у родителей позитивного взгляда на ребенка, имеющего нарушения в развитии, их своевремен-

ное информирование об особенностях развития психики ребёнка, обоснование необходимости специальных коррекционных занятий.

Своевременное включение родителей в коррекционно-педагогический процесс является необходимым условием для осуществления комплексного подхода к детям с патологией слуха.

Мы выделили четыре приоритетных направления в работе с родителями:

- обучение родителей соблюдению сурдологических рекомендаций (знание родителями диагноза ребёнка, особенностей слухового восприятия детей с нарушением слуха, умение подбирать адекватные его диагнозу задания, организовывать место для игр в зависимости от диагноза ребёнка);

- обучение родителя специальным коррекционным и методическим приемам, необходимым для проведения занятий в домашних условиях;

- повышение педагогической компетенции родителей (ознакомление их как с основами теоретических знаний, так и с практикой работы с детьми);

- оказание помощи родителям в вопросах воспитания детей.

Занятия с ребенком проводятся по составленной для него индивидуальной программе с учетом подбора эффективных коррекционно-развивающих заданий в присутствии родителя.

Педагог-психолог проводит занятия с ребенком в присутствии матери, объясняя конкретную задачу каждого занятия; прослеживая динамику эмоционального, сенсорного и моторного развития ребенка, обучая мать умению наблюдать за изменением поведения и реакциями своего ребенка.

Благодаря демонстрации приемов работы с ребенком и конспектированию занятий повышается уровень компетенции родителей в области обучения и воспитания детей.

Опыт психолого-педагогической помощи родителям и их детям с отклонениями в развитии в новых организационных формах показывает, что раннее включение родителей в коррекционно-воспитательный процесс позволяет не только скорректировать, но и предупредить появление вторичных отклонений в развитии, достичь максимально возможного личностного становления каждого ребенка с целью интеграции его в общество.

Индивидуальное консультирование родителей является обязательной формой работы. Адресная помощь происходит как по запросу родителей, так и по инициативе педагогов и воспитателей, наиболее эффективными являются следующие методы: беседы, консультации, показ занятий, включение матери в совместное выполнение упражнений в ходе занятий, подбор дидактического материала по каждому заданию.

Такое сотрудничество помогает родителям применять полученные знания и умения в работе со своими детьми дома и принять ребёнка таким, какой он есть – во всех его проявлениях.

От наших взаимоотношений, совместного участия и активности в проведении развивающей и коррекционной работы зависит общий результат.

Практика показывает, что психолого-педагогическая помощь оказывается более продуктивной, когда с семьей работает команда специалистов, нацеленных на общий результат. В этом случае для каждой конкретной семьи разрабатывается

своя индивидуальная комплексная программа реабилитации, в которой объединены элементы психологической коррекции, педагогического воздействия, дефектологии, социальной работы.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения будет расти, если родителям и семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, будет оказана своевременная психологическая помощь.

Несомненно, психологическая работа, ориентированная на гуманизацию отношений психолога и родителя, построенная на принципах партнерства, открывает перед участниками широкое поле возможностей для взаимного сотрудничества.

Литература:

1. Власова Т.А., Певзнер, М.С. О детях с отклонениями в развитии. [Текст]: / Т.А.Власова, М.С.Певзнер – М., 1973. - 189 с.

2. Кузнецов, В.М. Психолого-педагогические условия формирования личности учащихся. [Текст]: / В.М.Кузнецов - М., 1994. – 144 с.

3. Мазурова Н.В. Влияние внутрисемейных отношений на формирование личности глухого школьника. Автореф. дис... канд. пед. наук. — М., 1997.

Селянина Л.В., Сагадеева М.К.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ СЕГОДНЯ

Действующий Закон об образовании гласит, что образование - это «воспитание и обучение в интересах человека, общества и государства». Обращает на себя внимание тот факт, что слово «воспитание» стоит в законе на первом месте. Рано или поздно ученики и родители поймут, что хорошая школа не может заниматься только обучением. Хорошая школа должна помочь ребятам стать активными гражданами общества, и тогда они смогут добиться успеха в жизни.

Работа с семьей является сложной задачей, как в организационном, так и в психолого-педагогическом плане. Прежде всего, необходимо установить особую форму общения, которую можно назвать «доверительно-деловым контактом». Развитие такого взаимодействия предполагает несколько этапов.

Первый этап - трансляция родителям положительного образа ребенка. Благодаря этому с самого начала между учителем и родителями складываются доброжелательные отношения с установкой на будущее сотрудничество. Оправданность данного этапа определяется тем, что в повседневном общении с детьми родители часто фиксируют свое внимание лишь на негативных проявлениях.

Второй этап - трансляция родителям знаний, которые могут найти применение в семье (особенности общения ребенка со сверстниками, совместные со взрослым занятия, игры и т.п.).

На чем основывается доверие родителей к педагогу? На уважении к опыту, знаниям, компетентности педагога в вопросах воспитания, но, главное, на доверии к нему в силу его личностных качеств (заботливость, внимание к людям, доброта, чуткость). Еще одна линия воздействия на семью - через ребенка. Если жизнь в классном коллективе интересная, содержательная, ребенку эмоционально комфортно, он обязательно поделится своими впечатлениями с домочадцами.

Каким должен быть педагог сегодня?

Это педагог, отличающийся мобильностью, динамизмом. В период развития общества требования, предъявляемые к любой форме общественной деятельности, неизменно связаны с культурой. Высокий уровень культуры является необходимым условием эффективности любого труда, а особенно педагогического.

В современных условиях конкурентоспособным ресурсом деятельности учителя являются не столько специальные знания, владение информацией, освоенные технологии обучения и воспитания, сколько общая и профессионально-педагогическая культура, обеспечивающая личностное развитие, выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать ценности, т. е. очень положительный имидж. Имеют значение особый блеск в глазах, улыбка, своеобразная интонация голоса, привлекательность, манеры поведения. Особое внимание уделяется улыбке, которая передает массу положительных эмоций. Имидж педагога – это инструментарий, использующий знания, голос, мимику в качестве воздействия на воспитанников и родителей.

Существуют несколько правил положительного имиджа:

- строго соблюдать соответствие обещаний их реализации;
- не быть похожими на других;
- сосредотачиваться на социальных запросах родителей;
- стремиться к положительным эмоциям.

Таким образом, государственный заказ на развитие конструктивного взаимодействия семьи и образовательного учреждения, информирования родителей, должен в достаточной степени реализоваться в теории и практике школьного образования, что сможет обеспечить эффективность деятельности родителей как воспитателей, повысить уровень их психолого – педагогических знаний, личностной зрелости и компетентности, может способствовать успешному освоению школьниками общеобразовательной программы.

Тихонович Н.А.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ ДЛЯ СОЗДАНИЯ БЛАГОПРИЯТНОЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА

Семья – уникальный первичный социум, дающий ребёнку ощущение психологической защищённости, «эмоционального тыла», поддержку, безусловного, безоговорочного принятия. В этом - непреходящее значение семьи для человека вообще, а для дошкольника - в особенности. И если мы хотим вырастить нравственно здоровое поколение, то должны отнестись к этой проблеме серьёзно и решать её всем вместе: детский сад, семья, общественность. Очень часто родителям не хватает элементарных психолого-педагогических знаний, умения найти выход из той или иной ситуации. Здесь как раз педагоги могли бы прийти на помощь, но родители далеко не всегда пользуются советами, какими бы замечательными ни были. Почему? Да просто им не всегда понятно - о чём мы говорим. Чтобы у родителей изменились стереотипы в поведении и воспитании – должно измениться их сознание. Они должны понять и захотеть помочь своему ребёнку сами. Психологи утверждают, что это возможно только при организации эмоционального взаимодействия педагогов с родителями. Положительные эмоции, испытываемые в ходе

взаимодействия, помогают изменить взгляды, отношения, заставляют думать, размышлять. Важнейшим способом реализации сотрудничества педагогов и родителей является организация их совместной деятельности, в которой родители - не пассивные наблюдатели, а активные участники процесса. И именно от совместной работы родителей и педагогов зависит дальнейшее развитие маленького человека.

Главная цель педагогов дошкольного учреждения – профессионально помочь семье в воспитании детей, что решается через использование различных форм сотрудничества и совместного творчества с родителями.

Вот и мы, планируя работу с родителями, с учётом новых педагогических технологий, форм и методов взаимодействия, решили вовлечь их в реализацию долгосрочного проекта группы «Театр в жизни ребёнка» или, другими словами, в театральную жизнь своих детей.

Прежде всего, мы обсудили с родителями эту идею в нашей Педагогической гостиной, рассказали о планах, о пользе проекта для развития и эмоционального становления наших детей и получили единодушное одобрение. Кроме того, многие родители выразили желание принять участие в реализации проекта – помочь с костюмами, декорациями, и даже сыграть небольшую роль – ведь родители в нашей группе ещё молодые, сами не так давно принимали участие в театрализованных представлениях. Такое эмоциональное, позитивное отношение родителей к участию в театрализованной постановке детей очень порадовало нас, педагогов.

Приближалась весна и была выбрана постановка «Месяц Май, гостей встречай». Обсудили сценарий, сделали наброски декораций, появились идеи некоторых костюмов. А ещё родители предложили сделать афишу и входные билеты. Надо отметить, что родители очень серьёзно отнеслись ко всему происходящему: они репетировали с детьми, разучивая роли, рисовали декорации, мастерили костюмы. Всё это бурно обсуждалось детьми и родителями. Каждый день приносил что-то новое. Совместно с педагогами и другими родителями решались самые разнообразные вопросы – от цвета шапочки до организации премьеры. Надо ли говорить, что всё это создавало радостную атмосферу ожидания праздника, поддерживало общий интерес и, конечно, способствовало сплочению коллектива.

День премьеры был волнительным! Столько разных эмоций переполняло всех – и волнение, и страх, и радостное ожидание у ребят, немного тревожные и, в то же время, гордые – родители, взволнованные педагоги. И, наконец, всеобщая радость и восторг, когда дети выходят на поклон и весь зал рукоплещет нашим маленьким артистам!

Конечно, такие мероприятия не только сближают детей, родителей, и педагогов, но и создают благоприятную, эмоциональную среду для детского развития. Как результат - готовится новая премьера, но уже на другом, новом уровне.

Таким образом, постоянный поиск новых эффективных форм взаимодействия детского сада и семьи является залогом полноценного развития ребёнка, формирования позитивных отношений родителей и педагогов и способствуют профессиональному росту педагогического коллектива учреждения.

Сила и действенность семейного воспитания несравнимы ни с каким, даже очень квалифицированным воспитанием в детском саду или школе. Поэтому, для обеспечения благоприятных условий жизни и воспитания ребёнка, формирования

основ полноценной, гармоничной личности необходимо укрепление и развитие тесной связи и взаимодействия детского сада и семьи. Создание эффективной системы взаимодействия с родителями даёт свои результаты: постепенно родители из «зрителей» и «наблюдателей» становятся активными участниками и помощниками детского сада; создаётся атмосфера взаимоуважения; позиция родителей как воспитателей становится более гибкой, так как они стали непосредственными участниками воспитательно-образовательного процесса, ощущая себя более компетентными в воспитании своих детей.

А главное – дети и родители становятся ближе и понятнее друг другу, родители начинают лучше понимать своих детей, активнее интересоваться тем, что происходит с ними в детском саду. Не перекалывают ответственности за их воспитание на педагогов, а сами занимают активную позицию в вопросах воспитания и развития своих детей.

Литература:

1. Горюнова Т.М. Развитие детей раннего возраста. Анализ программы дошкольного образования. –М.: Т «Сфера», 2009.

Фурманов И.А., Ван Чжэньлань

ВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ТАКТИК РАЗРЕШЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКОГО КОНФЛИКТА В БЕЛОРУССКИХ И КИТАЙСКИХ СЕМЬЯХ

Довольно известно, что семейное воспитание в общем, родительско–детское отношение в частности по мере взросления ребенка имеют разные специфики. Вместе с тем изменяются и причина и объекты дисгармонии в семье, а также тактики родительско–детского конфликта. Например, конфликты в раннем возрасте обусловлены нереализованной потребностью ребенка в сотрудничестве. В младшем школьном возрасте ключевым объектом конфликтов становится учебная деятельность. В подростковом возрасте главной задачей развития является автономизация от родительской опеки и построение нового типа отношений — отношений равноправия и взаимного уважения, поэтому традиционно считают, что это возраст повышается конфликтность в родительско–детских отношениях [1]. Было установлено, что возрастные периоды, когда дети подвергают физическим наказаниям являются периодом 1–4 года (дошкольным возрастом) и подростковом возрастом [3; 4; 5].

D.J. Flannery [2] и другие изучали восприятие родительско–подросткового конфликта и сделали вывод о том, что в диаде отец–сын и отец–дочь по мере физического взросления ребенка негативный контакт родителя с подростком увеличивает, а общая перцепция конфликтного отношения увеличивает в период подростка; в диаде мать–сын и мать–дочь же, перцепция конфликтного отношения в период подростка в фигуре U, то есть, наиболее интенсивный конфликт находится в начале и в конце периода подростка. Причем в подростковом возрасте, как сын, так и дочь более негативно воспринимает отношение с родителями. Интересный результат является тем, что отношение в диаде отец–сын считается негативным как со стороны отца, так и со стороны сына.

Было установлено, что мальчики чувствуют себя менее любимыми и, меньше ценятся их отцом, чем их матерями именно в подростковом возрасте, а не в дет-

стве. Мальчики считают, что их родители намного меньше любят и ценят их в 15 лет, чем в возрасте 9 и 11 лет. Они чувствуют, что их меньше любят и ценят отца, чем матери. В возрасте 15 лет, агрессивные мальчики считают, что родители меньше их любят, чем неагрессивных мальчиков [6].

Однако большинство исследователей обращает внимание только на изучение родительско–детского отношения и конфликта в детстве, в школьном возрасте, больше всего – в подростковом возрасте, мало кто изучает конфликт между студентами и их родителями, как будто, их отношение уже становится «понятным» и «мирным». Несмотря на то, что задачи развития ребенка в период ранней взрослости, как правило, сосредоточены на интимные отношения, занятости, и создания собственной семьи, связь между родителем и детьми сохраняется на протяжении всей жизни и, вероятно, продолжает после подросткового возраста. Взрослые дети наблюдают, учатся от взрослого, как правильно и как нужно создавать собственную семью. Возникновение конфликта в семье может приводить к разочарованию и недоверию в собственной жизни, а также к разрыву отношения с устаревшими родителями, что в дальнейшем возможно приведет их к беспомощной ситуации. Поэтому на наш взгляд, изучение специфики родительско–детского конфликта в период ранней взрослости имеет одинаковое значение наряду с детством. Все это определяет цель нашего исследования – изучение возрастных различий тактик разрешения родительско-детского конфликта в белорусских и китайских семьях. Для достижения поставленной цели были выполнены следующие задачи:

1. провести сравнительный анализ тактик разрешения родительско-детского конфликта в зависимости от возраста
2. выполнить ретроспективный сравнительный анализ возрастных различий тактик разрешения родительско–детского конфликта в белорусских и китайских семьях

Методика исследования: «Шкала тактики поведения в родительско–детском конфликте» М.А. Строоса. Возрастная динамика использования тактик разрешения родительско–детского конфликта фиксировалась в результате сравнения мер дисциплинирования ребенка в детстве и в период ранней взрослости, как со стороны отца, так и со стороны матери.

Эмпирическая база исследования: Выборку данного исследования составили студенты 2–4 курсов белорусских и китайских университетов в количестве 159 человек, из них 81 белорусов (47 девушек и 34 молодых людей) и 78 китайцев (39 девушек и 39 молодых людей).

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью пакета прикладных данных SPSS (версия 13.0). Были проведены частотный анализ, рассчитаны средние, средние квадратические отклонения, сравнение выборок проводилось по Т–критерию.

В результате проведенного исследования были выявлены различия тактик, применяемые белорусскими и китайскими родителями в конфликтных ситуациях с детьми в периоды детства и ранней взрослости.

Независимо от пола родителей и ребенка, в детстве белорусские родители чаще, чем китайские родители, прибегают к использованию ненасильственного дисциплинирования для разрешения родительско-детского конфликта; в свою очередь

китайские родители чаще используют физическую жестокость. Для разрешения возникшего конфликта со своими детьми в них период ранней взрослости, белорусские родители значительно чаще, чем китайские родители, выбирают такие тактики как дисциплинирование и психологическую агрессию; в то время как китайские родители чаще белорусских прибегают к использованию физической жестокости.

Следует заключить, что разрешением родительско-детского конфликта занимается как отец, так и мать, независимо от пола, возраста и национальности ребенка. Однако в использовании различных тактик разрешения родительско-детского конфликта существует национальная особенность в белорусских и китайских семьях. Можно отметить, что в белорусских семьях чаще использовано дисциплинирование, цель которого заключается в предотвращении и профилактике поведения ребенка; а в китайских семьях чаще используются различные виды физической жестокости, которая представляет собой высший уровень физической агрессии.

Таким образом, китайские родители более агрессивны в родительско-детском конфликте, они чаще прибегают к использованию жестоких тактик для разрешения родительско-детского конфликта, чем белорусские родители, которые склонны в большей мере использовать дисциплинирование, нежели агрессивные тактики для разрешения конфликта.

В использовании тактик разрешения родительско-детского конфликта в разных возрастных периодах жизни ребенка, вне зависимости от пола, существуют различия в белорусских и китайских семьях. По мере взросления ребенка, как белорусские, так и китайские родители реже используют большинство тактик разрешения конфликта – родители предпочитают изменить тактики разрешения конфликта с ними. С нашей точки зрения это происходит, потому что по мере взросления ребенок становится самостоятельным и проводит меньше времени с родителями, особенно с матерью, которая играла большую роль в его детском опекунстве, соответственно, он меньше конфликтует с родителями по поводу дисциплины поведения. Однако со стороны отца частота использования тактики физической жестокости осталась стабильной как в белорусских, так и в китайских семьях, причем китайские отцы сохранили частоту использования тактики проявления жестокости. Это связано с тем, что во – первых, проявление мужской агрессии часто носит инструментальный характер, а женской – психологический; во – вторых, в китайских семьях, следуя принципу сыновья почтительности, отец должен постоянно сохранять свою авторитарность, тогда проявление жестокости и физическая жестокость становятся приемлемыми даже для взрослого ребенка. Однако китайские матери снижают частоты использования всех видов тактик, а белорусские матери не изменяют частоту использования физической жестокости. Возможно, для китайских студентов достаточно один строгий отец, а материнская роль в этом плане превращается в утешении или успокоении, нежели наказание; в белорусской семье, «добрый» отец не достаточно для дисциплины поведения ребенка, матерям придется стать «злой», чтобы дополнить роль отца.

Можно заключить, что в целом, полученный результат показывает более уравновешенное изменение отношения детей с отцом и матерью в белорусских семьях, и длительную доминирующую строгую отцовскую позицию в китайских семьях.

Литература:

1. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
2. Flannery D.J. Unraveling the ties that bind: affective expression and perceived conflict in parent–adolescent interactions / D.J. Flannery [et al] // *Journal of Social and Interpersonal Relationships* SAGE. – 1993. – Vol. 10. – P. 495 – 509.
3. Graziano, A.M., Hamblem, J. L., Plante, W.A. Subabusive violence in child rearing in middle class American families. / A.M. Graziano, J. L. Hamblem, W.A. Plante // *Pediatrics*, 1996. – Vol. 98, №4. – P. 845–851.
4. Strauss M.A. Beating the Devil out of them: Corporal Punishment in American Families / M.A Strauss. – San Francisco: Jossey–Bass/Lexington Books, 1994. – 352p.
5. Strauss, M. A., Yodanis, C. L. Corporal punishment in adolescence and physical assaults on spouses later in life: What accounts for the link? / M. A. Strauss, C. L. Yodanis // *Journal of Marriage and the Family*. – 1996. – Vol. 58, No. 4. – P. 825–841.
6. Tremblay G. The development of Parent–child relationship perceptions in boys from childhood to adolescence: a comparison between disruptive and non–disruptive boys. G. Tremblay [et al] // *Child and Adolescent Social Work Journal*. – 2004. – Vol. 21, №4. – P. 407 – 426.

Фурманов И.А., Вергейчик А.О.

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ И РЕВНОСТИ В РОМАНТИЧЕСКИХ И БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

В современной психологии тема агрессии и агрессивности постоянно находится в поле зрения ученых и практиков. Существует большое число теоретических концепций, объясняющих эти феномены, проводятся многочисленные экспериментальные исследования, многие психотерапевтические школы, сталкиваясь с проблемой агрессивного поведения, пытаются разрабатывать техники его коррекции [1].

Проблема ревности в психологии разработана не так основательно и только в последнее десятилетие она привлекла должное внимание. Одной из причин, подтолкнувшей к исследованию данной проблемы, стало возросшее внимание к домашнему насилию, частой причиной которого является ревность.

Под агрессивностью понимается относительно устойчивая личностная черта, проявляющаяся в готовности субъекта к агрессивному поведению, то есть к действиям, направленным на нанесение физического или психологического ущерба, вплоть до уничтожения другого человека или группы людей [1]. В свою очередь, ревность — это интеграция эмоций, мыслей и поведения, которые возникают, когда человек чувствует, что конкурент угрожает его романтическим отношениям [4].

Ревность пробуждает такие фундаментальные эмоции как страх и гнев. Возможность лишиться любви и всего, что связано с нею, порождает у человека

страх. Тем не менее, гнев является базовой эмоцией в переживаниях романтической ревности. Вследствие ревности происходят значительные деформации в личности индивида, инициируются социально опасные программы поведения [4].

С точки зрения аффективно-динамического подхода И.А. Фурманова ситуация вызывающая ревность может рассматриваться как кризисная. Данная ситуация, в которой возникла ревность, может быть как депривировавшая, так и фрустрирующая. Как отмечал Э. Фромм, ревность — это специфический вид фрустрации [2]. В результате такой длительной фрустрации возникает страдание, которое порождает чувство страха и гнева.

Согласно аффективно-динамическому подходу выбор формы поведения в ситуации фрустрации или депривации, вызвавших чувство ревности, будет определяться соотношением эмоций гнева и страха. В частности, отмечается, что при значительном доминировании страха преобладает подавлено-агрессивный тип поведения. В случае относительного паритета страха и гнева — пассивно-агрессивный тип поведения. Когда гнев является доминирующей эмоцией — могут наблюдаться открытые агрессивные реакции [3].

Цель проведённого исследования — выявить взаимосвязь агрессивности и ревности в романтических и брачных отношениях. Выборка для данного исследования состояла из респондентов мужского и женского пола, состоящих в романтических или брачных отношениях в возрасте от 18 до 58 лет, в количестве 145 человек, из которых 94 женщины и 52 мужчины. В исследовании использовались следующие методики: Шкала враждебности Басса-Дарки [3], Коммуникативные реакции на ревность [5], Многомерная шкала ревности [6].

В ходе проведённого исследования были получены следующие результаты:

Обнаружена взаимосвязь между показателями физической агрессии у женщин и проявлением насилия в ревностных отношениях ($r=0,25$, $p\leq 0,05$), использованием манипуляции ($r=0,22$, $p\leq 0,05$), стремлением к контакту с соперницей ($r=0,25$, $p\leq 0,05$), эмоциональным ($r=0,21$, $p\leq 0,05$) и поведенческим ($r=0,21$, $p\leq 0,05$) компонентами ревности.

Обнаружена взаимосвязь между уровнем вербальной агрессии у женщин и проявлением негативной аффективной экспрессии ($r=0,23$, $p\leq 0,05$) в ревностных отношениях.

Женщины с высокими показателями косвенной агрессии в ревностных отношениях склонны к проявлению насилия в отношении партнёра ($r=0,26$, $p\leq 0,05$), контролю или ограничениям по отношению к партнёру ($r=0,26$, $p\leq 0,05$) и стремлением доказывать свою любовь через заботу и ухаживания ($r=0,24$, $p\leq 0,05$).

Общий уровень агрессивности у женщин взаимосвязан с показателями шкал компенсация/замещение ($r=0,25$, $p\leq 0,05$) и эмоциональным компонентом ревности, который выражается в эмоциональном переживании измены ($r=0,21$, $p\leq 0,05$).

У мужчин уровень косвенной агрессии взаимосвязан с негативной аффективной экспрессией, демонстрированием партнёрше своей печали, грусти из-за сложившейся ситуации. Взаимосвязей с физической и вербальной агрессией у мужчин не обнаружено.

Литература:

1. Румянцева, Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // *Вопр. Психологии.* – 1991. – №1. – С. 81 – 87.
2. Фромм, Э. *Анатомия человеческой деструктивности* / Э. Фромм. – СПб.: Аст, 2010. – 621 с.
3. Фурманов, И.А. *Агрессия и насилие: диагностика, профилактика, коррекция* / И.А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.
4. Hart, S. L. *Handbook of Jealousy: Theory, Research, and Multidisciplinary Approach* / S.L. Hart, M. Legerstee. — John Wiley & Sons, 2010. – P.600
5. Gurrero, L.K. *The Communicative Responses to Jealousy Scale: Revision, Empirical Validation, and Associations with Relational Satisfaction* / L.K. Gurrero, A.F. Hannava, E.A. Babin// *Communication Methods and Measure.* – 2011. – Vol.5, №3. – P. 223–249.
6. Pfeiffer, S.M. *Multidimensional Jealousy*/ S.M. Pfeiffer, P.T.P. Wong // *Journal of Social and Personal Relationships.* – 1989. – Vol. 6, №2. - P.181-196.

Хабетдинова Л.Р.

СЕМЬЯ КАК СИСТЕМА

Работа с семьей – это кропотливый труд. Нужно учитывать современный подход к работе с семьей. Главная задача – обучать родителей самостоятельному решению жизненных задач. Это потребует многих усилий от педагога.

И воспитатель, и родитель - взрослые люди, которые имеют свой психологический опыт и собственное видения проблем. Свои усилия в помощи семьям объединили логопеда, психолога, педагога музыкального работника, инструктора по физкультуре. Сейчас мы с вами немного пофантазируем.

(разбить коллектив на 5 групп и попросит изобразить современную семью на бумаге, через 3 минуты каждая группа рассказывает о своем представлении семье).

Итак, подводим итоги проделанной работы. (подчеркнуть ценное и уникальное видения семьи в каждой микрогруппе).

Итак, что же такое семья? Семья – это взаимосвязь одних членов от других: детей –от родителей, родителей –от бабушек и дедушек, других родственников и наоборот. Непослушание ребенка, например, влияет на другие семейные проблемы. Благодаря системному подходу педагоги научились помогать изменению взглядов и взаимодействия в семье так, чтобы они перестали быть негативными. Системный подход формирует объемный, многомерный взгляд на семью и внутрисемейные проблемы, улаживает их. А значит, простого совета, как изменить ситуацию быть не может.

Давайте проанализируем сказанное.

Семья – это прочная целостность. Изменение одного члена в семье ведет к изменению всей системы.

ЗАДАНИЕ: приведите пример этого (участвует весь коллектив).

ПРИМЕР: хроническая болезнь, ребенка влияет на других членов семьи, на их отношение друг с другом и с ребенком.

проблема семьи рассматривается в контексте семейных отношений. В разных семьях одинаковое поведение его членов имеют разные причины.

Пример: ребенок ведет себя ужасно, потому что мама с папой ссорятся, а ребенок своим поведением пытается объединить их против себя, тем самым сохраняя целостность семьи.

Проблема в семье, выполняет какую-то функцию.

Семья часто становится в чем-то выгодной для всех ее членов, так как трудно изменить установки членов семьи, или им так удобно привычно.

Некоторые семьи активно сопротивляются любым изменениям, потому что это чревато неизвестными вещами, дестабилизирует, а они новым способам взаимодействия не научены и не готовы к ним. Поэтому так важно подготовить воспитателей и специалистов к восприятию семьи как системы. Это поможет адекватно воспринимать жалобы членов семьи на детей или природу конфликтов, подсказать пути выхода из сложных ситуаций.

Пример: Направить на консультацию к психологу, поучаствовать в тренинге, успокоить, обнадёжить, помочь новую грань в болезненной проблеме. Говорим о том, что для воспитания нужны специальные знания, еще не укоренившиеся в сознании современных родителей. Современные родители - это родители, воспитанные поколением. Необходимость поиска заработка, сокращение свободного времени у родителей приводит к ухудшению физического, психического их состояния, появляется раздражительность, которая приводит к стрессам. Свои эмоции родители выплескивают на детей. Ребенок попадает в полную зависимость от настроения, поведения родителей, что сказывается на его психическом здоровье. Растет число разводов в семьях. Институт семьи все чаще становится не устойчивым именно по психологическим причинам. Лишь в 15% семей уверены, что они более устойчивы, а значит, и более желанен их ребенок.

В современных семьях наблюдается уменьшение «воспитательных ресурсов» родителей, приходящихся на каждого ребенка. Идет снижение качества и количества речевого общения, изменение родительских установок. Родители становятся более авторитарными, чаще используют телесные наказания, индивидуализация воспитания минимальна. Ежегодно детские сады ведут учет сведений о своих воспитанниках.

Сведения принимаются во внимание при построении воспитательных программ, методических разработок рабочего плана. Эти сведения являются очень важными. У нас есть социальные анкеты. Эту анкету можно повторять на протяжении всего времени пребывания ребенка в детском саду.

Черникова М.С.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

С самого начала своей жизни человек включен в социальное взаимодействие, так первый опыт общения он приобретает еще до того, как научится говорить. Личность развивается и совершенствуется под влиянием других людей, приспосабливается к выполнению в обществе конкретных обязанностей, несёт за своё поведение, действия и поступки определённую ответственность. Этот процесс по-

лучил название социализации, основным содержанием которого является передача обществом социально-исторического опыта, культуры, правил и норм поведения, ценностных ориентаций, кроме того, усвоение их индивидом.

По мнению Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, первые годы жизни ребенка являются важным периодом для социального, интеллектуального и личностного развития. Именно в дошкольном возрасте у человека формируется самосознание и закладываются первые представления о самом себе, образуются устойчивые формы межличностного взаимодействия, моральные и социальные нормы.

В дошкольном возрасте огромное влияние на процесс социализации оказывают агенты социализации, то есть лица, с которыми у ребенка происходит непосредственное взаимодействие. Ими могут являться семья (родители или лица, постоянно заботящиеся и общающиеся с ребенком, братья или сестры); детский сад (в первую очередь воспитатели); общество (сверстники, друзья).

Важно, чтобы воспитательно-образовательный процесс в дошкольном образовательном учреждении охватывал основные виды социализации ребёнка (естественно-культурного, социально-культурного, социально-психологического и т.д.) и задавал начальные условия для полной и успешной социализации личности в будущем, необходимо организовать условия вхождения ребёнка в систему социальных отношений как компонента этой системы, т.е. ребёнок должен стать частью социума. Чтобы эти условия полноценно выполнялись и приносили ощутимый результат, ДОО необходимо поддерживать и развивать взаимосвязь с родителями воспитанника. Семья, как один из главных социальных институтов для социализации дошкольника, должна быть непосредственно взаимосвязана с ДОО. И семья, и детский сад, выполняя свои особые функции, не могут заменить друг друга и должны взаимодействовать во имя полноценного развития ребенка.

Психолого-педагогические исследования (Е.П. Арнаутовой, А.И. Божович, Н.Ф. Виноградовой и др.) показали, что семья остро нуждается в помощи специалистов на всех этапах дошкольного детства. Поэтому в ДОО создаются необходимые условия для полноценного сотрудничества с семьей. Родители должны быть уверены в хорошем отношении к своему ребенку воспитателя. В работе ДОО следует придерживаться направления создания единой активной развивающей среды, обеспечивающие общие подходы к развитию личности в семье и детском коллективе. Необходимо педагогами ДОО осуществлять тесный контакт с родителями воспитанников: проведение неформальных бесед о детях или запланированных встреч с родителями, чтобы обсудить достигнутые успехи, независимо от конкретных проблем; предоставление родителям письменного материала об их детях; оформление доски объявлений для родителей. Важно привлекать родителей с целью оказания помощи ДОО для организации совместных целевых прогулок, досуга, сбора материала для детских нужд. Неоценим вклад родителей в развитие и обучение своего ребенка в процессе взаимодействия в детском саду и продолжении работы по обучению детей дома.

Выполнение данных рекомендаций, по нашему мнению, способен оказать положительное воздействие на процесс взаимодействия ДОО и семьи ребенка в целях успешной и полноценной социализации ребенка-дошкольника.

РАЗВОД ГЛАЗАМИ РЕБЕНКА

Несколько лет назад одна знакомая, только что разошедшаяся со своим мужем, пригласила меня поговорить со своим сыном лет четырех. После ухода папы он несколько вечеров подряд уходил в свою комнату и там тихо плакал. Мы сидели в детской, я спросила: «Гошенька, я могу тебе чем-то помочь?» И тут 4-х - летний малыш, который и грамоты-то толком не знал, сказал мне фразу, которую я не могу забыть по сегодняшний день: «Мне уже никто помочь не сможет»...

Тревожные факты

Более половины детей, в чьих семьях произошел развод, обнаруживают у себя «пост – травматический» синдром, который заключается в следующих симптомах: поведенческие и нервные расстройства, у детей снижается самооценка и успеваемость, нарушаются межличностные взаимоотношения; усиливаются страхи темноты, одиночества, смерти или ухода близкого человека. Зачастую ухудшается общее состояние здоровья. Дети становятся более ранимые, нервные, грубые, не уверенные в себе. Развод родителей и его последствия (размен квартиры, новый статус, ухудшение качества жизни, прерванный контакт с другим родителем, напряженная психологическая обстановка дома) бьет, без исключения, по детям всех возрастов.

Малыши – дошкольники, будучи еще психически тесно связанными с родителями, особо тонко чувствуют «накалившуюся» атмосферу. Зачастую не понимая происходящего, они страдают, и это выражается в появлении различных страхов, капризов, болезней, нежелании одним спать. Дошколята и младшие школьники часто склонны винить себя в том, что произошло. Логика проста: плохо вел себя – вот папа и ушел от нас... Для ребенка ощущение своей «причастности» к такому ужасному событию является невыносимым. Дальше рождается тревога: а вдруг скоро меня разлюбит и бросит мама?! У детей школьного возраста часто появляются проблемы с учебой. Кроме того, могут возникать конфликты со сверстниками, особенно, если те живут в полной семье. Младший школьник чувствует себя обделенным, изгоем среди благополучных детей; может изолироваться или самоутверждаться хулиганством. В поведении школьника появляется негативизм, недоверие ко взрослым, истеричность. Подростки также тяжело переносят предразводную ситуацию дома. Видя, как рушится самое незыблемое, они быстро разочаровываются в вечных ценностях, таких, как любовь и доверие. Как результат, появляются цинизм, напускная развязность, за которыми скрывается растерянность ребенка, потерявшего свой «тыл».

Категории детей, наиболее уязвимых перед разводом родителей:

Дети в период полового созревания; дети, имевшие с уходящим родителем более близкий контакт; соматически ослабленные дети; ранимые, повышено впечатлительные дети.

Чаще из семьи уходит отец. Соответственно, мальчики начинают получать «однобокое» воспитание и, не видя перед глазами мужской пример, вырастают женоподобными. Замечено, что у таких мальчиков позже начинает ломаться голос в подростковом периоде, и некоторые проявления личности у них типично женские (капризность, демонстративность поведения). Девочки, растущие без папы,

часто имеют неадекватные представления о мужчинах, либо как о «подлецах и бабниках, которым нельзя доверять», либо как о «неведомых сказочных принцах, которые до конца жизни будут носить их на руках». Дети, которые более всего были привязаны к уходящему родителю, испытывают шок от такого предательства. От этого и от того, что теперь необходимо строить новые отношения со вторым родителем, ребенок переживает глубокий стресс. Он может возненавидеть бросившего его и озлобиться на того, от которого он стал так зависим. Ослабленные, ранимые, чувствительные дети глубже переживают пугающие события, дольше хранят в памяти, медленнее восстанавливаются. Порой такие дети проносят боль и обиду на родителей через всю свою жизнь и имеют сложности в создании своей собственной семьи.

Почему же дети так остро реагируют на развод родителей?

1. Для ребенка и мама, и папа – самые дорогие и единственные. Ребенок не представляет, что, например, «папу можно поменять». 2. Дети в ситуации развода оказываются «выброшенными за борт». Взрослые заняты своими конфликтными отношениями. Это страшно и непонятно, и ребенок начинает привлекать к себе внимание любыми способами. Плохим поведением, болезнями ребенок часто стремится отвлечь родителей от развода, «взять огонь на себя». 3. Дети не допускают мысли, что с ними может случиться что-то плохое. Когда это происходит, ребенок теряет «почву под ногами». Он не способен еще видеть новые перспективы. Для него распад своей семьи – все равно, что окончание жизни.

Как помочь ребенку спокойно перенести развод родителей:

1. Постарайтесь, чтобы ребенок не присутствовал и не участвовал в ваших ссорах и разбирательствах. Перед самым разводом смените ему обстановку. 2. Разговаривайте с ребенком о вашей жизни. Доступно объясните ему, что произошло и что его ожидает. Он должен знать, что впереди у вас еще много хорошего. 3. Уделите ребенку больше своего времени и внимания после развода. Его надо уверить, что вы его по-прежнему любите и всегда будете с ним. 4. Ни в коем случае не настраивайте ребенка против уходящего родителя. Его ушедший папа (мама) – это часть его самого и его истории.

Литература:

1. Захаров А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей // Вопросы психологии, 1982, в. 1. С. 59-68.

2. Ушаков Г.К. Профилактика нервно-психических расстройств у детей. - М., 1966.

3. Ковалев В.В., Буянов М.И. Основы психотерапии детей и подростков. – В кн.: Психиатрия детского возраста. - М., 1979.

Шевырева Е.Г.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ НА ЭТАПАХ ЖИЗНЕННОЙ АДАПТАЦИИ

Многолетний опыт работы по диагностике и консультированию случаев отклонений в развитии у детей различного возраста постоянно заставляет задумы-

ваться о несовершенстве ныне существующей системы детской диспансеризации и службы медико-психолого-педагогического консультирования.

Родители детей, имеющих генетическую патологию или врождённые аномалии развития, в большинстве случаев ничего не знали о возможности рождения такого ребёнка. Пока недостаточно распространена практика генетического консультирования супружеских пар с целью предупреждения отклонений в развитии будущего малыша. Нам представляется также необходимым более глубокое ознакомление будущих матерей и отцов с особенностями психофизического развития ребёнка. Сейчас родители порой демонстрируют вопиющую неосведомленность в этом вопросе и непонимание тех последствий, к которым приводят даже минимальные нарушения развития.

Ситуацию медико-психолого-педагогического консультирования в настоящий момент усложняет тот факт, что период ранней адаптации новорождённых не отражается в выписках из родильных домов.

Как правило, впервые родители обращаются на ПМПК с детьми в возрасте 5-6 лет, то есть непосредственно перед началом школьного обучения. Это нередко объясняется тем, что более раннее общение родителей к специалистам не даёт желаемых результатов: им советуют подождать до трёх лет, поскольку после трёх лет возможно получение помощи в специализированном детском учреждении. Однако в старшем дошкольном возрасте уже наблюдаются негативные последствия в психическом развитии детей, не получивших адекватной помощи на более ранних этапах развития.

Ещё Л.С. Выготский писал, что в развитии ребёнка существуют оптимальные сроки для каждого вида обучения. Мнение о том, что чем старше ребёнок, тем легче его обучать, по своей сути неверно. Сроки обучения определяются сензитивными периодами в развитии каждой функции. Именно в эти периоды обучение оказывается наиболее лёгким, экономным и плодотворным. Оптимальные сроки обучения для каждого ребёнка определяются зоной его ближайшего развития. То есть обучение опирается не только и не столько на созревшие функции ребёнка, сколько на созревающие. В тех случаях, когда ребёнок всё-таки оказывается в системе медико-психолого-педагогической помощи, он начинает испытывать на себе её основные проблемы – отсутствие непрерывности и преемственности.

В этих условиях совершенно очевидна необходимость перестройки всей системы медико-психолого-педагогической помощи не только в отношении ранней диагностики и предупреждения рождения неблагополучных детей, но и в отношении динамического сопровождения детей группы риска.

Назрела необходимость в проведении профилактических мероприятий с целью предупреждения рождения детей с отклонениями в развитии. В этой связи должны быть предусмотрены психолого-генетическая консультация пар группы риска по медицинским показателям, а также медико-психологическое сопровождение беременных женщин из группы риска.

В случае рождения ребёнка с отклонениями в развитии родители должны получать необходимую помощь на всех этапах его жизненной адаптации, вплоть до совершеннолетия. Предлагаемая нами система помощи детям должны включать в себя следующие этапы:

первый этап – детальное обследование новорождённых неонатологом, неврологом, генетиком с регистрацией всех адаптивных параметров ребёнка в паспорте новорождённого;

второй этап – подробное изложение в истории развития диагностических и коррекционных мероприятий по отношению к ребёнку с особенностями развития в период младенчества (до 1 года), выявление детей группы риска;

третий этап – дифференциальная диагностика с определением прогноза развития и адекватной коррекционной работы с детьми от одного года до трёх лет в условиях соответствующего детского учреждения. На этом этапе желательно создание индивидуальных коррекционных программ с обязательным комплексным клинико-психолого-педагогическим обследованием ребёнка не менее одного раза в шесть месяцев;

четвёртый этап – выделение ведущих отклонений в развитии ребёнка после трёх лет с целью их компенсации и подготовки ребёнка к школьному обучению (в соответствующих профилированных государственных либо частных детских садах для детей с особенностями развития);

пятый этап – дифференциально-диагностическая и психолого-медико-педагогическая работа с целью подбора адекватной формы обучения, исходя из интересов и возможностей семьи и ребёнка (возраст – 6-7 лет);

шестой этап – выявление детей с трудностями школьной адаптации (соматически ослабленные дети, имеющие проблемы психологической адаптации, испытывающие неблагоприятное влияние среды, дети с нарушениями развития конституционально-генетического происхождения, а также дети с церебрально-органической недостаточностью). Корректировка программы и условий обучения и воспитания дезадаптированных школьников с максимальных учётом их индивидуальных особенностей на основании комплексного клинико-психолого-педагогического обследования; динамическое наблюдение детей;

седьмой этап – ранняя (с 12-13 лет) профессиональная ориентация и соответствующая подготовка в профессиональных школах к трудовой и жизненной адаптации подростков;

восьмой этап – социальная опека подростков с отклонениями в развитии работниками социальных служб при муниципалитетах в период начальной трудовой адаптации (получение доступной квалификации и внедрение в трудовой коллектив).

На всех этапах должно осуществляться комплексное взаимодействие специалистов: медиков, психологов, педагогов, юристов и социальных работников. Результаты обследования должны фиксироваться в карте развития ребёнка с обязательных отражением всех этапов адаптации на фоне проводимой коррекционной работы. Ведущая роль в решении вопросов диагностики и коррекции отклонений в развитии детей должна принадлежать психолого-медико-педагогическим консультациям (комиссиям, диагностическим и реабилитационным центрам), оснащённым современной аппаратурой и укомплектованным специалистами разного профиля (неврологами, психиатрами отоларингологами, офтальмологами, ортопедами, генетиками, параклиницистами (нейрофизиологами, аудиологами), психологами, дефектологами и логопедами). С целью уточнения диагноза в процессе ди-

намического наблюдения и обучения при ПМПК целесообразна организация диагностических групп для детей, диагностически не совсем ясных, а также для детей, обучение и воспитание которых невозможно ни в одном из существующих образовательных учреждений и нуждающихся в разработке индивидуальных коррекционно-развивающихся программ. К сожалению, квалификационная консультативно-диагностическая помощь сейчас может быть оказана только в крупных городах, где находятся институты и центры, отвечающие данным требованиям.

Одним из важных принципов диагностики является принцип системного и целостного исследования ребёнка, направленного на выявление взаимосвязи и взаимозависимости между отдельными проявлениями нарушения психического развития и первичными нарушениями, установление иерархии обнаруженных недостатков или отклонений в психическом развитии, соотношении первичных и вторичных нарушений. Из множества методик для обследования детей необходимо выбрать такие, которые помогут специалистам ответить на поставленные вопросы и по возможности более четко определить структуру и иерархию выявленных дефектов. Диагностика по одному патологическому симптому или синдрому не может быть правомерна, так как внешние проявления могут иметь различную внутреннюю сущность. Так, например, причиной позднего появления речи у ребёнка может быть снижение слуха, физиологическая задержка речевого развития (при полном понимании обращенной речи и адекватном поведении), недоразвитие познавательной деятельности, отклонение в развитии эмоциональной сферы, наличие локальных речевых нарушений. Следовательно, для понимания структуры дефекта в целом необходимо проанализировать выявленную симптоматику и синтезировать её в единый симптомокомплекс. Кроме того, адекватная диагностика невозможна без знания определённых закономерностей, по которым развивается ребёнок, сензитивных периодов формирования тех или иных функций и систем.

На основании анализа данных обследования составляется заключение, формулируется диагноз, назначается соответствующее лечение и даются рекомендации родителям по воспитанию детей. Психолого-педагогическая диагностика направлена не только и не столько на определение уровня актуального развития, сколько на выявление потенциальных возможностей ребёнка.

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что усовершенствование системы раннего выявления и своевременной коррекции отклонений в развитии детей позволит сократить количество специальных учреждений для их обучения, поскольку многие отклонения в развитии с соответствующими вторичными и третичными нарушениями можно предотвратить, если своевременно проводить реабилитационные мероприятия.

Шуматбаева С.А.

СЕМЬЯ – ШКОЛА ВОСПИТАНИЯ

Все мы родом из детства. Велико значение его в судьбе каждого человека. За многовековую историю человечества сложились две ветки воспитания подрастающего поколения: семейное и общественное. Сегодня уже не ведется спор о том, какое из них важнее. Современная наука единодушна в том, что без ущерба для развития личности ребенка невозможно отказаться от семейного воспитания, по-

сколькo его сила и действительность не сравнимы ни с каким, даже очень квалифицированным общественным воспитанием. Именно по этой причине трудно переоценить роль семьи как школы, где обучают науке стать человеком. Основной же особенностью семейного воспитания признается особый эмоциональный микроклимат семьи, благодаря которому у ребенка формируется отношение к себе, определяющее его чувство самооценки. Другая важная роль семейного воспитания – влияние на ценностные ориентации и мировоззрение ребенка в целом. Семья занимает центральное место в формировании личности ребенка. Именно в семье ребенок получает первые навыки восприятия действительности, приучается осознавать себя полноправным членом общества. Семья является единственной школой, где в совместной духовной и практической жизнедеятельности закладываются моральные основы личности. Первой и основной задачей родителей является создание у ребенка уверенности в том, что его любят и о нем заботятся.

Смысл жизни, счастье, любовь, свобода, честь, совесть, долг, милосердие, сострадание – все это он узнает в первую очередь в семье.

Согласно суждениям М.И. Лисиной и ее сотрудников, решающим фактором формирования у ребенка полноценной психики служат те виды общения с ним взрослых, в которых он может быть полноправным участником межличностной ситуации. Поэтому, по мнению авторов концепции по дошкольному воспитанию (В.В. Давыдов, В.А. Петровский, Р.Б. Стеркина), в отношениях между родителями, педагогами и детьми центральное место должно занимать не авторитарное, а личностно-ориентированное взаимодействие взрослого с ребенком.

В окружении любви и доброты ребенок получает первые уроки взаимоотношений родителей и детей, взаимных обязанностей, учиться не только брать, но и отдавать. Здесь он осознает простую истину: чтобы сделать кого-то счастливым, чтобы подарить радость, не нужно быть чародеем или иметь волшебную палочку. Чтобы сделать окружающий мир чуть лучше, не нужно ни большой силы, ни богатства, ни волшебства, нужно только желание. В нём-то и заключается волшебная сила чародейства. Ребенок начинает понимать, что мир таков, каким его делают люди, - добрый или злой, красивый или уродливый, созидательный или разрушительный. Эти знания помогают сформировать у ребенка способность нравственного выбора.

Знаменитый педагог В.А. Сухомлинский говорил: «Детство - важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира, - от того в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш».

«Человек рождается не для того, чтобы бесследно исчезнуть никому неизвестной пылинкой... Человек оставляет себя, прежде всего в человеке. В этом высшее счастье и смысл жизни. Если ты хочешь остаться в сердце человеческом – воспитывай своих детей».

Различные соотношения родительского тепла и контроля лежат в основе четырех стилей воспитания детей.

Авторитарный стиль сочетает высокий контроль с низким уровнем душевной теплоты и участия.

Эти родители устанавливают правила и ждут, что дети им будут беспрекословно следовать. Авторитарные родители стараются привить детям трудолюбие, уважение и послушание. Между родителями авторитарного типа и детьми почти не бывает компромиссов, потому что родители не учитывают детские потребности и желания.

Дети авторитарных родителей обычно имеют более низкую самооценку и менее искусны в социальных отношениях.

Авторитетный стиль сочетает достаточную степень контроля с душевной теплотой и отзывчивостью к детям.

Авторитетные родители объясняют правила и поощряют обсуждение своих решений с детьми. Дети авторитетных родителей в целом получают более высокую оценку своих действий и являются ответственными, уверенными в себе и дружелюбными.

Снисходительно-разрешающий стиль обеспечивает душевную теплоту и должную заботу о детях при практическом отсутствии родительского контроля.

Такие родители, как правило, одобряют поведение своих детей и редко их наказывают. Они легко соглашаются с просьбой ребенка, просто потому что этого хочет ребенок.

Дети снисходительно-разрешающих родителей хуже поддаются обучению, часто являются импульсивными и легко внушаемыми.

Безучастно-индифферентный стиль не обеспечивает ни сердечного тепла, ни контроля.

Безучастно-индифферентные родители удовлетворяют лишь основные физические и эмоциональные потребности своих детей. Они пытаются свести к минимуму количество времени, которое проводят с детьми, и уклоняются от эмоционального участия в их жизни.

Дети таких родителей имеют низкую самооценку, импульсивны, агрессивны, у них часто меняется настроение (с преобладанием угрюмого).

Стиль воспитания остается достаточно постоянным. Родители, использующие силу своего авторитета, как правило. Остаются такими же, когда их дети становятся подростками. Учитывая такое постоянство, вы не удивитесь, узнав, что стиль родительского воспитания влияет на развитие детей.

Авторитетный стиль воспитания способствует успехам ребенка в школе, его уверенности в себе и хорошему поведению; другие стили часто связаны с более низкой самооценкой и менее развитыми социальными навыками.

Наилучший стиль воспитания сочетает в себе контроль, душевное тепло и любовь родителей.

«Поднимайте сами себя в глазах своих детей, старайтесь, чтобы дети видели высший смысл вашей жизни в посеве того зерна, из которого вырастает буйная поросль человеческого счастья», - писал В.А. Сухомлинский, обращаясь к родителям.

1. «Человечество развивает и улучшает себя через воспитание детей. Это самое великое из всех дел человеческих. / под ред. О.А. Андарало. – Могилев, 2010.

2. Захаров А.И. «Как предупредить отклонения в поведении ребенка» - М.: Просвещение, 1986.

3. Земска М. «Семья и личность». Пер. с польского. –М.:, 1986.

4. Титаренко В.Я. «Семья и формирование личности» - М.:, 1987.

5. Дубровина И.В., Лисина М.И. «Психическое развитие детей, воспитывающихся вне семьи» - М.:, 1990г.

РАЗДЕЛ V. ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С РАЗЛИЧНЫМИ ГРУППАМИ НАСЕЛЕНИЯ

Безденежных Н.И., Логинова Г.М. ПЕДАГОГИКА В.А. СУХОМЛИНСКОГО В НАШЕЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ ЖИЗНИ

В.А.Сухомлинский - гениальный педагог 20 века. Его наследие состоит из 40 книг и брошюр, около 600 статей. Педагогические труды Василия Александровича переведены более чем на 60 языков. Наследие Сухомлинского изучается не только педагогами, но и психологами, социологами, философами, историками, публицистами. В наше время популярность работ Сухомлинского значительно возросла, так как очень многое из того, что мы считаем новаторским сейчас, было им апробировано в 50-60 годы. Так как цель учебно-воспитательной работы школы как социально-педагогического организма, по Сухомлинскому, - сотворение человека, продуманное и заботливое пестование всесторонне развитой и счастливой личности гражданина, труженика и семьянина. Одной из самых сильных сторон наследия выдающегося педагога является ориентация на формирование у молодого поколения высокого гражданства, патриотического самосознания на выработку у подопечных убеждений истинных созидателей высоконравственных положений в обществе.

Как великий гуманист, он стремился организовать учебный процесс таким образом, чтобы методики образовательного процесса стимулировали потребность к утверждению к себе благородства, гражданского мужества, позитивной целеустремленности, добрых начал. И мы, следуя учению Сухомлинского, организуем учебно-воспитательный процесс, не применяя различных наказаний, только в крайних случаях обращаемся к выставлению неудовлетворительных оценок. Ни в коем случае не применяем в своей педагогической практике окрик, брань.

Достоинством педагогического опыта Сухомлинского является стремление постоянно повышать профессиональную квалификацию педагогов. В своей работе мы, как и все учителя нашей школы, всегда стремимся к профессионализму в нашей деятельности, через участие в методической учебе школы, через освоение и содержание периодической и педагогической литературы.

Сухомлинский говорил: «Учитель – это первый советчик и проводник в интеллектуальный мир школьников». Мы стараемся построить отношения с учениками, чтобы они верили в свои силы. Личность, духовный облик учителя влияют на пробуждение и развитие способностей, наклонностей, талантов учеников. Нужно уважать учеников, доверять им, уважать детское незнание. Еще Сухомлинский настойчиво повторял, что лучший путь воспитания – это воспитание радостью. В своей работе мы формируем сознание при овладении научными знаниями, требуем включения в процесс познания всех сфер личной духовной жизни; воспитанник должен восхищаться величием, мужеством, духовной красотой людей, боровшихся за торжество научных взглядов на мир. Для достижения этой цели проводятся классные часы, посвященные жизни выдающихся мыслителей современности. До-

бываемся, чтобы в мыслях подростков пробуждалось желание что-то делать, в чем-то выразить свое активное отношение к миру.

Особое внимание Василий Александрович Сухомлинский уделял гражданско-патриотическому воспитанию, потому что считал, что любовь к Родине – важнейшая нравственная категория. Через все его литературно-педагогическое наследие красной нитью проходит мысль о воспитании патриотизма. Как воспитать патриота? Сухомлинский в своих работах писал: «Чтобы воспитать человека патриотом своей Родины нужно, прежде всего, научить ребенка познавать историю родины. Достигать в ребенке гармонии разума, мысли, идей, чувств, духовных порывов, поступков». Цель нашей школы - воспитание человека просвещенного, гуманного, духовно богатого, высоко нравственного, любящего свою Родину, свой народ.

Литература:

1. Сухомлинский В.А. О воспитании. - М.,1982.
2. Сухомлинский В.А. Как Воспитать настоящего человека. - М., 1990.

Белобородова О.А., Гильманова Н.С.

УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК: ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Две главные фигуры в школе – учитель и ученик. Их общение на уроке, во внеклассной работе, на досуге становятся важным условием эффективности учебно-воспитательного процесса, средством формирования личности школьника. Их союз приносит только психологическое удовлетворение и исключает близкий контакт. Встречи учителя и ученика обычно ограничены во времени и продолжаются в течение определенного периода.

Учитель – это тот, кто делится знаниями, мудростью и опытом, а ученик их перенимает. Главным в общении учителя и учащихся должны быть отношения, основанные на уважении и требовательности. У педагога со стабильным эмоционально-положительным отношением к детям, деловой реакцией на недостатки в учебной работе и поведении, спокойным и ровным тоном в обращении школьники раскованы, общительны, доверчивы. Правильный стиль общения создает атмосферу эмоционального благополучия, которая во многом определяет результативность учебно-воспитательной работы.

Важным моментом в обучении вообще является то, чтобы каждый ученик мог убедиться в важности не только усвоения прочных знаний, но и развития умственных способностей. Ученик не один в школе. Он работает вместе с другими: учащимися и учителями. Обращаются друг к другу за помощью, не боясь признать, что они чего-то не понимают. Важнейшие аспекты сотрудничества:

- умение прислушиваться друг к другу;
- принимать совместные решения;
- доверять друг другу;
- ощущать свою ответственность за работу группы.

Зарубежные исследователи в своих исследованиях тоже указали, что дети склонны предпочитать учителей, обладающих следующими характеристиками:

- 1) человеческие качества - доброта, весёлость, ответственность, уравновешенность.

2) организационные качества - справедливость, последовательность, честность, уважение других.

3) деловые качества - полезность, демократичность, умение заинтересовать.

4) внешний вид - хорошо одет, приятный голос, общая привлекательность.

Неспособность педагога удовлетворить ожидания учащегося и невнимание к этим ожиданиям могут порождать негативное отношение к самому учителю, к его предмету, приводить к острым конфликтам.

Конфликты - явления чрезвычайно разнообразные по своему характеру.

Они могут быть внутриличностными, столкновение двух несовместимых желаний, противоположных тенденций, когда не удовлетворяются главные потребности личности, наносится ущерб ценностям «я».

Каким же хотят видеть ученики своего учителя?

1. Нравственное качество (справедливый, уважает человеческое достоинство, доверяет).

2. Любовь к своему предмету. Качество учителя к своему предмету. Хорошо знает свой предмет, дает знания сверх программы.

3. Качественный хороший классный руководитель, хочет сделать жизнь детей увлекательной, интересной, не заставляет ребят, не останавливает свой порядок, не любит командовать, дает дельные советы.

Отрицательные качества учителя:

1. Кричит, обрывает, не выслушивает до конца.

2. Выделяет отдельных учеников.

3. Придирчивый, старается наказать за каждый проступок.

4. Требуя от ученика безоговорочного подчинения.

5. Относится как к маленьким.

6. Относится неуважительно.

7. Не умеет хранить тайну.

Каким путем можно предотвратить конфликты и как добиться, чтобы учителя с учениками были в хороших отношениях:

1. Умело провести организационный момент урока, не оставлять не одного ученика в бездеятельности.

2. Создавать атмосферу непрерывного общения с классом.

3. Требовательность к себе и к ученикам по поводу полной готовности к уроку.

4. Знание предмета «на отлично», свободное владение им. Применение разных методов и форм обучения.

5. Выполнение и стремление к выполнению поставленной цели: добиться полного усвоения материала со всеми без исключения учащимися.

6. Рациональное использование времени, дорожит каждой минутой урока.

7. Добиться полного усвоения материала, добиться высоких результатов: самоотдача, активность управлять ими.

8. Организация индивидуальной работы, особенно с тем, кому дается трудно предмет. Их на уроке больше спрашивать, больше терпеть и беспокоить.

9. Организовать работу с «трудными» детьми, и непрерывно спрашивать, заставлять их думать, находить более интересные способы преподавания.

10. Уважительное отношение к личности ученика, не допускать разного рода оскорбления, прозвищ, замечаний.

И какие бы новации не вводились, в школе как сотни и тысячи лет назад встречаются участники образовательного процесса: учитель и ученик. Между ним (всегда) – океан знаний и рифы противоречий.

Витушкина Е.А., Самаль Е.В.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ЗАСТЕНЧИВЫХ ПОДРОСТКОВ

Несмотря на наличие, достаточно обширной информации в литературе по проблеме застенчивости, обсуждение ее чаще всего носит умозрительный характер и не опирается на конкретные исследования. Сегодня можно констатировать, что многие вопросы внутри этой проблемы остаются открытыми. Так, пока еще не ясна специфика взаимоотношений застенчивого ребенка с другими людьми, нет описания феномена застенчивости, охватывающего наиболее значимые для ребенка стороны его жизни, не выяснена структура его образа Я, их динамика в подростковый период.

По мнению психолога Ф. Зимбардо, быть застенчивым – значит бояться людей, особенно тех людей, которые по той или иной причине, негативно воздействуют на наши эмоции [1, с.18-19]. Застенчивость – очень распространенное качество личности человека. Проявляется застенчивость по-разному. Очень много общего в проявлении застенчивости с проявлением растерянности и напряжения. Поэтому все они объединяются в одну группу, называемую эмоциональными нарушениями деятельности [2, с. 11-13]. Говоря о подростках, важно отличать застенчивого ребенка от ребенка, который просто менее экстравертирован и предпочитает уединение. Поведение некоторых подростков внешне напоминает поведение застенчивых, но сами они таковыми не являются. Самое примечательное свойство застенчивого подростка – неловкость – внешнее проявление чрезмерной озабоченности своим внутренним состоянием.

Рассматривая проблему общения и межличностных отношений в подростковом возрасте, мы можем выделить следующие главные моменты: общение имеет огромное значение в развитии личности, а тем более в возрасте ее становления, во время подросткового и юношеского периодов. Межличностные отношения выражают внутренний мир человека, и их источник находится в самом человеке.

Целью нашего исследования было развитие коммуникативные способности у подростков с высоким уровнем застенчивости. Мы предположили, что развитие коммуникативные способности и снизить уровень застенчивости у подростков возможно путем проведения групповых коррекционно-развивающих занятий. В исследовании приняли участие 68 подростков 7-8 классов средней школы г. Минска в возрасте 12 – 14 лет. В качестве диагностических методик были использованы тест-опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, В.А. Федорошин) и методика выявления застенчивости (Ф. Зимбардо).

На основе полученных первичных данных мы сделали вывод о том, что среди девочек значительно большее количество с высоким (17,6%) и выше среднего

уровнем застенчивости (23,5%), чем среди мальчиков (2,9% и 11,8%). Применение U-критерия Манна-Уитни доказало, что существует статистически значимое различие в выраженности застенчивости ($U=367,0$ при $p<0,01$), показатель застенчивости выше у девочек. Далее нами были проанализированы результаты, полученные по параметру «коммуникативные способности», на основании которых можно сделать вывод о том, что среди девочек значительно большее количество с высоким уровнем коммуникативных способностей (20,6%), чем среди мальчиков (8,8%). Однако, среди мужского пола превалирует выше среднего уровень коммуникативных способностей (26,5%). Применение U-критерия Манна-Уитни доказало, что существует статистически значимое различие в выраженности коммуникативных способностей ($U=347,0$ при $p<0,01$), показатель коммуникативных способностей выше у девочек.

На основании полученных результатов мы сформировали группу подростков разного пола с высоким уровнем застенчивости и выше среднего. В эту группу вошли 18 учащихся. Формирование группы осуществлялось таким образом, чтобы средние показатели застенчивости и коммуникативных способностей были приблизительно одинаковы в двух группах. Применив U-критерий Манна-Уитни для двух независимых выборок, мы доказали, что различий между этими группами нет. Далее с испытуемыми экспериментальной группы в течение более 1 месяца проводилась коррекционно-развивающая работа по снижению уровня застенчивости и развитию коммуникативных способностей. Спустя 1,5 месяца для проверки эффективности предлагаемой нами коррекционной программы по развитию коммуникативных способностей у застенчивых подростков была проведена повторная диагностика испытуемых контрольной и экспериментальной групп. Анализ результатов формирующего эксперимента обнаружил положительную динамику снижения уровня застенчивости в экспериментальной группе ($U=210,0$ при $p<0,0001$). Уровень коммуникативных способностей значительно не изменился, но присутствует тенденция к повышению уровня коммуникативных способностей, что свидетельствует о том, что при более продолжительной коррекции возможны значительные изменения.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о хорошей динамике преодоления застенчивости у подростков при работе в тренинговой группе, что может быть объяснено следующими факторами. Находясь в условиях социальной самоизоляции, подросток приобретает в глазах окружающих статус «изгоя», но после нашей совместной работы подростки начали пересматривать свою позицию поведения, общения и взаимодействия в социуме. К тому же, осознание того, что «Я такой не один, а нас целая группа. С этим можно справиться, мы поможем друг другу...» подросток приобретает новый круг общения (хотя бы тех, с кем он находился в экспериментальной группе), и отходит от пребывания наедине, в социальных сетях, которые еще больше усугубляют одиночество подростка.

Литература:

1. Зимбардо, Ф. Застенчивость (что это такое и как с ней справиться) / Ф. Зимбардо – СПб: Питер Пресс, 1996. – 256 с.
2. Гаспарова, Е.А. Застенчивый ребёнок / Е. Гаспарова // Дошкольное воспитание. – 1989.– №3 – С 31-34.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В условиях усложнения задач, стоящих перед системой образования, повышаются требования к педагогу, его профессионализму и личностным качествам. Без профессионально подготовленных и образованных педагогов нет общественно-экономического прогресса. Учитель же готов эффективно осуществлять целостный педагогический процесс, если у него развито умение педагогически мыслить и действовать. В этом случае речь идет о компетентностном подходе в профессиональной подготовке будущих педагогов.

В высшем педагогическом образовании одним из основных является противоречие «между индивидуальным творческим процессом становления будущего учителя и массово-репродуктивным характером его подготовки» [2, с. 26]. Компетентностный подход позволяет создать условия для разрешения этого противоречия. Под профессиональной компетентностью понимается интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень профессиональных знаний, умений и опыта, но и способность педагога опираться на них в своей профессиональной деятельности, его отношение к учащимся и личностные качества. Следовательно, компетентностный подход учитывает не только формирование теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности, как это представлено традиционной подготовке, но и развитие личности специалиста.

Доказано, что успешность, продуктивность работы, удовлетворенность ею индивида определяются перспективами и уровнем его развития как личности, а не только соответствием требованиям профессиональной деятельности [1, с. 9].

Компетентность, являясь продуктом процесса обучения, не прямо вытекает из него, а становится следствием профессионального и личностного саморазвития индивида, следствием самоорганизации и обобщения его профессионального, деятельностного и личностного роста. Поэтому реализация компетентностного подхода требует особых условий в организации педагогического процесса в вузе.

Основным процессуальным компонентом процесса реализации компетентностного подхода является использование системы активных методов обучения, актуализирующих личностные функции будущих педагогов. Активные методы обучения (АМО) — методы, позволяющие активизировать учебный процесс, побудить обучаемого к творческому участию в нем. Задачей АМО является обеспечение развития и саморазвития личности обучаемого на основе выявления его индивидуальных особенностей и способностей. АМО позволяют развивать мышление обучаемых; способствуют их вовлечению в решение проблем, максимально приближенных к профессиональным; не только расширяют и углубляют профессиональные знания, но одновременно развивают практические навыки и умения.

Внедрение АМО в педагогический процесс вуза возможно при соблюдении следующих условий:

1) Использование решения профессиональных задач, позволяющих представить элементы содержания образования в виде разноуровневых личностно ориентированных задач.

2) Реализация многосторонней коммуникации, т.е. построение в ходе учебных занятий учебного диалога (полилога), связанного с созданием дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности.

3) Использование имитационной педагогической игры. В игре, основанной на имитационном моделировании педагогической деятельности, органично сочетаются предметный и социальный аспекты профессиональной деятельности, что дает возможность одновременной реализации обучения, воспитания и развития будущих педагогов в профессиональном контексте.

АМО играют большую роль в развитии педагога и как профессионала и как личности. Сталкиваясь с проблемными ситуациями в процессе решения профессиональных задач или в ходе имитационной игры, студент осознает свое несовершенство, которое может быть преодолено через целенаправленное саморазвитие им себя как профессионала. Активные методы обучения эффективны и в формировании отношения будущего педагога к себе как субъекту педагогической деятельности, так как способствуют формированию активной, творческой позиции будущего педагога, что является одним из самых ярких проявлений субъектности.

Таким образом, использование активных методов обучения позволяет сформировать у студентов целостное представление о профессиональной деятельности и ее динамике; развить теоретическое и практическое мышление в профессиональной сфере; сформировать познавательную мотивацию и обеспечить условия появления профессиональной мотивации, что составляет основу формирования профессиональной компетентности.

Литература:

1. Бедерханова, В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: Автореф. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / В.П. Бедерханова. – Краснодар, 2002. – 35 с.

2. Шиянов, Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя / Е.Н. Шиянов. – М. – Ставрополь, 1991. - 180 с.

Вышинская Е.Г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Жизнь современного человека характеризуется высокой динамичностью. Особенно остро это ощущают люди юношеского возраста, которые заняты поиском своего жизненного пути. Первым серьезным испытанием для многих становится поступление в вуз, где молодой человек сталкивается с проблемой адаптации к новым условиям жизни. Требования учебного процесса, изменение сферы общения, новые социальные роли требуют умения быстро ориентироваться и проявлять гибкость по отношению к иным ценностям, нормам и правилам поведения. Ввиду сложности и многоаспектности рассматриваемого явления нам представляется наиболее целесообразным трактовать адаптацию к вузу как адаптацию к новой

образовательной среде, рассматриваемой в единстве действующих условий и факторов.

Результат адаптационного процесса зависит от решения ряда субъективных проблем социально-психологического уровня. Считается, что успех адаптации во многом определяется такими индивидуально-личностными факторами, как особенности характера, акцентуации, темперамент, самоотношение, защитные психологические механизмы [5]. Было установлено, что содержательное наполнение процесса психологической адаптации первокурсников к новому образовательному пространству детерминировано совокупностью стилевых характеристик субъекта, его самооценкой и иерархией мотивов учебной деятельности. Наиболее высокая степень психологической адаптации была выявлена у лиц с интегрально-деятельностным и дифференциально-деятельностным стилями индивидуальности, которые выражаются в стремлении субъекта к интеграции или дифференциации воспринимаемых объектов и среды. Также было обнаружено, что высокий уровень адаптации студентов опосредован высокой адекватной самооценкой и доминирующей мотивационной установкой на процесс учебной деятельности [1]. В одном из современных отечественных исследований была обнаружена положительная взаимосвязь между статусным положением студента и показателями адаптации. Доказано, что от статуса в группе и от того, каким образом студент оценивает отношение к себе других членов группы, зависит его эмоциональное благополучие, а значит, и способность использовать адекватные адаптивные механизмы [2]. Также было выявлено, что легче и лучше адаптируются студенты с высоким уровнем самоактуализации, так как они имеют положительное представление о себе, принимают себя в совокупности своих достоинств и недостатков, уверены в себе и испытывают потребность в доминировании, что, безусловно, влияет на степень их социально-психологической адаптации [3]. Другой важной характеристикой данного уровня является показатель ситуационной или реактивной тревоги, повышающейся в ожидании личностью неблагоприятного развития событий. Доказано, что одним из способов устранения или сведения до минимума чувства тревоги, возникшей у студента в процессе адаптации, являются механизмы психологической защиты [1]. Существуют мнения, что психологическая защита способствует сохранению внутреннего равновесия и позволяет индивиду организовать адаптационный процесс в соответствии с индивидуальными особенностями. Но в то же время, защита может искажать полноценное восприятие мира, снижая уровень сознательного понимания, что зачастую приводит к нерелевантным способам взаимодействия с окружающей средой.

Сложность и многофакторность процесса адаптации студентов к Вузу не позволяет однозначно определить сроки его окончания. Мы пришли к мнению, что подводить итоги наиболее целесообразно по окончании студентами первого курса.

Очевидно, что студенты не всегда в состоянии пройти адаптационный процесс самостоятельно. Успешному приспособлению студентов к новым условиям жизни должны способствовать различные внутривузовские структуры, помогая повысить устойчивость студентов к деструктивным факторам жизни. При этом преподаватели и кураторы, работающие со студентами должны иметь четкое представление

о том, с какими изменениями на внутриличностном и межличностном уровнях сопряжен процесс адаптации студентов. За время обучения в вузе молодое поколение должно суметь реализовать максимум своих потенциальных возможностей. Успешная адаптация личности на данном этапе может стать залогом ее успеха в последующем. От правильности решения этой научно-практической проблемы зависит решение многих узловых вопросов современности, одним из которых является повышение успешности молодого поколения на пути к своему становлению.

Литература:

1. Зейгарник, Б.В. Теории личности в зарубежной психологии / Б.В. Зейгарник. – М.: МГУ. – 1982. – 128 с.

2. Коломинская, О.Я. Процесс адаптации студентов в групповой динамике межличностного взаимодействия / О.Я. Коломинская, Т.Г. Русальская // Психология. – 2004. – № 2. – С. 31-36.

3. Петрова, Н.И. Уровень самоактуализации студентов и их социально-психологическая адаптация / Н.И. Петрова // Психологический журнал. – 2003. – Том 24. – № 3. – С. 116 – 120.

4. Руденский, Е.В. Проблемы личностного развития / Е.В. Руденский // Мир психологии. – 1998. – №3. – С. 189 – 196.

5. Степанова, О.П. Психическая адаптация и психологическое сопровождение студентов-первокурсников на начальных этапах обучения: дис. ...канд. психол. Наук: 19.00.04 / О.П. Степанова. – СПб., 2002. – 192 с.

Гнатів З.Я.

РОЛЬ ДИТЯЧОГО ХОРОВОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНОМУ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Головна мета сучасної шкільної освіти спрямована на формування високоосвіченої особистості, в основі духовності якої закладені цінності громадянського гуманістичного високорозвиненого суспільства. Система освіти має враховувати вимоги суспільства, що належать до європейської цивілізації та відносно ціннісних орієнтацій має забезпечувати: розвиток особистості, «яка з повагою ставиться до традицій народів і культур світу», «виховання культури миру і міжособистісних відносин», здійснювати «етичне і естетичне виховання і формування високої гуманістичної культури особистості, здатності протидіяти проявам бездуховності» [2, 3].

Нове тисячоліття ознаменувалось глобалізацією культурно-освітніх процесів, потужним інформаційним зростанням, як в межах закладів освіти, так і засобів масової інформації. В цьому контексті актуальності набуває збереження національної культурної спадщини, передача її кращих зразків підростаючому поколінню та закладення в них основ національної культури.

Як зазначає проф. І.Бермес: «Криза, в якій сьогодні перебуває культура, спонукає вчених до наукового пошуку, посилює їхню увагу до тих видів музичного мистецтва, які всякчас були осердям духовного життя народу, стимулом утвердження національних ідеалів. Йдеться про хорове мистецтво – вагомий чинник націотворчих процесів і культурного розвитку українського суспільства на різних історичних етапах. Адже змістом хорової практики є дійсність, відображена у музич-

них образах, які відповідають тим естетичним ідеалам, що є питомими для України на тій чи іншій стадії розвитку. Саме хоровий спів як найбільш поширений вид музикування українців вельми часто віддзеркалює головні риси певного соціуму» [1, 83].

Україна з давніх часів славиться своїми піснями, що відрізняються винятковою виразністю та красою наспівів. Як відомо, пісня породжується самим життям і в художній формі правдиво відбиває всі його соціально-духовні сторони. К.Ушинський вважав, що «Спів – це могутній педагогічний засіб, який організує, об'єднує школярів, виховує їх почуття. Він оживляє дітей, вносить бадьорість, яскравість у шкільне життя». [3, 125].

Складовим елементом хорової культури є дитячий спів – одна з активних форм естетичного виховання, а також запорука підготовки музично грамотних, кваліфікованих співаків для професійних та аматорських колективів. Підвалини широкого мистецького світогляду, високого смаку, любові до художньої творчості, до співу закладаються у дитинстві. Ще у XIII ст. Фома Аквінський казав: «Не вміти співати так само соромно, як не вміти читати». Отже, співати треба навчати і якомога раніше.

За допомогою дитячих народних пісень – тобто автентичної (від грец. *authentikos* – справжній, первинний текст) народної творчості дітей і пісенних творів композиторів, що ґрунтуються на народній основі, відбувається здійснення національно-освітньої мети, оновленні змісту навчання, за рахунок збільшення змістового наповнення предметів різних циклів, гнучкості й варіативності їх структури.

Розмаїття жанрів дитячого фольклору (колискові, забавлянки, дразнилки, мирилки, щиталки, народні ігри, щедрівки, колядки, заклички, веснянки, звуконаслідування) сягає корінням у глибину віків і має широкий діапазон використання за тематикою, художньо-образною символікою, певною формою і часом виконання. Незважаючи на той факт, що сучасні матері майже не співають своїм малюкам колискових пісень, першочергове їх використання в освітньо-виховній практиці має непересічне значення для того стартового шляху, завдяки якому методично-послідовно здійснюється формування морально-етичних норм і національної культури дитини.

Дитячому хоровому виконавству присвячена значна частина творчого доробку композиторів різних періодів і стилів усього світу. Не є виключенням у цьому й українські композитори, які створили багато прекрасних творів, призначених для виконання дітьми усіх вікових категорій. Серед них: Леся Дичко, Микола Дремлюга, Марія Завалішина, Жанна Колодуб, Анатолій Кос-Анатольський, Аркадій Філіпенко, Богдана Фільц та ін.

Останнє десятиріччя XX століття характеризується створенням нових яскравих хорових колективів, творча та концертна діяльність яких спрямована на повернення із забуття кращих зразків української духовної музики. Серед них – камерний хор «Київ» (кер. М.Гобдич), хоровий колектив «Фрески Києва» (кер. О.Бондаренко) та ін.

Зв'язок минулого і сучасності вічний і безперервний. Саме тому в Україні продовжується практика створювання дитячих хорових колективів при церквах. Се-

ред них: дитячий аматорський хор «Божі ангелята» (м.Івано-Франківськ), «Херувими» (м.Львів), «До Богородиці» (м.Львів), хор «Відлуння» церкви св.Трійці (м.Дрогобич) та ін. Ці хори мають значні творчі досягнення. Більше того, їх вагомий внесок полягає у впливі на всі соціальні групи населення, адже вони є не лише активними учасниками парафії, а і учасниками різноманітних концертних виступів. Багато дитячих хорів здобули світове визнання. Це «Дударик» (м.Львів), «Щедрик» (м.Київ), «АЕДА» (м.Умань), «Жайворонок» (м.Севастополь), «Сяйво» (м.Ніжин) та ін.

Отже, національне пісенне мистецтво є дійовим засобом гуманного і художнього виховання дітей різного віку. Планомірні, систематичні заняття співом благотворно впливають на активізацію пізнавального процесу, роботу пам'яті, уваги, зосередженості, а також на вивчення ряду предметів загальноосвітнього циклу.

Література:

1. Бермес І. Хорове мистецтво ХУІІ – ХУІІІ ст.: засади функціонування (на прикладі Києво-Могилянської академії) // Молодь і ринок. – №9 (80). – 2011. – С.82-87.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта, 2001. – № 38-39. – С. 3-4.
3. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский. – Кн. 1. – М. – Л.: Из-во АПН РСФСР, 1948. – 329 с.

Досмухамедова З.Ж., Кифик Н.Ю.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В ШКОЛЕ

Воспитание успешного поколения, разработка новых, увлекательных методов подачи информации по истории и гражданскому праву **Казахстана**, эффективное использование ресурсов Интернета в образовательных целях. Эти и другие ключевые вопросы совершенствования системы образования Глава государства озвучил в своей статье «Социальная модернизация Казахстана: 20 шагов к обществу всеобщего труда» [1].

Вопрос активизации учебного процесса всегда стоял достаточно остро. Во все времена педагоги искали пути и средства повышения эффективности урока. На наш взгляд, одним из эффективных средств повышения учебной деятельности учащихся на уроках является использование краеведческого материала.

Использование краеведческого материала на уроках возможно в разных случаях [2]. Лучше всего, если учитель сделает это, опираясь на имеющиеся у учащихся знания или зрительные представления о знакомых им местах. Например, по теме «Собственность и приватизация» учитель начинает так: «Все мы видели и не раз покупали конфеты нашей Костанайской фабрики «Баян Сулу» она является одним из крупнейших предприятий Республики Казахстан по производству кондитерских изделий. Фабрика основана в декабре 1974 года уже более тридцати лет радуется своих покупателей. По форме собственности предприятие является акционерным обществом...». Учащиеся заинтересованы, отдаленное прошлое и предприятие

словно стало ближе к ним, и на этом учебном «настрое» происходит ознакомление с другими предприятиями разных форм собственности.

При изучении темы «Культура и ее роль в обществе» используется прием беседы. Можно спросить ребят, что они знают о памятниках местного значения: памятник Б.Майлину - привокзальная площадь Бюст, выполненный из меди, установлен на бетонном постаменте и облицован мрамором; «Красная стена» – место расстрела красногвардейцев, партийных и советских работников в 1918 – 1919 гг. на поверхности стены видны следы расстрела; мемориал «Погибшим в годы Великой Отечественной войны»; Парк Победы представляет собой сооружение в образе человеческой фигуры – солдата, в правой руке которого опущен автомат, в левой руке солдат держит лавровый лист, лавр символизирует победу и примирение т.е. окончание войны. Учитель далее объясняет, что в обществе культура выполняет несколько важных функций: формирует духовный мир человека, обеспечивает преемственность поколений, выполняет познавательную, регулятивную и коммуникативную функцию.

Обратимся к приему конкретизации учебного материала с использованием краеведческого материала. В курсе 9 класса учащиеся знакомятся с понятием диаспора по теме «Национально-этнический состав казахстанского общества». Учитель, объяснив это понятие и причины появления диаспор, сообщает факты из истории края «Вся национально - демографическая политика Советской власти в Казахстане была направлена на все более тесное привязывание республики к России и по сути дела являлась продолжением колониальной политики царских времен. Сразу же после окончания гражданской войны было возобновлено переселенческое движение, узаконенное в 1924г. Только в 1925 г. было зарегистрировано более 17,4 тыс. переселенцев. Плановое переселение крестьян из западных регионов началось в 1929 г., совпав с коллективизацией и притоком в республику сотен тысяч раскулаченных. Усилился приток населения во время индустриализации» и т.д. [3].

Использование местного материала в качестве основы изучения вопроса или темы особенно продуктивно в том случае, если этот материал предполагает для самостоятельного анализа учащимся. Так, учитель предлагает указать изложенные им общие черты вопроса или темы в местных документах или материалах или выводы, сделанные на местном материале, обобщает, дополняет и обогащает привлечением фактов из истории других краев и создает полноценную картину общественного явления.

Таким образом, использование краеведческих материалов, при изучении обществознания в школе поможет учащимся осмыслить идею исторического развития, понять взаимосвязь местного и общего, а в итоге понять современность, выработать активную жизненную позицию, зрелое мировоззрение. Эти процессы отражают принципиально новые теоретические и прикладные задачи, стоящие перед школьным обществознанием [4].

Литература:

1. Назарбаев Н.А. Социальная модернизация казахстана: «Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда» // Костанай, 2012. - 34 с.
2. Милонов Н.П. Историческое краеведение. - М.: Просвещение, 1969.

3. Кузембайулы А., Абиля Е. История Казахстана. - Санкт-Петербург: Соларт, 2004. - 419 с.

4. Кифик Н.Ю. Методика преподавания основ права и экономики. - Костанай, 2010. - 151с.

Жорновая Е.И.

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТЯХ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ПРЕОДОЛЕНИЯ БЕДНОСТИ КАК СТИЛЯ ЖИЗНИ

В контексте психолого-педагогических поисков продуктивного решения проблемы социального неравенства под становлением субъекта преодоления бедности будем понимать проявление у личности такой устойчивой тенденции выстраивания повседневности как осознанное снятие ограничений в изменениях собственной жизнедеятельности из-за ее недостаточного ресурсного обеспечения. При этом соответствие такого снятия (его содержания, способов, форм и т. д.) характеристикам социального действия рассматривается как подтверждение личностью своей социальности, а противном случае – как ее опровержение.

На наш взгляд, в самоопределении личности в сфере образования заключен значительный эвристический потенциал. Речь идет о том, что сначала появляется понимание связи между имеющимися собственными достижениями в освоении образовательных и/или образовательно-профессиональных программ (далее – ОП/ОПП) и наличным течением повседневности, а после – между еще неосвоенными ОП/ОПП и иной направленностью обыденного существования. Мы считаем, что это неизбежно скажется на динамике осознания личностью меры зависимости своей повседневной активности от уровня обеспечения ресурсами собственной жизнедеятельности. При этом самоопределение личности в сфере образования и становится тем основным ресурсом, который открывает дорогу к иному стилю жизни – не-бедности [1].

Самоопределение в сфере образования – специфический ресурс, поскольку ему свойственно самовоспроизводство. Самоопределение в сфере образования – как фрагмент целостного процесса самоопределения – может порождать самоопределение в другой сфере, необязательно смежной со сферой ре/трансляции знания. К тому же осознание неполноты, ущербности совершенного анализа своих достижений и перспектив в освоении ОП/ОПП становится двигательной силой пересмотра своих возможностей в сфере образования и порождает процесс переопределения в ней. Более того, самоопределение в сфере образования как ресурс не релевантный другим ресурсам, поскольку уже освоенные ОП/ОПП влияют на их свойства и качество, переиначивают их значение в соответствии с логикой получения образования, поставленным задачам [2].

Таким образом, самоопределение личности в сфере образования как социальное действие заключается в установлении личностью своих достижений и перспектив в освоении ОП/ОПП: личность, выделяя себя из континуума ре/трансляции знания, заранее и по-новому очерчивает свое место и роль в сфере образования.

Первостепенной важности приобретает вопрос не о том, как личность – адекватно или нет, целостно или фрагментарно, постоянно или ситуативно и т. д. – осознает приобретенный опыт пребывания в сфере образования, результат освоенных ней ОП/ОПП, но вопрос о границах осознания своих способностей продуцировать не-бедность. По сути такое осознание уже и есть преодолением бедности как стиля жизни.

Операционализация самоопределения личности в сфере образования происходит посредством:

- самооценки приложенных усилий для освоения ОП/ОПП (объем, соответствие, качество совершенных действий);
- самооценку последствий этих усилий (приобретенная компетентность, ее содержание и уровень) [3].

Самоопределение в сфере образования может стать социальной практикой не воспроизводства бедности как стиля жизни, если будет осмыслено в своей неразрывной связанности обычной активности и выхода за ее пределы. Подразумевается, что самоопределение личности ограничено рамками актуального опыта ее жизнедеятельности. К таким рамкам мы, прежде всего, относим реалии функционирования определенного учреждения образования и индивидуальную ситуацию пребывания в нем.

Необходимо также учитывать, что освоение ОП/ОПП – в бытовом формате это процесс получения образования – является для личности организованной повседневностью, существенной для ее жизнедеятельности безотносительно к процессу преодоления бедности как стиля жизни [4]. Это значит, что при целенаправленном формировании опыта самоопределения в сфере образования возникает определенная конкуренция между разными ориентирами выстраивания повседневности, и иной стиль жизни не всегда будет занимать приоритетное место среди них.

Литература:

1. Жорнова О. І. Подолання бідності і самовизначення у сфері освіти: до обговорення можливостей особистості / О.І. Жорнова // Психологія і особистість: наук. журнал. – 2013. - № 2 (4). – С. 68-83.

2. Жорнова О. І. Бідність, освіта, особистість: до встановлення площини перетинання / О.І. Жорнова // Вища освіта України. - № 3 (Додаток 1). – 2011. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Том 1. – С. 143-147.

3. Жорнова О. І. Подолання бідності в процесі самовизначення особистості у сфері освіти: результати емпіричного дослідження / О.І. Жорнова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Вип. 114 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧНПУ, 2013. – С. 85-88.

4. Жорнова О. І. Наслідки самовизначення особистості у сфері освіти: до пошуку критеріального визначення зрушень у подоланні бідності [Електронний ресурс] / О.І. Жорнова // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1089.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФРОНТАЛЬНОЙ ВЫПОЛНЕНИЯ РАБОТЫ ГРУППЫ УЧАЩИХСЯ

Основой проведения уроков по профессиональной подготовке является, как правило, учебное задание, выполняемое фронтально для всей группой учащихся, уровень сложности которого и условия реализации с использованием технических средств для, выполнения которого аналогичны для всей группы учащихся. При этом не учитываются особенности психолого-физиологического и возрастного развития учащихся данного класса или группы учащихся, которые в большинстве случаев имеются и достигают значительного диапазона.

Индивид значительно охотнее контактирует в группе людей, равных ему по возрасту, социальному статусу, физическим возможностям. Если говорить о занятиях по трудовом обучению, то ученик наиболее комфортно чувствует себя в группе сверстников, схожих в плане психолого-физиологического развития. Такие ученики, одновременно начав сходную по уровню сложности работу, одновременно ее и заканчивают. И выполняют, соответственно, все технологические операции сообща, что способствует воспитанию личности школьника в коллективе.

Была предложена рабочая гипотеза, в соответствии с которой:

- продолжительность выполнения технологического действия (или операции) для некоторой возрастной группы учащихся прямо пропорциональна уровню их физического развития;
- проведение фронтальных занятий по техническому труду рационально организовать таким образом, чтобы, независимо от уровня развития учащихся, составляющих учебную группу, начало и завершение выполнения аттестационной работы производилось всеми учащимися одновременно или с весьма незначительными временными отклонениями.

В рамках предложенной гипотезы, сформулированы основные задачи исследований, выполнение которых позволит предложить объективные методы эффективной организации трудовой деятельности групп учащихся на уроках технологии, а именно:

- 1) выявить основные легко фиксируемые факторы, оказывающие непосредственное и прямое влияние на эффективность выполнения типовых технологических операций;
- 2) разработать методику оценки влияния указанных факторов на эффективность выполнения типовых технологических операций для учащихся одной и различных возрастных групп, в т.ч. с учетом влияния возрастного фактора;
- 3) предложить методику формирования подгрупп учащихся по единству критерия близости уровня технологического развития;
- 4) организовать проведение учебных занятий по обучению основам технологии на базе скорректированных учебных групп.

Основной методологической базой исследований является тезис о том, что структура технологического задания зависит от уровня развития каждого учащегося. Методически верно будет не строгая индивидуализация обучения, а проведение учебных занятий в устойчивых группах учащихся, выявленных на основе

предлагаемой методики с тем, чтобы учебное задание для каждой из выявленных подгрупп было равноценным.

Опыт работы с учащимися 11-15 лет (5-9 класс), в процессе обучения которых происходит максимальное насыщение учебного процесса знаниями и умениями использования типовых технологических операций, свидетельствует о том, что для данной возрастной группы наблюдается четко выраженная зависимость между возрастными особенностями и технологическими способностями, которую можно представить в виде строгой математической зависимости. Рассматривались такие показатели, как рост и масса тела для данной возрастной группы.

Математическая обработка экспериментальных данных позволила выявить три неформальные подгруппы учащихся, обладающих сходными между собой параметрами психолого-физиологического развития, а также определить величину фактического различия между указанными параметрами для выявленных подгрупп. Дальнейшая корректировка объема учебного задания позволила организовать эффективное фронтальное выполнение учебного задания в виде увеличения или уменьшения объема учебного задания для двух противоположных подгрупп при стабилизации нагрузки для учащихся, входящих в среднюю подгруппу.

В результате проведенных исследований получены экспериментальные данные, адекватно оценивающие влияние указанных факторов на эффективность фронтального выполнения технологических операций. Представленная методика, разработанная на основе анализа эффективности технологической подготовки, может быть использована для обеспечения эффективного обучения широкому кругу дисциплин в детских дошкольных учреждениях, учреждениях образования с коррекционной направленностью обучения, при проведении учебных занятий по физической культуре, при формировании «групп здоровья», групп спортивного совершенства и мастерства и т.п.

Зафиевский А.В.

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В КОМПЬЮТЕРНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ

Широкое распространение компьютерной техники в учебных заведениях естественным образом привело к попыткам ее использования в учебном процессе. Вместе с тем использование компьютеров, с одной стороны, выявило преимущества новых методов обучения по сравнению с традиционными, а с другой – обозначило новые проблемы, состоящие в поиске путей повышения эффективности компьютерных технологий образования. Одним из сравнительно новых методов компьютерного обучения является использование так называемых систем управления обучением.

Наиболее распространенной из некоммерческих систем такого рода является Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) – система управления обучением, ориентированная прежде всего на организацию взаимодействия между преподавателем и обучающимися [1]. Особенно эффективным ее использование оказывается при проведении лабораторных работ по компьютерным дисциплинам. Компьютер при этом выполняет как функции инструмента обучения, так и лабораторной установки, предназначенной для освоения компьютерных технологий.

Особенностью Moodle, облегчающей самостоятельную работу студентов, является возможность предоставления ему разнообразных ресурсов, связанных с изучаемой темой: электронных учебных и методических пособий, презентаций, интернет-ссылок и т.д. В условиях перманентного дефицита бумажных учебников эта возможность представляется крайне важной.

Надо отметить, что в условиях неограниченного доступа к информации, предоставляемой сетью Интернет, значительно возрастает роль преподавателя. Опыт показывает, что студенты крайне некритически относятся к получаемой из Сети информации. Роль преподавателя в этом случае заключается в том, чтобы, во-первых, предоставить студентам необходимые ориентиры по тематике изучаемой дисциплины, а во-вторых – правильно обрабатывать извлекаемые из сети сведения, в частности, научить их хотя бы обращать внимание на время создания информации и использовать сведения из первоисточника, а не многократно скопированные, сокращенные и дополненные.

Удобным средством, предоставляемым для этого системой Moodle, являются задания. Они формируются в виде небольших задач, по тематике которых студент должен самостоятельно найти и обработать соответствующую информацию. В компьютерных дисциплинах можно достаточно просто составить задания, которые являются индивидуализированными и в то же самое время подобными друг другу. Это позволяет значительно активизировать внутригрупповое общение студентов между собой с целью достижения требуемых результатов, вместе с тем не снимая с каждого студента ответственности за выполнение собственного задания. Особенностью заданий, в отличие от тестов, является то, что преподаватель проверяет выполнение заданий не автоматически и имеет возможность выставить не только числовую, но и словесную оценку выполненной работы, что, безусловно, повышает усвоение студентами соответствующей темы. Как выполненные задания, так и результаты оценки заданий преподавателем хранятся в базе данных системы, что позволяет проводить комплексный анализ и оценку деятельности студентов на протяжении всего периода обучения.

Moodle предоставляет возможность активного общения как преподавателя и студентов, так и студентов между собой посредством организации форумов. Преподаватель может оценивать активность студентов на форумах в зависимости от их вопросов и ответов. Этот подход явился основой философии создания Moodle, называемой педагогикой социального конструкционизма. К сожалению, при большом количестве студентов на потоке эта методика оказалась не слишком эффективной из-за того, что студенты не проявили к ней интереса, ограничиваясь общением в малых группах.

Применение Moodle позволяет заметно сгладить эффект неравномерности академической активности студентов в течение семестра. Учебная дисциплина разбивается на небольшие темы, изучение каждой из которых должно быть завершено к заданному сроку, и работа студента оценивается в конце этого срока. Полезно при этом выработать деградирующую систему оценок, штрафующую студентов за невыполнение работы к указанной дате.

Конечно, использование обучающей системы на очном отделении носит вспомогательный характер, и традиционные методы преподавания (в частности, лек-

ции) при этом сохраняются. Однако использование обучающей системы позволяет переместить рутинные элементы дисциплины, не требующие серьезных консультаций преподавателя, в эту систему для самостоятельного освоения студентами, а на лекциях больше внимания уделять проблемным вопросам дисциплины. В результате каждая лекция получает как бы два воплощения: устное и компьютерное, причем они не являются тождественными. Одновременно каждую тему (лекцию) целесообразно завершать небольшим количеством контрольных вопросов, правильные ответы на которые подтверждают усвоение студентами основных положений лекции. Впоследствии эти вопросы могут лечь в основу самостоятельного итогового или промежуточного теста.

Опыт использования системы Moodle показал ее заметные преимущества, к которым следует отнести простоту освоения и возможность автоматизированного контроля учебной деятельности студентов. Не секрет, что препятствием к внедрению электронных систем обучения и контроля является необходимость больших начальных затрат труда преподавателей, особенно по созданию тестов. Moodle позволяет за счет относительно небольших усилий использовать имеющиеся лекционные материалы, а для контроля учебной работы на первых порах создать простые задания, постепенно расширяя сферу использования тестов (не отменяя, разумеется, контроль с помощью заданий).

Литература:

1. Moodle.org: open-source community-based tools for learning // URL: <http://moodle.org/>

Зиганшина С.Ф.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

Начало столетия – время осмысления прошлого, накопленного человеческого опыта и формирования новой парадигмы образования и воспитания. Этот поиск присущ и мировой системе образования, и ее национальным структурам. Педагогическая наука реагирует на изменение ценностей и целей образования, утверждая разработку и перспективы развития гуманистической парадигмы поликультурного образования, где в качестве основы выступает идея достижения ценностных смыслов – общечеловеческих и национальных.

Формирование социальных и этических знаний у подрастающего поколения во все времена строилось на принципах взаимосвязи и взаимодополнения культур представителями разных национальностей. Проблема формирования у учащихся этнического сознания, культуры межэтнических отношений может быть решена на основе накопления знаний о культуре, традициях и обычаях не только своего народа, но и других этнических групп. Это требует продуманного подхода к организации учебно-воспитательного процесса обучающихся.

И в России, и в мире в целом, за последние годы сложилось понимание того, что образование в современном мире является определяющим фактором достижения как индивидуального, так и национального успеха. При этом глобализация всех сфер общественной жизни неизбежно потребует не только соответствующих

специалистов, но и широко образованных, творчески мыслящих граждан, обладающих навыками межкультурной коммуникации.

Образование, таким образом, переводится от модуса традиционного института социализации и трансляции опыта к модусу социокультурного конструирования. В этом процессе особая роль принадлежит университетам на всех уровнях – глобальном, государственном, региональном и местном.

Необходимо отметить, что основными направлениями в решении задач стабилизации регионального социума принято считать гармонизацию межнациональных отношений путем приоритетного внедрения образовательных программ и разработки научно-исследовательских проектов, направленных на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных реализовывать в профессиональной деятельности стратегию общественно-политической, экономической, экологической, информационной, социокультурной и интеллектуальной безопасности России.

Современное общество переживает преобразования почти во всех сферах жизнедеятельности человека. Это и новые хозяйственные отношения, появление частного сектора и, как следствие этого, образование совершенно новых социальных слоев общества. Это изменение ценностных ориентаций, отказ от многих традиций, обычаев, стереотипов прошлого. Вместе с этим мы наблюдаем возрастающий интерес людей, представителей того или иного этноса к своей культуре, языку, традициям, истории своего народа: в настоящее время появляются и функционируют различные этнические сообщества, диаспоры и национальные центры.

Поскольку государство является полиэтничным, включающим существование множества этнических общностей, то одной из первостепенных задач и государства в целом и образования в частности является создание условий для познания и понимания культур других народов, воспитания толерантных отношений между людьми, принадлежащих к различным этносам и расам, при сохранении самобытности каждой культуры, каждого этноса. Поликультурная образовательная среда учебного заведения представляет собой духовно насыщенную атмосферу деловых и межличностных контактов, обуславливающую кругозор, стиль мышления и поведения, включенных в нее субъектов и стимулирующую в них потребность приобщения к общенациональным и общечеловеческим духовным ценностям; учреждение с многокультурным контингентом, включающим разновозрастной, многонациональный и разноконфессиональный преподавательский и ученический состав, призванный удовлетворить образовательные, социокультурные и адаптивные потребности обучающихся.

Таким образом, формирование поликультурной личности является важным фактором воспитательной работы образовательной организации и должно включать следующие компоненты:

содержательный компонент:

- освоение истории и культуры своего народа;
- изучение культуры сопредельных народов;
- формирование позитивного интереса к традициям и обычаям соседних народов;

- знание реалий, связанных с государственным, политическим устройством стран;
 - информированность о культурном многообразии мира;
 - знание современных тенденций глобализации мира.
- методико-технологический компонент:
- умение реализовывать гуманистические идеалы в сфере межнационального отношения;
 - наличие этико-эстетической культуры в сфере межнациональных отношений;
 - умение опираться на мировоззренческие ориентиры в сфере в области межэтнических отношений;
 - умение отличать этнические стереотипы от реальности.

Мотивационно-ценностный компонент:

- чувство любви и гордости за свой народ;
- чувство национальной принадлежности, национального достоинства;
- формирование качеств личности: толерантности, миролюбия, доброжелательности;
- способность к общению с представителями других народов;
- заинтересованность и желание сотрудничать с представителями других этносов;
- демонстрация уважительного отношения к представителям других народов;
- готовность терпимо принимать чужие мнения, традиции и обычаи;
- понимание, признание и принятие различных этнических культур;
- Понимание системы ценностей и образа жизни других этносов.

В заключение необходимо отметить: формирование качеств поликультурной личности у обучающихся является важным аспектом воспитательной работы учителя как посредника между различными культурами и народами в полиэтническом социуме.

Зыбина А.В., Арзамасова В.А.

ТЕХНОЛОГИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

Дошкольный возраст — это период формирования базовых составляющих психического развития, которые обогащаются личностными и индивидуальными характеристиками.

Речемыслительная деятельность — это процесс обобщенного отражения существенных характеристик, причинно-следственных связей между явлениями окружающей действительности, который совершается как опосредованная вербальная деятельность по овладению логическими операциями.

Развитие мышления оказывает позитивное влияние на становление смысловых компонентов речевой деятельности дошкольника. Речь является ведущей формой общения и мышления, опосредованная языком.

Общая цель логопедической работы – освоение детьми коммуникативной функции языка в соответствии с возрастными нормативами.

Развитие коммуникативной функции детей предполагает решение следующих задач:

Развитие свободного общения дошкольников со сверстниками и взрослыми;

Развитие всех компонентов в устной речи детей (лексической стороны, грамматического строя речи, произносительной стороны речи, связной речи – диалогической, монологической форм) в различных формах и видах детской деятельности;

Практическое овладение детьми нормами речи.

Параллельное развитие речи и мышления сказывается на систематизации семантических полей, развитии морфологии и синтаксиса, совершенствовании фонетики и фонематических процессов.

В старшем дошкольном возрасте речь и мышление объединяются, образуя речевое мышление. В структуре речемыслительной деятельности формируются логико-грамматические конструкции русского языка, совершенствуются операции планирования и программирования.

К началу обучения в школе нужно начать формирование у детей научного понятия. Дети дошкольного возраста к моменту поступления в школу должны овладеть способами познания предметов, ведущими из которых являются абстрагирование, сравнение, обобщение, классификация.

Практика работы с детьми показала, что содержание занятий должно быть насыщенным и не слишком простым. Отдельные занятия должны быть взаимообусловленными, плавно перетекающими из одного в другое. Это обеспечит уточнение и закрепление полученных знаний. Обслуживая познавательный процесс в ходе экспериментирования, речь становится востребованной и активной. Дошкольники учатся формулировать четкие выводы и определения в ходе экспериментирования. Учатся осознанно включать в свою речь новые слова, знакомятся с корневым смыслом объекта познания. У дошкольников обогащается словарь. Для того чтобы полученные навыки детьми лучше усвоились и закрепились, необходимо изменить способы передачи детям любой информации. Основная идея формирования инициативы и исследовательских навыков такова: не предлагать материал в готовом виде, а дать ребёнку возможность самому сделать пробы и выбрать правильный вариант ответа. Это возможно через решения более современных задач: поддержка детской инициативы в речевом высказывании; формирование активного отношения и интереса к звучащей речи; развитие у детей умения размышлять и экспериментировать со словом. Решению данных задач способствует использование дидактической игры «Необычные игрушки». Задачи:

Развивать и обогащать речь детей, образную память, мелкую моторику. Пользоваться в речи разными типами предложений.

Упражнять в словообразовании и согласовании различных частей речи в предложении. Формировать творческую личность. Формировать естественно – научные представления у дошкольников. Воспитывать коммуникативные способности детей.

Комплектность:

Ковролин 40x20. Фишки 20 шт.3. Плоскостные фигуры облако, пружинки, две снежинки, четыре яйца, два лимона, планета Земля, рисунки динозавриков, ананас,

фрак, глобус, лужа, спутник, две звезды, буква И. «Послание с планеты Марс», инопланетянин Опя, сундучок. Цветные нитки, стальная пружина, пластилин, пуговицы, мелкая галька. Шесть цветных карточек. Рисунок солнечной планеты. Толковый словарь русского языка. Правила игры: число играющих детей: 5 – 10.

Взрослый спрашивает у детей, какие планеты они знают, рассматривая рисунок солнечной планеты. Читает детям послание инопланетянина Опи с планеты Марс и предлагает поиграть с ним в необычные игрушки. Дети должны придумать такие игрушки, которых нет в магазине.

Вариант 1. Составляем игрушку с именем Опя.

Воспитатель вынимает из сундучка по одной нарисованной фигурке в следующей последовательности: облако - голова, пружина – туловище, два яйца – туфельки, две снежинки- ручки.

Спрашивает: «На что похожа фигура?» (облако)

Дети: «На облако» (Фигура похожа на облако.) Прикрепить на ковролин фигуру.

Воспитатель: «Какое оно по цвету, по форме, по размеру?»

Дети: «Оно серое, пушистое, грозное, легкое, дождевое»

2. Чем пахнет?

Дети: «Пахнет свежестью, ветром, весной, холодом и т.д.»

3. Что делающее?

Дети: «Плывущее, летящее....».

4. Как можно оживить? на столе лежат мелки, карандаши...

Ответы детей: нарисовать глазки, носик, рот.

Воспитатель из сундучка вынимает пружинку, предлагает детям потрогать пружину, а потом показывает фигурку-рисунок и задаёт вопросы:

Спрашивает: «На что похожа фигура?»

Дети: «На пружину» (Фигура похожа на пружину.) Прикрепить на ковролин рисунок.

Воспитатель: «Какая она по цвету, по форме, по размеру, по материалу, на ощупь?»

Дети: «Она твердая, бывает ржавая, серебристая, холодная, стальная, железная»

2. Чем пахнет?

Дети: «Пахнет папиными инструментами.... т.д.»

3. Что можно с ней сделать?

Дети: «Согнуть, прикрепить ...»

Воспитатель из сундучка вынимает фигурку - яйцо и задаёт вопросы:

Спрашивает: «На что похожа фигура?»

Дети: «Фигура похожа на яйцо». Прикрепить на ковролин рисунок.

Воспитатель: «Какое оно по цвету, по форме, по размеру?»

Дети: «Оно овальное, белое, лёгкое, тёплое, полезное, маленькое»

2. Чем пахнет?

Дети: «Пахнет курицей, сараем, гнездом, цыплёнком»

3. Что можно с ним сделать?

Дети: «Сварить, разбить, разукрасить»

- Как можно оживить игрушку? Дети рассуждают. Предлагают разные варианты.

- Как зовут нашу игрушку? Догадывайтесь по первым буквам слов (ОБЛАКО – О; ПРУЖИНА – П; ЯЙЦО – Я). Опя. Вылепить имя Опя из пластилина.

Вариант 2. Составляем игрушку с именем Афли (по первым буквам слов: ананас, фрак, лимоны).

Воспитатель: «На что похожа фигура?»

Дети: «На ананас».

- Какой ананас по цвету, по форме, по размеру; какой он на ощупь, на вкус?

- Коричневый, южный, долгожданный, сочный, полезный, вкусный, шероховатый, немного твердый, овальный, большой.

- Чем пахнет?

- Ананас пахнет морем, солнцем теплом.....

- Что делающий?

- Растущий, созревающий.

- Для чего людям нужен ананас, а может быть не нужен? Как вы думаете?

Воспитатель: «На что похожа фигура?»

Дети: «На лимоны»

- Какие по цвету лимоны, какие по форме, по размеру, на ощупь, на вкус?

- Ярко-желтые, полезные, витаминные, кислые, овальные, сочные, большие, шероховатые.

- Чем пахнут?

- Лимон пахнет здоровьем, солнышком, цитрусом, свежестью.

- Что делающий?

- Растущий, лежащий, созревающий.

- Для чего людям нужен лимон? Как вы думаете? (ответы детей)

Воспитатель достаёт фигурку - фрак, похожий на букву Ф и знакомит с названием одежды «Фрак». Воспитатель дает объяснение слова с помощью словаря Ожегова, показывая фрак на картинке.

Воспитатель спрашивает: «На что похожа фигура?»

Дети: «Фигура похожа на букву «Ф» - Какого цвета фрак, когда его одевают и кто?»

- Фрак – черный, мужской, официальный, праздничный, концертный, строгий, свадебный.

- Чем пахнет? Папой, мужчиной, дорогим одеколоном....

- Куда можно в нем пойти мужчине? В спортзал можно? Может в лес, на прогулку?

- Кем работает ваш папа? (ответы детей).

Задание:

Составить имя по первым буквам слов: АНАНАС – А; ФРАК – Ф, ЛИМОН – Л, И.

- Кто догадался. Как зовут нашу необычную игрушку? - «Афли»

- Как можно оживить её? (нарисовать глазки, носик, губки). Дать фломастеры или мел. Выложить имя «Афли» из пуговиц.

Вариант 3. Составляем игрушку с именем Липя

(картинки: лужа, буква И, пружина, 2 яйца).

1. На что похожа фигура?

- На лужу.

- Какая лужа по цвету, по форме, по размеру? Ответы детей: «Темная, хмурая, дождевая, холодная, теплая, ..»

- Чем пахнет?

- Пахнет дождиком...

- Что делающая?

- Высыхающая, сверкающая на солнышке, ...

- Кто любит купаться в небольших лужицах? «Птицы, воробьи».

- Как назвати их ласково? «Птички, воробушки»

2. - На что похожа фигура?

- Буква И (красная, бумажная).

- Что делающая?

- Поющая

3. Пружина. Закрепление понятий о пружине с помощью вопросов.

4. Яйцо. Закрепление слов – признаков о яйце.

Задание: составить имя по первым буквам слов лужа – Л, буква И, пружина – П, яйцо – Я.

- Кто уже догадался? Прочитать можно имя Липя .

- Как можно оживить игрушку? нарисовать глазки, носик, ротик. Выложить имя «Липя» из мелкой гальки.

Вариант 4. Составляем игрушку с именем Якас

по последним буквам слов: Земля, спутник, звезда, глобус.

Земля – наш общий дом. Показ рисунка солнечной системы.

– Какие планеты вы знаете? Кто больше знает, получает фишки.

Воспитатель показывает картинку планеты «Земля» и глобус.

– На что похожа фигура? На нашу планету Земля. Дать определение по словарию Ожегова понятия планета – Земля, глобус.

Взрослый объясняет детям, что наши космонавты видели издали нашу Землю, и она им казалась голубой звездой. Наша Земля круглая, вращается вокруг своей оси и вокруг Солнца, поэтому бывают день и ночь, смена времён года, разный климат.

- Ребята, если бы Земля умела бы говорить, чтобы она сказала вам и взрослым?

- Кто хотел бы полететь в космос? Что для этого необходимо уметь?

- Кто обитал на суше до человека? (Показ картинок с изображениями динозавров).

- На что похожа фигура? – На глобус. (Глобус – уменьшенный макет Земли)

Доступно объяснить значение разного цвета в его окраске. Синий цвет – это вода: океаны, моря, озера, реки. Зеленым цветом обозначены леса, желтым – пустыни, коричневым – горы.

Далее воспитатель показывает картинки спутников, знакомит с их назначением в доступной для детей форме.

1. На что похожа фигура? – На спутник.

Воспитатель: «Какой он по цвету, какой по форме, какой по размеру?» (Ответы детей).

2. Чем пахнет? (Космосом, неизвестностью, приключениями, свежестью, ...).

3. Что делает? (Ответы детей с помощью вопросов взрослого).

4. В такой же последовательности задаются вопросы о звездах. По последним звукам в словах земля, спутник, звезда, глобус придумать имя новой игрушке и не забудьте оживить ее. Выложите имя Якас с помощью ниток.

В результате использования данной методики мы можем сказать, что у детей активизируется интерес к занятиям, что способствует лучшему усвоению материала, обогащению активной речи детей прилагательными, наречиями, деепричастиями и деепричастными оборотами. У них развиваются логическое мышление, творческая фантазия, стремление к познанию.

Литература:

1. Арзамасова В.А. Зыбина А.В. Смолина Е.В. В мире звуков и слов. Методическое пособие. – Набережные Челны, 2010

2. Инновации в логопедическую практику. Методическое пособие для дошкольных образовательных учреждений. Сост. О.Е. Громова. - М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2008.

3. Короткова Н. Познавательльно-исследовательская деятельность дошкольников//Дошкольная педагогика. – 2003. – № 3.

4. Минкаева Н.В. Обогащение антонимического словаря дошкольников с ОНР в ходе экспериментирования// Дошкольное воспитание. – 2010. – № 6.

5. Ожегов С.И. Шведова. Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2006.

6. Тугушева Г.Г. Игра-экспериментирование//Дошкольная педагогика. – 2003. – № 4.

Калимуллина И.Р.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Одной из наиболее перспективных моделей организации социально-психологической службы в образовании является сопровождение. Впервые этот термин появился в книге «Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей» соавторов Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова в сочетании со словом «развитие» - «сопровождение развития» [1]. В настоящее время этот термин широко используется.

Обратимся к научно-методической литературе, который раскрывает данный подход. Одни авторы сравнивают сопровождение с дорогой. «Выбор Дороги – право и обязанность каждой личности, но если на перекрестках и развилках с ребенком оказывается тот, кто способен облегчить процесс выбора, сделать его более осознанным – это большая удача» [2]. Для других – это «концерт для скрипки с оркестром. Ребенок – это сольная партия скрипки. Окружение - партия других инструментов. Музыка написана природой и дана нам свыше как естественная гармония. В наших силах выполнить две функции: сначала услышать и записать ноты, а потом договориться с оркестрантами (или обучить их)» [3].

Сопровождение – это тесная работа сопровождающего и сопровождаемого, которая направлена на то, чтобы разрешить проблемы многостороннего развития сопровождаемого. Основными принципами сопровождения являются: приоритет интересов сопровождаемого, непрерывность сопровождения, комплексный подход сопровождения.

Психолог в этом процессе не просто наблюдатель, стоящий рядом. Он активен, так как создает оптимальные психологические условия для развития не только детей, но и педагогов, и родителей. При психолого - педагогическом сопровождении детей акценты смещаются в сторону развития их отношений, общения, познавательной деятельности. Психологическое сопровождение учителей включает, например, работу над созданием условий для преодоления психологического барьера при использовании инновационных педагогических технологий. При психологическом сопровождении родителей внимание обращается на их отношение к ребенку, к воспитанию, к образованию, к учителям [4].

Ребенок приходит в школу и перед ним открываются пути, касающихся всех сторон его жизни: отношения с учителями, общение с одноклассниками, соблюдение тех или иных требований и норм. Помощь могут оказать окружающие его взрослые. Прежде всего, это учитель, родитель и психолог. Учитель создает и реализует процессы обучения и воспитания. Родитель воспитывает ребенка с правовой стороны и со стороны семейных традиций, не допускает развития по путям, движение по которым нежелательно. Наша задача, задача психологов, заключается в изучении проблем участников образовательного процесса и способствовании нахождения ими правильных путей решения.

Таким образом, деятельность психолога во многом зависит от той социальной среды, в которой реально находится ребенок.

Литература:

1.Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. - Кишинев-СПб.: 2005.

2.Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. - М.: Академия, 2004.

3.Галияхметов Р.Р., Лихтарников А.Л. Выявление-прогноз - сопровождение. Структура и содержание работ в школе. - СПб.: 2006.

4.Баева И.А. Тренинги психологической безопасности в школе. -СПб.: Речь, 2002.

Каменева И.Ю.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

Современная российская школа уже не первый год является объектом серьёзных преобразований. И с каждым годом педагогическое сообщество всё с большей тревогой задаётся вопросом о том, как фактически, в повседневной школьной практике, эти перемены соотносятся с идеями обращённости образования к человеку, развития его субъектности, его личности.

Е.В. Бондаревская, автор одной из наиболее значимых в постсоветский период педагогической концепции личностно-ориентированного образования, говорит о кризисе российской школы. Она отмечает, что мы наблюдаем «тенденции, обусловленные повсеместной абсолютизацией результатов ЕГЭ как показателей качества образования, усилением в учебном процессе методов внешнего контроля, тренинга, натаскивания в ущерб развитию внутренней мотивации, понимания, рефлексии, подменой научно-методического обеспечения обучения различными диагностико-квалиметрическими процедурами ... В этих условиях гуманистические идеалы и ценности, под знаком утверждения которых происходила инновационная деятельность в образовании на рубеже XX-XXI в.в., неизбежно отодвигаются на периферию педагогического сознания и вновь становятся не востребуемыми» (2).

Фактически, происходит технократизация, духовное выхолащивание образовательной сферы. Приоритетным снова становится не сам человек, в личности которого интегрируются любые человеческие проявления, а тот «продукт», который от него можно получить: исполнение определённых профессиональных обязанностей, нужных социальных ролей, реализация заданных моделей поведения и тому подобное. Это, говоря словами В.И. Загвязинского, «возвращает школу к давно устаревшей ЗУН-концепции» (3). То есть происходит то, против чего в своё время уже выступали сторонники личностно-ориентированного образования по отношению к системе советской школы.

Однако «откат» к ЗУН-концепции сегодня опасен тем, что российский школьник существует в условиях жёсткой, агрессивной среды, где, как справедливо отмечает В.И. Загвязинский, «книжная культура уходит в прошлое, попкультура теснит классику, телевидение рисует картину смертей и насилия и т.д.» (3). А значит, особенно актуальным становится вопрос о ценностях, «предлагаемых» человеку (ученику) образованием.

Реализация личностного подхода предполагает, что ядро учебного содержания должны составлять ценности мировой и национальной культуры, с которой ученик должен входить в диалог.

Особое место занимает категория «вечных ценностей», отражающая абсолютную природу нравственного закона, постижение которого, в свою очередь, связано с осмыслением феноменов свободы и ответственности, с раскрытием смысловой сферы. Вечные ценности (ценности Истины, Добра и Красоты) – это устойчивые доминанты человеческой культуры. Нет народа, цивилизации без образов различения добра и зла (М.В. Захарченко, 4).

Постигая культуру, ученик «настраивает» свою систему ценностей «по камертону» вечных ценностей.

Важно, что постижение мира и себя через культуру, в силу её символичности, является для человека сокровенным духовным актом, всегда творческим (символическая природа культуры требует интерпретации). С культурой ученик остаётся один на один. Осуществляя свой личностный выбор в культурном пространстве свободно, он принимает лично ответственные решения, последствия которых уже нельзя будет списать на нормы и правила, принятые по этому поводу какой-то социальной группой.

По сути, личностно-ориентированный образовательный процесс по отношению к ученику предстаёт как процесс становления его системы ценностей, осуществляемый в ситуации свободного выбора в культурном пространстве.

Но как ему осуществить этот выбор, если вся его свобода – это, например, всего лишь свобода выбрать один из трёх вариантов ответа на вопрос теста? Ему не нужно отстаивать свою точку зрения и соотносить её с точкой зрения Другого в дискуссии, не нужно «погружать» исследуемый фрагмент содержания в иные смысловые системы при выполнении задания интегрированного характера и вообще не нужно исследовать?

В наши дни чрезмерного увлечения учителей тестовыми заданиями ученик озабочен учётом и механическим запоминанием множества «смыслоненагруженных» деталей, его внутренний диалог с автором (художественного произведения, теории, открытия...) остаётся «за бортом» образовательного процесса. Учитель и ученик «не встречаются» в поле личностного взаимодействия. Их контакт перестаёт быть со-бытием. А ведь ещё у М.М. Бахтина, мы находим мысль о том, что для понимания важно не только слово, но и тон, то есть эмоционально-ценностный контекст понимания. Именно этот момент и является отправной точкой выстраивания личностной системы ценностей ученика: «Ценностно-смысловой момент... значим лишь для индивидов, связанных какими-то общими условиями жизни ... в конечном счёте узами братства на высоком уровне. Здесь имеет значение приобщение, на высших этапах – приобщение к высшей ценности» (Бахтин, 1).

Внутренний диалог, не поддерживаемый учителем в образовательном процессе, если не «затухает» (ведь он может поддерживаться вне стен школы), то становится непредсказуемым для учителя; образовательный процесс в данном случае не предоставляет ученику возможности для личностного развития.

Следует отметить и объективную проблему недостаточности времени в рамках существующей школьной программы на реализацию личностного подхода. Практически все педагогические технологии, имеющие личностно-смысловую основу, забирают много учебного времени в условиях пресловутой необходимости «дать» программный материал. Учителю, действительно, «выгоднее» во временном отношении организовать тест, а не дискуссию, диалог заменить традиционным опросом, эксперимент – работой с текстом учебника и т.д. (не говоря уже о временных и трудовых затратах самого учителя на подготовку личностно-ориентированного образовательного процесса, который нуждается не только в использовании определённых методов и форм обучения, а прежде всего в масштабной переконпоновке учебного содержания).

Но делая выбор в пользу тактического преимущества, учитель допускает стратегическую ошибку: огромный поток информации, обрушивающийся на ученика, не «оплодотворённый» личностными смыслами превращается в набор отчуждённых от него, часто очень непрочных знаний. Парадоксально, но желая получить гарантированный результат в виде глубоких и прочных знаний у своих учеников, учитель как раз не использует самый эффективный для этого механизм – механизм задействования личностного смысла!

Представляется, что несмотря на имеющиеся проблемы в реализации личностно-ориентированного подхода, он всё-таки должен выступать в качестве приоритетного подхода к образовательному процессу. На наш взгляд, именно в контексте личностно-ориентированного образования возможно создавать оптимальные условия для того, чтобы сегодняшние российские школьники завтра становились взрослыми людьми с чёткой личностной позицией, способными совершать нравственно ответственные выборы.

Литература:

1. Бахтин Литературно-критические статьи. М., 1986. С. 389.
2. Бондаревская Е.В. Воспитательный потенциал базового учебного курса «Духовно-нравственная культура» // Развитие личности в образовательных системах Юга России, Центральной Азии и Казахстана. Ростов-на-Дону, 2009. С. 17-18.
3. Загвязинский В.И. Современная образовательная ситуация и перспективы развития российского образования // Вестник Тюменского государственного университета. 2011, №9. С. 15.
4. Захарченко М.В. Ценности отечественной культурно-педагогической традиции в контексте инновационных процессов в современном образовании // www.prosvetcentr.ru.

Кашапова Р.М.

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная система образования предъявляет одинаковые требования ко всем учащимся, т.е. ученики одного класса обучаемые по одной программе, за определенный промежуток времени должны усвоить определенный объем знаний, уметь выполнять одинаковые задания. И проблема дифференцированного обучения остается одной из главной в личностно ориентированном подходе, где учитываются индивидуальные особенности учащихся. Среди обучающихся одного класса встречаются такие дети, которые отличаются ярко выраженными способностями по некоторым предметам школьной программы. Сегодня проблема обучения таких детей связана с новыми условиями и требованиями в образовательном процессе. В связи с этим в школах появились классы с профильным обучением, которые решают проблему поддержки одаренных и учебно-мотивированных детей в средней школе.

В утвержденной Министерством образования РФ Концепции профильного обучения говорится «Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования». При создании профильного обучения в общеобразовательных учреждениях перестраивается учебно-воспитательная работа в связи с разнообразной комбинацией учебных предметов с использованием эффективных образовательных технологий.

В старшей школе в профильных классах большее количество времени идет на профильный предмет. При этом дополняется программа темами расширенного характера и дополнительным материалом. В результате осуществляется развитие детей, имеющих склонности к определенной сфере знаний.

Профильное образование сегодня нацеливает педагогов на поиск наиболее оптимальных путей организации образовательного процесса посредством создания педагогически благоприятных условий для личностного роста учащихся в первую очередь одаренных детей.

Повышаются требования к учителям, работающим в профильных классах. Эти требования относятся к повышенному уровню профессионализма, творческому отношению к своей деятельности, совершенству владения преподаваемым предметом, владению методическими приемами и образовательными технологиями. Четкое осознание самими учителями цели своей педагогической деятельности дает возможность справиться с проблемами, возникающими при работе. Только учителя, сохранившие свой педагогический стиль деятельности, профессиональный интерес, могут состояться как творческие личности, грамотно доводящие до учащихся свой предмет. Невозможно принудить учеников к творческому росту и личностному развитию, не заинтересовав учебным материалом и не создав положительную мотивацию обучения. Конечно, это хлопотно и требует массы времени. Каждого ученика педагогу надо знать как личность, с его достоинствами и недостатками, помочь проявить, раскрыть и реализовать свои сильные и слабые стороны. А для этого надо знать его не только как ученика, но и его проблемы за стенами школы. Надо найти время и возможность помочь в решении разнообразных жизненных проблем. Именно тогда возникает доверие, единение интересов и целей, желание «не подвести».

В последнее время в школах стали создаваться классы с математическим профилем. Актуальность открытия таких классов в том, что математические знания все чаще являются определяющими при выборе будущей профессии. Решение проблемы «Особенности изучения математики в профильных классах», начинаю с подбора учебников и методической литературы. В российских школах для обучения в профильных классах широко используется учебник А.Г. Мордкович «Алгебра и начала анализа» для 10, 11 классов для общеобразовательных учреждений (профильный уровень). Данный учебник содержит материалы, необходимые при поступлении в вузы и дальнейшего изучения математики.

Работая в классе с математическим профилем, всю методическую работу направляю на повышение качества обучения, создания комфортной образовательной среды для учащихся на уроке. Свою работу начинаю с постановки проблемы и заканчиваю анализом полученных результатов и их соотнесения с поставленной целью.

В ходе работы много времени уделяется практической направленности урока. Объяснение материала проводится в форме лекций или бесед, а затем много времени отводится на практические занятия, где ребята заняты самостоятельной работой, но отдельные задания, вызвавшие затруднения, рассматриваются на доске. При отработке практических навыков осуществляется индивидуализация и дифференциация процесса обучения на уроках и индивидуальных домашних заданиях.

Учителю математики в таких классах необходимо постоянно стремиться развивать у своих учеников умение сравнивать, обобщать, делать выводы. Помимо работы на уроках работа продолжается и во внеурочный период. Это консультации, элективные курсы. Особый акцент в работе с одаренными детьми я делаю на привлечение их к участию в предметных олимпиадах и интеллектуальных игровых конкурсах. В последние годы широко используются информационно-коммуникационные технологии в преподавании учебных дисциплин. Но кроме этого современные технологии дают возможность дистанционного обучения и консультирования учебно-мотивированных и одаренных детей. В последние годы в общеобразовательных школах создаются Интернет-ресурсы, которые доступны обучающимся независимо от места их проживания. С помощью технологий дистанционного обучения дети могут развиваться в соответствии со своими особенностями и способностями, реализовать все свои знания, посвящая себя глубокому и целенаправленному освоению основных наук в выбранном направлении.

Конопелько Е.В., Стволыгин К.В.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫХ СТУДЕНТОВ

Одной из особенностей современного мира является быстрое развитие компьютерных и информационных технологий. Однако наряду со всей пользой компьютеров и сети Интернет, существуют значительные проблемы у людей, для которых виртуальная сеть становится заменой реального мира.

В научной среде терминология проблемы еще не вполне устоялась. Применяются наименования «зависимость от интернета», или «интернет-аддикция», а также «избыточное/патологическое применение интернета» [1, с. 93]. На сегодняшний день по количеству пользователей Интернета Россия обгоняет Австралию, Испанию, Италию, Францию, Великобританию и Бразилию. В период с 2002 по 2008 гг. число интернет-пользователей в России выросло с 8% (8,7 млн.) до 30% (34,4 млн.), а уровень суточной аудитории — с 2% (2,1 млн.) до 16% (17,7 млн.). Основными пользователями Интернета в России на сегодняшний день являются молодые люди в возрасте 18—24 лет. Вместе с увеличением количества пользователей Интернета в мире неуклонно возрастает уровень интернет-зависимости, что связано еще и с тем, что у четверти пользователей Интернета зависимость формируется уже после полугода его пользования [2, с. 75].

В нашем исследовании эмоционального интеллекта (далее по тексту ЭИ) и субъективного ощущения одиночества принимали участие 60 студентов различных специальностей (психология, филология, правоведение, бизнес-администрирование и др.) в возрасте от 18 до 24 лет, из них 30 студентов без признаков интернет-зависимости и 30 – интернет-зависимых. Средний возраст студентов – 20 лет.

Результаты исследования показали: у большинства интернет-зависимых студентов преобладает низкий уровень ЭИ (73,3% от общего количества респондентов); для 23,3% респондентов характерен средний уровень ЭИ; 3,3% респондентов имеет высокий уровень ЭИ. Выраженность ощущения одиночества у интернет-

зависимых студентов также носит неоднородных характер: для большинства испытуемых характерен средний уровень субъективного ощущения одиночества (56,6% респондентов); 36,6% респондентам присущ высокий уровень субъективного одиночества; для 6,6% испытуемых характерен низкий уровень субъективного ощущения одиночества. Таким образом, можно сделать вывод, что для большинства интернет-зависимых студентов данной выборки характерен низкий уровень ЭИ и средний уровень субъективного ощущения одиночества. Можно предположить, что это связано с тем, что процесс общения в основном опосредован Интернетом, где эмоции передаются текстом и всевозможными наклейками и смайлами, как следствие, слабо развитая способность выражать свои собственные эмоции, а также правильно интерпретировать выражение эмоций другого человека. Это значительно усложняет процесс коммуникации и завязывание эмоционально близких отношений.

В ходе исследования ЭИ и субъективного ощущения одиночества у студентов, не имеющих признаков интернет-зависимости, были получены следующие результаты: 66,6% имеют средний уровень ЭИ и 80% респондентов имеют низкий уровень субъективного ощущения одиночества; низкий ЭИ отмечен у 30% испытуемых; 3,3% присущ высокий уровень ЭИ; средний уровень субъективного ощущения одиночества был зафиксирован у 13,3%; высокий уровень субъективного ощущения одиночества свойственен 6,6%. Таким образом, можно предположить, что преобладание среднего уровня ЭИ и низкого уровня субъективного ощущения одиночества у студентов, не имеющих признаков интернет-зависимости, является следствием удовлетворенности взаимных эмоционально близких межличностных отношений.

Сравнительный анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни показал, что существуют статистически значимые различия в выраженности ЭИ у интернет-зависимых студентов и студентов, не имеющих признаков интернет-зависимости ($U=202$; $p<0,001$). ЭИ выше развит у студентов, не имеющих признаков интернет-зависимости. Можно предположить, что это связано с постоянным взаимодействием с другими людьми, существованием значимых социальных контактов, наличием опыта в общении. Также выявлены статистически значимые различия в субъективном ощущении одиночества ($U=80$; $p<0,001$). Уровень субъективного ощущения одиночества выше у интернет-зависимых студентов, что может быть связано с нехваткой вербального общения, наличием трудностей в установлении новых и поддержании существующих социальных контактов.

Кроме того, в ходе исследования было установлено, что эмоциональный интеллект и субъективное ощущение одиночества у интернет-зависимых студентов находятся в статистически значимой слабой отрицательной взаимосвязи ($r=-0,3998$, $p<0,05$): чем выше уровень ЭИ, тем ниже субъективное ощущение одиночества. Можно предположить, что развитая способность понимания и регулирования своих собственных чувств, настроений, переживаний и способность понять и принять чувства и эмоциональные состояния другого человека позволяет устанавливать взаимные эмоционально близкие межличностные отношения, получать удовлетворение от общения и социальных контактов, и как следствие этого, чело-

век ощущает себя нужным другим людям, что снижает уровень субъективного ощущения одиночества.

Литература:

1. Войскунский, А.Е. Актуальные проблемы зависимости от Интернета / А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – 2004. – №1. – С. 90–100.

2. Дрепа, М.И. Психологический портрет личности интернет-зависимого студента / М.И. Дрепа // Вестник ТГПУ. – 2009. – №4. – С. 75–81.

Kryvets S.

AUTOMATION OF ENGINEERING PROCESSES

The article describes the research of are the automated control systems (ACS). As a rule they can be of different types. Category ACS which we investigate in details is an automated control system for technological process (Industrial control system). It is widely used in our country as it helps to achieve extremely high operational characteristics both for operating and projected equipment and to minimize any losses. The main attention is given to the analysis of automated control system for technological process.

It is characterized by high reliability and by small investments, as it hardly depends on a human factor although doesn't deny it completely.

The aim of the research was the analysis of the principles of its work and their detailed description.

The research is objected to new technologies of construction and work of such automated systems. Innovations in development of data transmission, data storage (databases and their types) and an archiving, and their protection against the unauthorized access, remote management – all this is a subject of our interest in the research. We are interested also in the software and operating systems with which operators work, or computers work independently. Since the industrial control system is a big group of technical decisions and software, it is better to distinguish some separate parts which we investigate in our work.

SCADA system (supervisory control and data acquisition) is an integral part of the entire control system. In the practical part of the research we develop some small individual modules for SCADA 'Genesis3, in particular Active-X component. We analyze the part of the system - module AlarmWorx, which is a system of detection and warning alarms for the enterprise. There is a practice of working with a more powerful package SCADA - 'iFix', which operates in real time on large industrial plants and stations. Our interest is attracted by the fact whether the remote control SCADA is better conducted via radio signal, a mobile phone or Internet (TCP, IP, UDP, SMTP, HTTP protocol) [1].

The second part of our research consists of PLC-controllers analyses. They are also an integral part of the control system, and more specifically the electronic component of the industrial controller that is used for process automation. SCADA can work both with and without PLC [2]. But the variant without PLC is impractical, because the advantage is obvious. PLC - the main mode autonomous and it is useful in harsh environments without service and virtually with no human intervention. With right programming PLC can read and control the pressure, temperature, light and turn on diodes, light bulbs, adjust the fan speed, close / open valves, as well as manage a large number of other functions. Their scope is quite broad and is not limited to industry. We have an experience of

work with the controller ADAM5510M firm Advantech. The management of individual I / O modules of controller, the creation of TCP / UDP server to send information about the different conditions (temperature, pressure, humidity, etc.) that comes with this controller sensors. In further development of the research the perspective may be directed to investigation of controllers applied in concrete industrial organizations. It would be interested to know whether there are these types of controllers, how they work (which interface), as well as the principles of automated control systems for such controllers.

The results obtained and their novelty. It is known that the industrialization and automation touch all the spheres of life of our modern society. The rational use of automated systems is a key to almost any business prosperity [3].

The attention to the automated control systems is caused by the tendency of the popularization of automation in all the spheres of industry. The novelty of the research is determined by the unique practice material and by the lack of scientific studies in the analyzed sphere.

Methods used in the research. In present research we use description (systematization and description of control systems) as one of the main methods; common scientific methods of comparative analysis, generalization and analogy.

The practical value of the research: Scientific results and materials of the research can be used in scientific studies on automatics. Actual material of the thesis can be applied in the process of Information-Measuring Technique teaching. These studies can be useful in the preparation and improvement of special courses on automated control systems. The information from this work is important for studies of technology in any country.

Sphere of application: the results of the research are can be useful for such spheres of scientific investigations like Automatics and Computer-aided design of intelligent information systems.

List of resources:

1. <http://www.iconics.com>
2. Scada.ru – Publications and news on SCADA system
3. Kuznetsov A. Genesis for Windows – Graphical scada-system for development of ACS // Modern Automation Technologies – 1997 - №3.

Любашина В.В.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ДВИЖЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА – ОСНОВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В РАБОТЕ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Постановка проблемы. Современный этап развития образования и культуры характеризуется преодолением узкоспециализированного изучения культурных явлений и связан с их системным рассмотрением, обращением к человеку. Данный вопрос находит все большее отражение применительно к физической культуре. Особое значение приобретает профессиональная подготовка будущих воспитателей дошкольных учреждений к работе по формированию культуры движения дошкольников.

Анализ исследования. Вопросами развития культуры движений при обучении гимнастическим упражнениям детей дошкольного возраста занимались классики и

современные учёные физиологи и педагоги (В.К. Бальсевич, Бенджамин Лоу, Е.А. Земсков, С.П. Киршев, Н.К. Меньшиков, С.Д. Неверкович, А.И. Селезнёв, Л.П. Сербина, В.М. Смолевский, А.А. Чунаев и др.).

Цель статьи. Статья посвящена процессу подготовки будущих воспитателей для осуществления работы по развитию культуры движений детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала исследования. Физическая культура как не одна другая сфера культуры содержит большой потенциал воспроизводства личности как целостности в своем телесно-духовном единстве. Его невостребованность (что характерно для современной ситуации) неизбежно ведет к «частичности» формирования человека, антикультурной по своей сущности [3].

Основными направлениями в работе по формированию культуры движений детей дошкольного возраста в процессе занятий физической культурой являются: театрализованная ритмопластика, мимика, музыкально-ритмические упражнения. Театрализованная ритмопластика ставит своей целью научить ребенка передавать характер музыки, ее образное содержание через пластику движений под музыку, служит развитию чувства ритма. Благодаря занятиям ритмопластикой ребенок учится правильно и красиво двигаться, развиваются его музыкальные способности, происходит приобщение к миру музыки. Наряду с этим ребенок получает комплекс навыков, необходимых для нормальной жизнедеятельности (развитие ловкости рук, быстроты реакции, остроты внимания, общей подвижности и т.д.). Таким образом, занятия ритмопластикой должны способствовать достижению духовного и физического совершенства человека. Дети самого младшего дошкольного возраста все воспринимают очень живо, они жаждут новой информации и схватывают ее на лету. Но они еще не знают, как воспринимать музыку, как увязать с ней свои действия (движения). Этому помогает научиться музыкальный руководитель на занятиях ритмопластикой, которые проходят в игровой форме, потому что игра является основной формой деятельности детей, она идеально мобилизует эмоции ребенка.

Ритмопластика – это игра, это танец, это музыка. И, в то же время, это урок. Это урок работы над осанкой, крупной моторикой, над чувством ритма. Занятия ритмикой являются профилактикой косолапости и плоскостопия, сколиоза, развивают изящество и грациозность движения, вестибулярный аппарат. Занятия так же помогают научиться слушать и понимать музыку, любить ее и запоминать. Путем многократного повторения определенных движений, через мышечную память развивается музыкальная память [1].

Музыкально-ритмические упражнения – это произвольные танцы под разное музыкальное сопровождение (громкая и тихая, быстрая и медленная, мелодична и ритмичная музыка), передающее определенные состояния и настроения. Создание элементарного представления о связи экспрессивных характеристик движения и музыки. Развитие ориентировки на музыкальный ритм. Выполнение отдельных движений (ходьба, бег, прыжки и др.) в соответствии с определенным музыкальным ритмом и выражаемым через ритм образом (состоянием, настроением): например, грациозный, неторопливый, с легкими подскоками, бег цирковой лошади; стремительный и испуганный бег зайца, которого преследует волк; разме-

ренный и прерывистый ход секундной стрелки на часах; тяжелая, грузная походка медведя пронзающий воздух полет шмеля или пчелы; веселые прыжки кузнечика; энергичный и уверенный бег весеннего ручейка и т.д. Самостоятельный поиск образов, соответствующему заданному ритму, и их выражение через движение [2].

Выводы. В дошкольном возрасте закладываются основы физической культуры личности, формируются интересы, мотивации и потребности в систематической физической активности. Этот период особенно благоприятен для овладения базовыми компонентами культуры движений, освоения обширного арсенала двигательных координаций, техники разнообразных физических упражнений.

Литература:

1. Бенджамин Лоу. Красота спорта // Пер. с англ. И.Л. Моничева, под ред. В.И. Столярова. – М.: Радуга, 2004. – 230с.

2. Дмитриев С.В. Отражение духовного мира в двигательных действиях человека. // В сб.: Современные проблемы теории и практики физической культуры: взгляды, идеи, концепции. – М.: СПб, 2007. – 243с.

3. Селезнев А.И. Концепция физической культуры и физкультурного воспитания (инновационный подход) / А.И. Селезнев // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 5. – С.30-48.

Melnikova O.O.

EDUCATION QUALITY MONITORING IN HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS

The sound discussion of questions of higher education quality improvement in terms of constant society development became the characteristic sign of the beginning of the XXI century. Long-term progressive society development is viewed only in connection with the development of higher education, improving its quality and increasing its role, in fact information and knowledge mastered by a man are the source of national welfare improvement.

The problem of higher education quality is of paramount importance for higher educational establishments of any accreditation level and submission. While the demand for a competitive graduate is increasing nowadays it has become extremely significant. Consequently there appeared a strict requirement in the systematic higher education quality monitoring.

The term «monitoring» came in pedagogics from ecology and sociology. In ecology, monitoring is a continuous supervision of the environment state with the aim of predicting undesirable deviations from the major parameters. In sociology monitoring means observing of small number of indexes that reflect the state of social environment. The researches of pedagogical monitoring as an effective method of pedagogical system activity evaluation appeared in pedagogics in 90th of previous century: V. Calney, S. Shishov [1], A. Mayorov [2], A. Kuznetsov [3].

Under the system of monitoring activities we understand all actions as for information collecting and analyzing with the aim to investigate, evaluate and improve the professional training quality to reveal the degree of its correspondence and to the results expected. Educational achievements quality monitoring has the following basic functions: diagnostic, correcting and prognostic. Namely its function is not only to provide

with information about the state of an educational system but it also includes mechanisms of the current regulation, including self-regulation. Thus, the educational monitoring is directed at revealing and regulating the destructive impacts of external and internal factors on education system and aimed to achieve the desired results of its development.

The primary objective of education monitoring is collection, evaluation and analysis of its quality indexes on all levels of functioning, distribution and access to this information by public and all users of educational services, management improvement to increase the education quality indexes. From the results of education quality monitoring management administration gets information as for educational system and its separate constituents, finds out problems that have appeared in the process of pedagogical innovations implementation, prognoses future changes [4].

We consider that while organizing students educational achievements quality monitoring it is expedient to follow such principles, namely: continuity, objectivity, scientific and systematic character, comparativeness and prognostic principle. The principle of continuity means monitoring to be considered as an integral dynamic developing system. Objectivity maximally eliminates a subjective estimation on the part of teacher while evaluating the educational achievements of students. Principle of scientific character means monitoring organization to be based on scientific characteristics of educational process and eliminates common life approach to estimation. The comparative principle means that while observing the changes of students academic achievements results constant comparison of what the results are, what they were and what they should be is taking place. Prognostic principle determines not only observing the current state of educational process at the given time interval but also the prediction of its further development tendencies, making of corresponding corrections, that create pre-requisites to educational process improvement.

For monitoring to become the real factor of management, it must present a certain kind of activity, must be organized. Monitoring organization is related to determination and selection of optimal combination of various forms, kinds, methods of analysis and diagnostics but the peculiarities of a specific pedagogical situation must take into account as well [3; 127].

Thus, organization and realization of students' educational achievements monitoring in higher educational establishments mean the detailed methodical preparation of teachers of a corresponding department, i.e. the theoretical study of monitoring organization bases, of diagnostic experience and thinking, practical preparation for carrying out a research, the use of diagnostic materials and organization of corrective activities and i.e.

So the teachers must clearly understand, the purpose of students' educational achievements monitoring, figure out its essence and efficiency while being introduced in educational process of higher education establishment. They must realize that monitoring helps them to plan their educational and methodical work to make teaching more efficient; to find out the present level of students educational achievements using diagnostic measuring complex; to improve students training quality; to find the ways of filling the gaps in students' knowledge; to trace the dynamics of every student personality development; to improve their own professional skills.

Students' educational achievements monitoring realization must be based on subject-subject cooperation, at which both teachers and students consciously and with the per-

sonal interest consider such type of activity and a teacher must be a kind of a helper for a student.

References:

1. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. М.: Пед. Общество России, 2000. - 316 с.
2. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. СПб.: Образование. Культура, 1998. - 344 с.
3. Кузнецов А.А. Мониторинг качества подготовки учащихся: организация //Стандарты и мониторинг в образовании, 2000. - №5. - С.38-41.
4. Субетто А.И. Качество образования: проблемы оценки и мониторинга //www.iso9000by.ru/docks/sk/ng669_-1.htm

Миранкова Е. В.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Одной из приоритетных задач современного белорусского общества является воспитание трудолюбивой, творческой личности. Развитие духовной культуры и образования представляет собой единый неразрывный процесс. Духовная культура определяется исследователями как сложное многоуровневое образование, система социального опыта, основным компонентом которой является нравственно-эстетическое развитие [1]. Можно обозначить, что в философской мысли проблема нравственного и эстетического относится к числу «вечных проблем» (Аристотель). В работах ученых Ю.Б. Борева, М.Г. Кагана, Е.В. Квятковского, Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзерова, Б.Т. Лихачева, Л.Н. Столовича и других рассматривается нравственное и эстетическое как две стороны духовной культуры человека, тесно связанные между собой в целевом, эмоциональном и оценочном отношениях. Нравственно-эстетическое отношение человека к миру формируется и развивается на протяжении всей его жизни. Однако стоит заметить, что не все периоды в ней являются равноценными для формирования нравственно-эстетических чувств, взглядов, качеств, оценок и т.д. Так, многие ученые-исследователи, педагоги (Б.Т. Лихачев, В.К. Скатерщиков, Л.Н. Столович, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский, Б.М. Неменский и др.) указывают на особую роль младшего школьного возраста в нравственно-эстетическом развитии личности [2]. Данный факт подтверждает и ведущая воспитательная задача современной начальной школы — формирование духовно-нравственных качеств у учащихся, определенных черт характера, ценностных ориентаций, моральных принципов.

В психолого-педагогической литературе проблема нравственно-эстетического развития и формирования соответствующих качеств личности школьника рассматривается в трудах ученых: К.В. Гавриловец, И.И. Казимирской, Н.А. Мелик-Пашаева и др. Теоретический анализ данных исследований по проблеме показал, что внимание ученых направлено на обоснование педагогических условий, обеспечивающих взаимосвязь нравственного и эстетического аспектов развития и воспитания личности, а также рассмотрение путей, форм и методов воспитания у школьников эстетического отношения к нравственным ценностям, определение

источников нравственно-эстетического опыта детей младшего школьного возраста. К.В. Гавриловец определяет нравственно-эстетическое развитие личности младшего школьника как целенаправленную систему воздействия на мысли, чувства, поведение воспитанников, которая формирует у них способность воспринимать нравственное как прекрасное и потребность совершенствовать себя и окружающий мир по нравственно-эстетическим критериям [3, с.7].

Какие же структурные компоненты составляют систему нравственно-эстетического развития личности младшего школьника? Так, К.В. Гавриловец, И.И. Казимирская, применяя деятельностно-функциональный подход в изучении структуры нравственно-эстетических качеств личности младшего школьника, выделяют ответственность, осознание коллективного долга, творчество, критическое отношение к своим действиям, общительность, организованность, честность, правдивость [3]. Е.Л. Прасолова, формируя основные критерии нравственно-эстетического развития школьников, опирается на такие качества личности, как ответственность, эстетический вкус, культура речи, культура общения [4].

Можно заключить, что нравственная направленность развития личности младшего школьника проявляется в сочетании следующих качеств: гуманность (система установок учащихся начальных классов, проявляющаяся по отношению к одноклассникам, учителю и др., в общении и деятельности), ответственность и организованность (личностные характеристики младших школьников, заключающиеся в добросовестном отношении к учебе и общественным поручениям), отзывчивость (сочувствие, участливость).

Эстетическая направленность личности учащихся начальных классов проявляется в актах деятельности творческого созидательного характера, направленной на формирование у себя эстетического вкуса — как ценностной установки личности; культуры общения — умение в дружелюбном тоне высказать свою точку зрения, а также выслушать собеседника не унижая его достоинства; культуры речи — умение грамотно оформлять свою речь; эстетической оценки — умение аргументированно осмысливать эстетические достоинства и недостатки художественных явлений; художественно-творческой активности, предполагающей наличие образного мышления, чувства юмора, любознательности, умения перерабатывать полученную информацию: сравнивать, комбинировать ранее известные знания, умения, а также способность видеть в обыденном и привычном новое и необычное [1].

Таким образом, нравственно-эстетическое развитие младших школьников в первую очередь должно осуществляется в образовательном процессе начальной школы, позволяющем решать двуединую задачу: создание условий для самостоятельного приобретения прочных научных знаний учащимися и формирование творческой, активной, инициативной, нестандартно мыслящей личности.

Литература:

1. Елисеева, А. В. Формирование и развитие нравственно-эстетической культуры школьников: Дис... канд. пед. наук / А.В. Елисеева. — Саратов, 1996. — 182 с.
2. Лихачев, Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т. Лихачев. — М., 1985. — С. 35.

3. Гавриловец, К. В. Нравственно-эстетическое воспитание школьников: Кн. для учителя. 2-е изд. доп. и перераб. / К.В. Гавриловец, И.И. Казимирская. — Минск: Народная асвета, 1988. — 128 с.

4. Прасолова, Е. Л. В союзе с красотой. Эстетическое воспитание учащихся во внеклассной работе: Книга для учителя / Е.Л. Прасолова. — М.: Просвещение, 1987. — 240 с.

Петрученя А.Г., Воровка М.И.

КОНЦЕПТ «ГЕНДЕРНАЯ КУЛЬТУРА» В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ НА УКРАИНЕ

Система образования выступает важнейшим агентом гендерной социализации и инкультурации. Она формирует, хранит и воспроизводит культуру как путём целенаправленного создания образовательно-воспитательной, культурной среды, так путём целенаправленной педагогической деятельности по формированию культуры личности. На сегодня исследования педагогических аспектов гендерной культуры представлены широким диапазоном интерпретаций и теорий, которые можно разбить на три подхода:

А) поло-дифференцированный – причины гендерных различий выводятся из половой дихотомии, разной биологической природы мужчин и женщин, которые рассматриваются как два разных психофизиологических полюса (С. Безушко). Из половой специфичности выводится гендерное воспитание, которое понимается как воспитание здоровой и целостной личности женщины и мужчины, способной адекватно осознавать свои физиологические и психологические особенности в соответствии с существующими социальными и нравственными нормами, и, благодаря этому, устанавливать оптимальные отношения с людьми своего и противоположного пола во всех сферах жизни (В. Хорьяков). Гендерная культура при этом рассматривается через призму «вечных ценностей» семейной жизни, женственности и мужественности, воплощённых в ценностях, традициях и установках национальной традиционной культуры. Её содержание раскрывается через совокупность качеств, которым исследователи придают поло-специфический характер, отражая весь спектр стереотипов фемининности / маскулинности. При такой поляризации, приписывая мужчине активность, инициативу, ответственность, а женщине – уступчивость, терпеливость, эмпатийность, трудно говорить о равенстве полов. К тому же, вызывает сомнение, что эти качества присущи женщинам или мужчинам, а не являются общечеловеческими.

Гендерная культура в этом случае представляется критерием нравственного воспитания, проявляется через сформированность личностных качеств, которые приписываются определённому полу, воспроизводя гендерные стереотипы, присущие традиционной культуре. Такой подход принципиально противоречит гендерной идеологии и методологии;

Б) полоролевой подход выводит гендерные различия из социальных ролей, конструируемых на основе незатрагиваемых культурой пола и тела по принципу комплементарности, что исключает вариативность индивидуальных гендерных моделей. Вольное обращение с гендерной терминологией позволяет свести ген-

дерное воспитание к гармонизации отношений мужчин и женщин, половому просвещению, подготовке к семейной жизни и т.д.

Сторонники подобного подхода демонстрируют шаткость методологических позиций. Автор популярного определения рассматривает гендерное воспитание как процесс, направленный на формирование качеств, черт, свойств, определяющих необходимое обществу отношение человека к представителям другого пола, равноправные социальные отношения, что должно обеспечить формирование правильного представления об отношениях полов, основанное на системе общечеловеческих и национальных моральных ценностей (В. Кравец).

Несмотря на присутствие в определении принципов гендерного равенства и демократии, исследователь обуславливает меру социальных достижений личности её половой принадлежностью.

Полоролевой подход, весьма широко представленный в гендерных педагогических исследованиях в Украине, в своих ключевых позициях расходится с гендерной методологией. Апеллируя к общественной потребности, общечеловеческим и национальным ценностям он упускает из виду, что именно общественные ожидания отражают гендерные стереотипы и предубеждения, что традиционная культура в силу своей патриархатности воспроизводит гендерную асимметрию, сохраняя тем самым стабильность существующего гендерного порядка. Сохраняя академический нейтралитет в оценке характера современных гендерных отношений, полоролевой подход рассматривает гендерную культуру как систему ценностей, убеждений, образцов и норм поведения представителей разных полов, связанных с выполнением ими специфических социальных ролей (функций). При этом полагается, что женские экспрессивные и мужские инструментальные роли усваиваются и воспроизводятся (но не создаются!) в процессе социализации и инкультурации;

В) гендерный подход – признаёт социально и культурно конструируемый характер гендерных различий, отраженных в гендерных стереотипах и воплощенных в традиционной гендерной культуре. Такой подход связан с осознанием того, что различия в поведении и восприятии мужчин и женщин определяются не столько их физиологическими особенностями, сколько воспитанием на основе распространённых в данной культуре представлений о сущности мужского и женского.

Согласно такого подхода гендерная культура рассматривается как способ жизнедеятельности, отражающий существующие установки общества, связанный с выполнением социополовых ролей, приписываемых лицам определенного пола для воспроизведения традиционного гендерного порядка на основе преэминентности. При этом она осознаётся как социально-исторический процесс, в котором человек предстает не только творцом, но продуктом и результатом культуры. А, следовательно, ее обусловленность не может быть сведенной к факторам половой принадлежности, естественного назначения и социальных функций.

Это обуславливает актуализацию гендерных исследований в педагогике и объясняет рост исследовательского интереса к гендерным проблемам образования в Украине. Несмотря на достаточно интенсивную разработку названной проблемы в течение последних полутора десятка лет, в педагогике сохраняется терминологическая неопределённость и методологическая рассогласованность подходов.

ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Интенсивное развитие нашего общества повышает требование к формированию активной, созидательной личности. Только такая личность может самостоятельно регулировать собственное поведение и деятельность, определять перспективы своего развития, пути и средства их реализации. Для формирования творческой личности необходимо развитие у детей способности видеть и правильно оценивать свои поступки, отношения, качества, что имеет определяющее значение для максимальной реализации их возможностей.

Самооценка является важнейшим фактором формирования личности. Именно она позволяет человеку делать активный выбор в самых разнообразных жизненных ситуациях, определяет уровень его стремлений и ценностей, характер его отношений с окружающими. Вопросы становления самооценки, её формирования у ребёнка – важнейшие вопросы, определяющие развитие его личности. Самооценка личности по своей природе социальна: она отражает меру ориентации на общественно выработанные требования к поведению и деятельности. Когда говорят о самооценке того или иного человека, как правило, подчёркивают её результат: высокая или низкая, адекватная или неадекватная, завышенная или заниженная. Самооценка является одним из важнейших факторов успешности деятельности: ведь знание своих возможностей побуждает человека стремиться к их использованию.

Самооценка формируется прежде всего под влиянием результатов учебной деятельности. Но оценку этих результатов всегда дают окружающие взрослые – учитель, родители. Вот почему именно их оценка определяет самооценку обучающихся начальных классов. Способность реагировать на себя с точки зрения других развивается в общении с взрослыми и сверстниками и в коллективной деятельности. Основными факторами, от которых зависит становление самооценки младших школьников, является школьная оценка, особенности общения учителя с обучающимися, стиль домашнего воспитания. Оценка учителя является для младших школьников основным мотивом и мерилем их усилий, стремлений к успеху. При этом важно, чтобы учитель в пример детям ставил не других детей, а результаты их собственной работы прежде и теперь. Используя приём сравнения для показа ученику его собственного, пусть даже очень малого продвижения вперёд по сравнению со вчерашним днём, он укрепляет и поднимает доверие ученика к себе, к своим возможностям. Важно не захваливать отличников, особенно тех, кому высокие результаты даются без особого труда, и поощрять малейшие продвижения в учении слабого, но старательного ученика.

Для развития адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создавать в классе атмосферу психологического комфорта и поддержки. Оценивая работу обучающихся, учитель должен не просто ставить отметку, давать соответствующие пояснения, доносить свои положительные ожидания до каждого, создавать положительный эмоциональный фон при любой, даже низкой оценке.

На становление самооценки младшего школьника огромное влияние оказывают стиль воспитания в семье, принятые в ней ценности. Как правило, дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке некритичности, всеобщего поклонения. В семьях, где дети имеют высокую само-

оценку, внимание к личности ребёнка сочетается с достаточной требовательностью, родители не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребёнок этого заслуживает. Дети с заниженной самооценкой пользуются большой свободой в семье, но эта свобода – результат бесконтрольности, следствие равнодушия родителей к детям.

У младших школьников наблюдаются все виды самооценок. От класса к классу возрастает умение правильно оценивать себя, свои возможности и снижается тенденция переоценивать себя. Постепенно самооценка младшего школьника переходит во внутреннюю позицию личности, становится мотивом поведения, влияет на формирование определённых качеств личности. Дети, имеющие адекватную самооценку, активны, общительны, обладают чувством юмора. Неадекватная заниженная самооценка у младших школьников ярко проявляется в их поведении и чертах личности. Если таким детям предложить проверить свою работу и найти в ней ошибки, они перечитывают работу молча, ничего не меняя, или отказываются её проверять, мотивируя это тем, что всё равно ничего не увидят. Поощряемые и подбадриваемые учителем, они постепенно включаются в работу и нередко находят ошибки. Неуверенность в себе у таких детей ярко проявляется в их планах на будущее. Дети с завышенной самооценкой переоценивают свои возможности, результаты деятельности, личностные качества. Они выбирают задачи, которые им не по силам. После неуспеха продолжают настаивать на своём или тут же переключаются на самую лёгкую задачу, движимые мотивом престижности. Они не обязательно расхваливают себя, но зато охотно критикуют всё, что делают другие. Высокомерие, чрезмерная самоуверенность – эти черты личности легко формируются у детей с завышенной самооценкой.

Дети с неадекватной самооценкой нуждаются в педагогической поддержке. Учитель должен использовать всякий удобный случай, чтобы «повернуть» каждого ребёнка разными сторонами к коллективу, сделать его на некоторое время центром активного внимания, формировать в детском самосознании объективные критерии оценки, привлекать детей к совместной оценке, в своей же оценке подчёркивать продвижение ребёнка вперёд, его моральный рост. Только наличие положительной оценки создаёт у детей переживание эмоционального благополучия, что является необходимым условием для нормального формирования личности.

Плотникова Е.Н.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РИСОВАНИЯ

Постановка проблемы. Внимание - необходимое условие успешного осуществления любой человеческой деятельности, так как всякая деятельность человека требует сосредоточенности и направленности. В системе психологических феноменов внимание занимает особое положение. Оно включено во все психические процессы, выступает важнейшим условием их протекания, является их необходимым компонентом. Вниманием называется направленность психической деятельности на определенные предметы или явления действительности при отвлечении от всего остального.

Анализ литературы. Проблемой развития внимания младших школьников занимались многие психологи - Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.Ф. Добрынин, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, Л.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн. Данные их исследований доказывают, что полноценное обучение младшего школьника невозможно без целенаправленной систематической работы по развитию внимания. Ученика необходимо превратить из пассивного объекта обучения в заинтересованного в результате участника, понимающего причины своих трудностей и готового к их преодолению [3].

Можно выделить определенные виды уроков, которые предъявляют более высокие требования, как к отдельным свойствам внимания, так и к уровню произвольного внимания в целом. К их числу относятся и уроки рисования. На важность развития внимания на уроках рисования говорили Г.Г. Виноградова, В.С. Кузин, Б.М. Неменский, Н.Н. Ростовцев, Н.М. Сокольникова. В их работах отмечается, что прежде чем изобразить, ученик должен внимательно рассмотреть, изучить, пронаблюдать, а также удерживать свое внимание в процессе всей изобразительной деятельности на уроке. В сознании учащихся начинает вырабатываться образное представление о разнообразных предметах и явлениях, что играет немаловажную роль в процессе всего обучения школьника. Это накладывает определенные требования к методике проведения уроков рисования [2].

Особая роль в процессе развития внимания на уроках изобразительного искусства принадлежит личности учителя, его компетентности, заинтересованности, эмоциональности. Учитель должен владеть мастерством педагогического рисунка, так как учащиеся более сознательно подходят к процессу изображения в том случае, если перед ними «проходит» живой, конкретный рисунок.

Начиная с самых первых уроков рисования, педагогу следует обращать внимание учащихся на разнообразие и богатство окружающего мира, воспитывать умение подмечать различные изменения в природе и жизни, учить наблюдать и рассматривать целенаправленно, т.е. приучать детей не просто смотреть, но и видеть. Это качество формируется в результате осмысленного, внимательного наблюдения, построенного на основе анализа и синтеза.

На каждом уроке рисования важно активизировать интерес детей, учитывая их эмоциональный опыт. Важную роль в развитии интереса играет организация восприятия, наглядность преподавания, использование специального оборудования. Для поддержания интереса учителю нужно чередовать виды учебной работы (рисование, рассматривание иллюстраций, сравнение предметов, беседы, дидактические игры, анализ детских рисунков и т.п.). Формировать интерес и привлекать внимание младших школьников следует таким изложением материала, которое требует от них умственного напряжения, но при этом важно учитывать индивидуальные особенности младших школьников [1].

Педагог должен регулярно использовать на уроках дидактические игры, упражнения, задания для развития различных свойств внимания («Найди отличия», «Назови ошибки в рисунке», «Лабиринт», «Где тень предмета?», «Из какой картины?»). Данные упражнения благотворно влияют на общее развитие детей, заставляют учащихся быть более наблюдательными, развивают зрительную память, организуют внимание.

Следует отметить, развитие внимания учеников будет более эффективным, если учитель будет осуществлять взаимодействие уроков рисования с другими общеобразовательными предметами (природоведение, литература, музыка, труд). При таком комплексном воздействии у младших школьников не только расширятся представления о данном предмете, явлении, но и возникнет желание внимательно относиться к окружающему миру, природе, самому себе.

Таким образом, уроки рисования можно считать одним из средств развития внимания младших школьников. Для эффективного и качественного развития внимания учащихся на уроках рисования необходима система педагогических условий обучения и воспитания, а не поиски кратковременных способов влияния на этот процесс.

Литература:

1. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
2. Островская О.В. Уроки изобразительного искусства в начальной школе / О.В. Островская. – М.: Владос, 2007. – 260 с.
3. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе / Н.М. Сокольникова. – М.: Академия, 2003. – 356 с.

Портнова Т.В.

СТРЕСС -МЕНЕДЖМЕНТ, ИЛИ ПРИЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ И ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССА

Каковы жизненные перспективы человека, испытывающего стресс, проявляющийся в постоянных трудностях общения с окружающими, в том числе с близкими, человека, потерявшего интерес к работе, страдающего нарушениями сна и аппетита. Человек вдруг начинает болезненно худеть или толстеть.

А ведь это не такое безобидное явление. Последствия стресса способны губительно повлиять на здоровье человека, его семью, карьеру, судьбу.

От негативного влияния стресса необходимо защититься. Для того чтобы создать такую защиту, следует разобраться в механизме этого явления; как говорится, «врага надо знать в лицо»! Что такое стресс?

Стресс — это состояние психического напряжения, которое возникает у человека в процессе его деятельности.

Тибетская медицина объясняет состояние стресса дисбалансом трех жидкостей в организме: крови, желчи и лимфы. Избыток каждой из них приводит к дисбалансу, что порождает определенные симптомы: страх вызывает повышение кровяного давления, тревога приводит к избытку желчи, усталость и депрессия — лимфы.

Английский психотерапевт Майк Джордж отмечает, что любой дисбаланс, например, между интересами семьи и работы, ведет к стрессу.

Ежедневно нам приходится решать множество мелких дел, больших задач, а иногда и сложных проблем. И многие из тех событий, которые с нами происходят, способны вызвать физическое или эмоциональное напряжение, а значит, привести к стрессу. Некоторые авторы предлагают делить все стрессоры (т.е. факторы, вызывающие стресс) на две группы: те, которые нам неподвластны, и те, на которые мы можем оказывать влияние. Например, мы не можем влиять на неблагоприят-

ные погодные условия, в связи с которыми откладываются авиарейсы и срывается наш отпуск.

«Вы можете быть не в силах контролировать стрессор, но можете научиться контролировать свою реакцию». Итак, есть события, на которые мы не можем повлиять, или степень нашего влияния на них минимальна. Но это не значит, что мы не в состоянии противостоять стрессу.

В тех случаях, когда мы не можем изменить ситуацию, мы должны изменить отношение к ней. Поэтому различные техники эмоциональной регуляции помогут взять контроль не над самой ситуацией, а над своими переживаниями. Хотя во многих случаях, как только мы взяли себя в руки, мы тут же начинаем быстро и эффективно управлять и самой ситуацией.

Другая группа стрессоров — это те, на которые мы можем и должны влиять. К таким факторам стресса относятся те, которые лежат в области межличностных отношений или обусловлены особенностями нашего характера, наших ошибочных и неадекватных убеждений или отсутствием каких-то навыков. В этом случае избежать многих стрессовых ситуаций помогут приобретенные навыки разрешения конфликтов, психологической устойчивости к давлению со стороны других людей, навыки организации своего времени без перегрузок и др.

Знаменитый канадский исследователь Ганс Селье отмечал, что стресс как психологическое состояние является продуктом сознания человека, его образа мыслей, оценки ситуации, наличием навыков и умений адекватно вести себя в экстремальных условиях деятельности.

Все мы по-разному воспринимаем одни и те же события. Представьте себе, что завтра предстоит очень ответственное мероприятие. Какие чувства и мысли у вас возникают, какие действия вы предпринимаете, чтобы снизить уровень тревоги? Почему это мероприятие так важно для вас, что от него зависит? Что произойдет, если вы вдруг не будете успешны?

«Положительные мысли создают благоприятные ситуации в нашей жизни, а негативные — болезни и страдания».

Отношение к какому-либо событию в жизни зависит не только от внешних факторов, (но и от личностных особенностей человека, от его жизненных ценностей и установок, от его картины мира, от физиологических факторов, таких как усталость, болезнь, от значимости ситуации и т.п.? Следовательно, одно и то же событие для кого-то будет сопровождаться стрессом, а для кого-то — нет. Оценка ситуации как стрессовой зависит от того, насколько значим для нас стрессор и как мы его оцениваем.

Итак, чтобы избавиться от многих стрессов, необходимо изменить свои привычные стереотипы поведения или убеждения:

1. Пытайтесь заменять отрицательное эмоциональное состояние положительным на основе волевого усилия, самовнушения, тренировки.
2. «Включайте» интеллект, логику между негативным стимулом и вашей ответной реакцией.
3. Накапливайте и фиксируйте собственный опыт успехов, достижений, добрых слов и дел.

4. Если с вами случился конфуз, проанализируйте ситуацию, сделайте вывод на будущее и прекратите самобичевание.

5. Овладейте и систематически используйте систему релаксации (расслабления), подходящую вам.

6. В отдельных случаях нам необходимо не расслабляться, чтобы прийти в себя, а наоборот, быстро мобилизоваться. Для этого существуют такие методы, как массаж активных точек, например, мочек ушей; надавливание большим пальцем на точку между нижней губой и подбородком; массаж переносицы и области «третьего глаза».

Стресс сопровождает, в первую очередь, людей профессий, связанных с экстремально-сложной деятельностью: спасатели и военные, летчики и моряки. Но и люди самых мирных профессий (учителя, врачи, менеджеры, инженеры и др.) время от времени попадают в ситуации цейтнота, неопределенности, давления со стороны других людей.

Литература:

1. Семенова Е. Тренинг эмоциональной устойчивости педагогов.— М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. —224 с.

Праздничных П.В., Батурина О.С. **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ** **КОМАНДНОЙ РАБОТЫ**

Среди одной из важнейших проблем личности, возникающих в период адаптации к коллективу, можно выделить следующие: поступление в вуз, устройство на новую работу, переход ученика из одного класса в другой – адаптация к новой среде, новому окружению. Иногда этот процесс проходит самопроизвольно и быстро, но бываю случаи, когда попадая в новый коллектив, возникают трудности при общении, взаимодействии и т.д. Психолого-педагогические тренинги помогают личности адаптироваться в новом коллективе и создают благополучную атмосферу для работы на общий результат. Такие тренинги также помогают психологам, педагогам, тренерам выявить лидерские качества личности в любом коллективе.

Главной целью командообразующего тренинга является развитие лидерских качеств, определение своей позиции в коллективе. Еще немало значимой целью является развитие базовых навыков работы у личности в команде и приобретение новых инструментов командного взаимодействия. Командообразующий тренинг дает возможность не только развить базовые навыки командного взаимодействия, но также дает возможность личности опробовать на себе различные модели командной работы, попробовать себя в различных ролях внутри реальной команды, возможно даже в тех, которые не доступны в реальной жизни. Участники тренинга командообразования получают возможность развить мастерство межгруппового взаимодействия – овладеть навыками в области отношений между коллективами людей.

Во время проведения тренинговых занятий коллектив становится более сплоченным тем самым, укрепляются особенности межличностных отношений в коллективе, появляется единство ценностных ориентаций. Упражнения командообразующего

тренинга формируют хороший социально-психологический климат. Фактор, воздействующий на социально-психологический климат коллектива, обусловлен индивидуальными и психологическими особенностями каждого из его членов.

Тренинг командообразования дает эффект корпоративной сплоченности гораздо лучше и быстрее, чем другие мероприятия. На тренинге люди проявляют себя гораздо больше, чем они делают это на работе, учебе. Например, можно увидеть, кто является лидером в коллективе, а кто незаметно вносит раздор, чья деятельность объединяет людей, а чья направлена лишь на достижение исключительно своих целей, кого и за что уважают, как относятся к указаниям руководства, чем мотивированы сотрудники.

Рассмотрим некоторые упражнения командообразующего тренинга. Целью первого упражнения «Стена» является укрепление доверия каждого члена с коллективом. Одному из членов команды завязываются глаза, все остальные отходят на любое расстояние от него и становятся плотно друг другу. Человек с завязанными глазами начинает бежать на толпу, а те в свою очередь должны закричать, чтоб он во время остановился.

В упражнении «Корабль доверия» участники прочувствуют каждого члена участника коллектива, для этого все встают в пары друг напротив друга берутся крепко за руки и начинают раскачивать лежащего у них на руках с одного края корабля на другой. В этом корабле должен оказаться каждый участник команды.

Следующее упражнение «Возьми салфеток», направленное на повышение уровня самопознания, самооценки. Все участники сидят в кругу. Каждый берет себе салфетки, после чего произносится фраза: «Теперь я попрошу Вас представиться и сообщить о себе столько фактов, сколько каждый из вас взял салфеток». По результатам данного упражнения ребята узнают у кого когда день рождения, о хобби друг друга, о интересных моментах из личной жизни друг друга.

Последнее упражнение «Квадрат», который позволяет укрепить доверие членов в коллективе. Участникам необходимо построиться в круг и закрыть глаза. Теперь, не открывая глаз нужно перестроиться в квадрат. Обычно сразу начинается балаган, все кричат, предлагая свою стратегию. Через какое-то время выявляется организатор процесса, который фактически строит людей. После того, как квадрат будет построен, не разрешайте открывать глаза. Спросите, все ли уверены, что они стоят в квадрате? Обычно есть несколько человек, которые в этом не уверены. Квадрат действительно должен быть ровным. И только после того, как абсолютно все согласятся, что стоят именно в квадрате, предложите участникам открыть глаза, порадоваться за хороший результат и проанализировать процесс. Так же можно строиться в другие фигуры.

Во время упражнений участники переживают сильные эмоции и делают массу выводов, поэтому после каждого этапа можно устраивать небольшое обсуждение, где можно говорить пожелания своим коллегам, друзьям для улучшения работы.

1. Литература: Полещук, О.В. Сплочение коллектива: тренинг образования команды. [Электронный ресурс] / О.В. Полещук – Режим доступа: http://msk.treko.ru/show_article_1057, свободный.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Проблемное обучение является одной из наиболее эффективных педагогических систем, реализующих идеи и принципы развивающего обучения. Цель проблемного обучения – не просто усвоение школьниками знаний, умений и навыков, но и развитие их интеллектуальных, познавательных и творческих способностей, что в значительной степени способствует повышению качества обучения.

Основными понятиями концепции проблемного обучения являются проблемная ситуация, учебная проблема и проблемная задача [2]. Педагогическая эффективность проблемного подхода зависит не только от удачного выбора проблемы и способа создания проблемной ситуации, но и от того, как организуется учителем процесс решения проблемы, какова степень участия в этом школьников [1]. В качестве примера рассмотрим проблемное изучение темы «Инерция» курса физики 7 класса.

До изучения темы «Инерция» учащиеся знакомятся с вопросом «Взаимодействие тел». Там они узнают, что причиной изменения скорости тел является взаимодействие между телами. Однако вопрос: «Как бы стало двигаться тело, если бы действие на него других тел внезапно прекратилось?» – является для них проблемным. Постановка такой проблемы служит хорошим вступлением к изучению темы «Инерция».

Сформулировав проблему, учитель предлагает учащимся дать обоснованный ответ. Выслушав несколько вариантов, он говорит учащимся, что все они ошибочны или не совсем точны. Затем предлагает внимательно посмотреть несколько опытов, которые должны помочь в решении поставленного вопроса. Демонстрирует следующие известные опыты.

1. Скатывающаяся с наклонной плоскости тележка застревает в слое песка, насыпанного на поверхность стола. После короткого обсуждения учащиеся приходят к выводу о том, что главной, хотя и не единственной причиной остановки тележки является действие на нее другого тела – песка.

2. Толщину слоя песка уменьшают. Тележка проходит большее расстояние, при этом скорость ее изменяется не очень заметно. Учащиеся уже самостоятельно делают заключение, что причиной изменения скорости и остановки тележки по-прежнему является действие на нее слоя песка, но это действие теперь не столь значительно, поэтому скорость тележки изменялась не очень быстро.

3. На стол кладут кусок материи. Тележка проходит через весь стол, но скорость ее к концу пути все же заметно уменьшается.

4. Тележка катится по гладкому покрытию стола, скорость ее изменяется к концу пути незначительно.

Обсуждая результаты каждого опыта, учащиеся постепенно начинают понимать, что причиной изменения скорости движения является действие на данное тело других тел. Чем меньше это действие, тем меньше изменение скорости.

Учитель спрашивает: «А если бы удалось совсем устранить действие других тел?» Учащиеся отвечают, что в этом случае скорость тела не изменялась бы совсем, так как исчезла бы причина, вызывающая изменение скорости. Так посте-

пенно, шаг за шагом, осмысливая результаты опытов, учащиеся приходят к решению проблемного вопроса, поставленного в начале урока. Однако на этом исследование вопроса не заканчивается.

Учитель ставит новый проблемный вопрос: «Может ли движущееся тело (без действия других тел) изменить направление своего движения?». Предлагает учащимся вспомнить различные примеры из жизни и на основе этих примеров попытаться обосновать ответ на поставленный вопрос. Мнения учащихся разделяются. Большинство считают, что тело может изменить направление своего движения только под действием других тел (показывают на примерах). Но один из учеников приводит пример: лыжник катится по ровному участку, не отталкиваясь палками, а затем начинается спуск с горы. По мнению ученика, в этом случае направление движения лыжника изменяется без действия на него других тел. После небольшой дискуссии учащиеся выясняют, что причиной изменения направления движения лыжника является действие на него силы притяжения со стороны Земли. В подтверждение учащиеся приводят более очевидный для них пример: искривление траектории движения лыжника, прыгающего с трамплина. Здесь влияние Земли на движение лыжника не вызывает у учащихся сомнений.

В итоге они приходят к выводу, что причиной изменения как значения скорости, так и направления движения тел всегда является действие других тел. При отсутствии взаимодействия с другими телами тело движется равномерно и прямолинейно. Затем уже без труда выясняют, что причиной начала движения покоящегося тела также всегда является действие на него других тел. Наконец, делают общий вывод: при отсутствии взаимодействия с другими телами тело находится в состоянии покоя или прямолинейного и равномерного движения. После проведенных рассуждений этот вывод ни у кого не вызывает сомнений. В конце урока, дав определение инерции, учитель демонстрирует ряд опытов, результаты некоторых из них он предлагает предсказать учащимся, результаты других – объяснить после демонстрации.

Литература:

1. Малафеев Р.И. Проблемное обучение физике в средней школе. – М.: Просвещение, 1980. – 127 с.

2. Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы / С.Е. Каменецкий, Н.С. Пурышева, Н.Е. Важеевская и др.; Под ред. С.Е. Каменецкого, Н.С. Пурышевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 368 с.

Рень Л.В.

СОЦИАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ

Мировым сообществом уже давно проблемы, связанные с состоянием здоровья человека, названы глобальными. Принято считать, что состояние системы охраны здоровья определяет 10% всего комплекса влияний на здоровье человека, а 90% составляет: состояние экологии – 20%, наследственность – 20%, образ жизни – 50% [2, с.7]. Содержанием социально-педагогической деятельности в сфере формирования здорового образа жизни является разработка и внедрение соответству-

ющих программ, направленных не только на конкретных людей, а и на общество в целом. Речь идёт о превенции социальных отклонений в среде детей и молодёжи. Существенным залогом эффективности и составной программ выступает социально-просветительский тренинг.

Само понятие «тренинг» происходит от английского «to train» и обозначает «обучать, тренировать, дрессировать». В украинской научно-педагогической мысли тренинг давно занят своё почётное место среди других инновационных методов работы. Принято считать, что тренинг – это организационная форма обучающей и воспитательной работы, которая, опираясь на опыт и знания её участников, обеспечивает эффективное использование разных педагогических методов, в частности активных, за счёт создания позитивной эмоциональной атмосферы в группе, и направлена на получение сформированных навыков и жизненных компетенций. В зависимости от цели и заданий выделяют социально-психологические тренинги, тренинги личностного роста, психокоррекционные, психотерапевтические, тематические или социально-просветительские [3, с.6-7]. Социально-просветительский тренинг рассматривается нами как особая интерактивная форма обучения, целью которой является формирование знаний, умений и навыков, которые способствуют осознанному выбору вариантов поведения.

Именно такое понимание данной формы работы используется при разработке и реализации специальной тренинговой программы «Выбор», которая внедряется благодаря усилиям кафедры социальной педагогики Черниговского национального педагогического университета имени Т.Г. Шевченко и общественным инициативам местного уровня. Совместными усилиями проводится подготовка тренеров для обучения детей школьников города Чернигова. Следует отметить, что местное управление образования поддерживает такие начинания, содействуя проведению программы.

Целевой аудиторией программы «Выбор» являются ученики 7-х и 8-х классов. Как показывает опыт, именно эта возрастная категория подвержена риску негативного влияния и приобщения к психоактивным веществам, асоциальному поведению, что собственно и профилактирует программа.

В основе методики построения и проведения социально-просветительского тренинга мы видим (вслед за П. Гусаком, Н. Зимивец, В. Петровичем [1, с.128]) партисипаторный подход, согласно которому, люди обучаются эффективнее, когда ценится их опыт, знания и возможность что-то сделать, когда они могут поделиться и проанализировать свой опыт в комфортных для них условиях. Такие условия создаются при проведении студентами специальности «Социальная педагогика» 10 уроков программы. Доверительные отношения, которые складываются у студентов с учениками, содействуют эффективности работы. Подтверждением этому служат опросы учеников до и после внедрения программы, а также сравнительный анализ результатов экспериментальных (где проводились занятия) и контрольных (где не проводились занятия) классов.

Результативность и востребованность профилактической работы побудила авторов, организаторов программы «Выбор» к расширению профилактического влияния и привлечению младшей аудитории. Так, на сегодняшний день разработана и внедряется программа для 5-х классов.

Придавая большое значение тренинговой работе, мы акцентируем внимание на особенностях усвоения информации человеком. В частности, традиционная лекция позволяет усвоить 5% предоставляемой информации, чтение – 10%, аудио и видео – 20-30%, демонстрация с аргументацией – 30%, дискуссия – 50%, обучение через выполнение – 75%, исполнение роли того, кто обучает – 90%. Как видим, самый высокий уровень усвоения даёт непосредственное привлечение к обучению. Ввиду этого, хотим обратить внимание на формирование умения и навыков, жизненных установок тренеров программы. Получая профессию социального педагога, студенты утверждают важные для специальности ценности, в том числе ценность осознанного отношения к здоровью. Программа, в которой они выступают тренерами, делает существенный вклад в их личностное и профессиональное становление.

Таким образом, социально-просветительский тренинг является мощным ресурсом в профессиональной деятельности социального педагога. В условиях интерактивного общения, происходит утверждение ценности здоровья, навыков принятия соответствующих этому решение, моделей поведения. В процессе тренинга происходит познание себя и других, неформальное общение, расширение своего опыта, и что особенно важно – овладение знаниями, формирование умений и навыков.

Литература:

1. Гусак П.М. Відповідальне ставлення до здоров'я: теорія та технології: [монографія] / Гусак П.М., Зимівець Н.В., Петрович С.В.; [за ред. П.М.Гусака]. – Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. – 219 с.

2. Молодь за здоровий спосіб життя: щоріч. доп. Президенту України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2009 року) / [редкол.: Н.Ф.Романова та ін.]. – К.: СПД Крячун Ю.В., 2010. – 156 с.

3. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу: навчально-методичний посібник / [С.В.Страшко, Л.А.Животовська, О.Д.Гречишкіна та ін.]; за ред. С.В.Страшка. – [2-е вид.]. – К.: Освіта України, 2006. – 260 с.

Русак Т.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Современное общество ставит перед педагогической наукой задачи по формированию и развитию личности педагога, владеющего навыками постановки научного педагогического эксперимента в воспитательно-образовательном процессе.

В настоящее время исследовательская педагогическая деятельность является одним из существенных компонентов образовательной деятельности. Исследовательская деятельность определяет направления профессионального роста педагога, его творческого поиска, реально способствует личностному росту студентов. Поэтому эта деятельность неразрывно связана с научно-методической деятельностью педагогов и учебно-исследовательской студентов.

Грамотно организованная научно-исследовательская работа студентов призвана способствовать формированию у них навыков углубленной самостоятельной

работы, научного мышления, творческих способностей, позволяет проектировать свою будущую педагогическую деятельность [1].

Исследовательская деятельность - это деятельность обучающихся, связанная с решением творческой исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов характерных для исследования в научной сфере.

Исследовательская компетенция - умение активно и продуктивно анализировать фактическую информацию, создавать и выбирать новые более эффективные алгоритмы, ресурсы, технологии [2].

Одним из условий успешной реализации исследовательской направленности обучения выступает выбор специальных форм, методов и средств обучения. Проблема поддержания интереса к исследовательской деятельности всегда представляет собой актуальный вопрос в среде педагогов.

Формирование исследовательской компетентности будущих педагогов по изучению дисциплины «Теория и методика руководства изобразительной деятельностью дошкольников» происходит в разных условиях образовательной деятельности, которая предусмотрена на протяжении всего курса обучения в университете. Студенты занимаются написанием рефератов по различным темам, докладов с использованием результатов собственных микроисследований. При написании рефератов и подготовке сообщений студенты учатся работать с библиографическими указателями, учебной и специальной литературой, периодическими изданиями, использовать информационные ресурсы Интернет. Для оформления работ в компьютерном варианте студенты закрепляют навыки работы на компьютере, работу в программах Word, Excel, Power Point.

Результаты их исследований свидетельствуют о том, что исследовательские умения имеют не только учебное, но и воспитывающее, развивающее значение. У студентов совершенствуются умения отстаивать, аргументировать свою точку зрения, делать выводы, обобщать и синтезировать знания.

Особую роль в развитии исследовательских компетенций занимает педагогическая практика в дошкольных учреждениях как среда будущей профессиональной деятельности, сочетающей в себе практические и исследовательские виды деятельности, создающие предпосылки для проявления студентами способностей к саморазвитию и творчеству.

В процессе педагогической практики студенты выполняют исследовательские задания по различным темам, а также проводят самостоятельные педагогические исследования по теме практической работы.

В ходе внеаудиторной работы приобщение будущих педагогов к исследовательской деятельности происходит через участие в студенческих конференциях, что способствует развитию таких важных для исследователя умений, как выявление актуальных проблем, формулирование и обоснование своей точки зрения на исследуемую проблему. Написание научных статей по таким темам как «Развитие художественных способностей у дошкольников», «Использование нетрадиционных техник рисования для формирования изобразительных навыков детей» и др., дает студентам опыт письменного выражения своих мыслей, развивает умения структурировать текст и выстраивать его в логической последовательности.

В оптимальном сочетании всех вышеназванных активных форм и методов аудиторной и внеаудиторной работы в условиях развитой информационной среды вуза видится залог успешной практической организации исследовательской деятельности будущих педагогов.

Все это дает возможность им развивать свою исследовательскую деятельность, оценивать роль знаний и увидеть их применение на практике, ощутить взаимосвязь разных наук, воспитывает самостоятельность и совсем другое отношение к своему труду.

Литература:

1. Лазарев, В.С., Конопина, Н.В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования / В.С. Лазарев, Н.В. Конопина - Педагогика. – 2000. № 3. – С.27–34.

2. Лобова, Г.Н. Основы подготовки студентов к исследовательской деятельности / Г.Н. Лобова — М.: 2000.

Сатиева Р.Н.

КОЛЛЕКТИВНОЕ ТВОРЧЕСТВО НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Подростковый возраст, по А.Н. Леонтьеву, период «второго рождения личности», характеризуется созреванием познавательной сферы и личности, формированием мировоззрения, деятельностью по самопознанию, наряду с этим – это этап эмоциональной неустойчивости, проявления негативизма, протестных реакций. В подростковом возрасте очень важно отношение сверстников. Общение для подростка – исключительно значимая деятельность и условия бытия, имеющие для него особенный смысл. Начинает проявляться тенденция к личностному развитию. Взаимодействуя друг с другом, подростки учатся рефлексии на себя и сверстника. В настоящее время формирование культуры общения – одна из актуальных проблем воспитания подрастающего поколения.

С психологической точки зрения разностороннее развитие личности ребенка в художественном воспитании – это максимальное развитие всех психических качеств: способностей, интересов, склонностей, потребностей, познавательных процессов (восприятие, мышление, воображение, памяти), волевых качеств через художественно-творческую деятельность. Роль учителя в управлении процессом развития личности заключается в создании возможно благоприятных условий для развития индивидуальных особенностей каждого ребенка, выявление и реализации художественно-творческих способностей всех обучающихся, привитие потребности в общении с искусством и общении через искусство, т.е. в выражении своего отношения к миру через изобразительное искусство. Современное искусство и изобразительная продукция детей, созданная в ходе занятий, позволяет увидеть то, что между ними существует много общего.

Одна из актуальных задач эстетического воспитания - развитие у детей способности к восприятию прекрасного в себе самом, в другом человеке и в окружающем мире. Художественная деятельность как неотъемлемая часть процесса эстетического воспитания представляет собой совокупность трех видов деятельности:

- восприятие (потребление искусства);
- эстетические знания (искусствоведение);
- непосредственная художественная деятельность, направленная на создание прекрасного в себе и вокруг себя. Если учесть, что человек живет среди людей и является носителем национальной и социальной культуры общества, то его эстетические взгляды и суждения во многом созвучны с общественными представлениями о прекрасном. Для понимания и принятия другого эстетического опыта, для апробации личных эстетических суждений и результатов художественного творчества надо обладать коммуникативными способностями, т.е. способностью к общению, в том числе и в эстетической деятельности.

В общеобразовательной школе предмет «Изобразительное искусство» - обязательная дисциплина, урок, творческая деятельность обучающихся, где нужно выполнять задание учителя, применяя строго определенные правила, средства, материалы. Разработанные новые педагогические технологии позволяют превратить урок изобразительного искусства в интересное приятное занятие с игровыми элементами в младших классах, в занимательную творческую, практическую работу в среднем и старшем звене.

Видный психолог С.Л. Рубинштейн писал: «В повседневной жизни, общаясь с людьми, мы ориентируемся в их поведении, поскольку мы как бы «читаем», т.е. расшифровываем, значение их внешних данных и раскрываем смысл получающегося таким образом текста в контексте, имеющем внутренний психологический план. Это «чтение» протекает бегло, поскольку в процессе общения с окружающими у нас вырабатывается определенный более или менее автоматически функционирующий психологический подтекст к их поведению». Познавая других людей, индивид получает возможность лучше, более надежно определить перспективы совместной деятельности с ними. От точности «прочтения» их внутреннего мира зависит успешность согласованных действий. Совместная эстетическая деятельность способствует формированию у обучающихся положительных взаимоотношений со сверстниками, умения сотрудничать, понимать и ценить художественное творчество других. В процессе совместной художественной деятельности на уроках изобразительного искусства ученики приобретают и совершенствуют опыт эстетического общения. Чем совершеннее общение на уроке, тем активнее протекает процесс взаимообмена чувственными представлениями, знаниями и умениями, тем богаче становится эмоционально-интеллектуальный опыт каждого участника общения.

В диссертационном исследовании И.Н. Турро подчеркивал, что коллективные занятия создают благоприятные условия для общения детей друг с другом, в процессе работы каждый становится источником знаний для других участников. Результат коллективной деятельности, который, по мнению автора, всегда имеет практическое значение, позволяет связать обучение детей изобразительному искусству с жизнью.

Б.М. Неменский в книге «Мудрость красоты» дал высокую оценку методу коллективных работ, отметив, что при использовании этого метода ученики приобретают не только опыт коллективного творчества, но еще и опыт понимания места и роли искусства в жизни.

В программе «Изобразительное искусство. Основы народного и декоративно-прикладного творчества» под редакцией Г.Я. Шпикаловой также высоко оценивается коллективная деятельность как метод подведения уроков-праздников, уроков обобщения знаний обучающихся, полученных на занятиях комплексного изучения изобразительного, народного, декоративно-прикладного искусства.

«Коллективная форма организации дает возможность формировать навыки и умения работать вместе, строить общение, развивать почву для проявления и формирования общественно ценностных мотивов» (Комарова Т.С., Савенков А.И.). Совместный труд, по их мнению, обладает качествами, способными стимулировать интерес к изобразительной деятельности и развивать творческую активность детей. Именно то обстоятельство, что детям нравится работать сообща, что их радует сопричастность к полученному общему художественному продукту, определяет необходимость разработки и внедрения коллективных форм в практику художественного воспитания детей.

Таким образом, коллективная деятельность имеет огромное значение в художественном воспитании школьников как средство, активизирующее развитие их творческого потенциала, формирующее и совершенствующее навыки совместной работы, развивающее потребность в эстетическом общении и интерес к изобразительной деятельности. Коллективная деятельность как игровой прием способствует активному вовлечению детей в учебно-воспитательный процесс урока и как метод обобщения знаний и умений учащихся позволяет активизировать процесс их систематизации и закрепления. Результат коллективной деятельности имеет огромное значение в воспитании социально активной позиции учащихся.

Литература:

1. Аранова С.В. Обучение изобразительному искусству. Интеграция художественного и логического – СПб.: КАРО, 2004.
2. Колякина В.И. Методика и организация уроков коллективного творчества: Планы и сценарии уроков изобразительного искусства, - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 176с.
3. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студ. высш. учебных заведений. - М.ТЦ. Сфера 2004.

Сидалинова К.Б.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Массовое введение в практику образования технологии исследовательского обучения, когда в школьной среде субъективный образ ученого окрашен негативно и не является привлекательным для современного самоопределяющегося подростка, обостряет проблему готовности школьных учителей к реализации указанной технологии.

В этом случае уместно говорить о педагогическом и методическом потенциале педагогов дополнительного образования, работающих с интеллектуально одаренными детьми и имеющих возможность выявлять исследовательскую одаренность, часто не совпадающую с академической одаренностью.

Подготовка и переподготовка педагога дополнительного образования к освоению технологии исследовательского обучения напрямую связана с инновационным потенциалом его личности, который проявляется в понимании ценности науки, познания, поиска истины, в необходимости углубленного освоения того предмета, в рамках которого проводится ученическое исследование, в ярко выраженном желании сотрудничать с учащимися в организации и проведении ученического исследования.

Педагоги научного общества учащихся Центра развития творчества детей и юношества «Созвездие» г. Орска Оренбургской области проходят научно-методическую подготовку внутри учреждения по программе школы профессионального роста «Методика ученической исследовательской работы», которая построена с учетом педагогических концепций природосообразности (Я. Коменский), естественного свободного воспитания (Ж. Руссо), развития способностей при активном участии самого ребенка (И. Песталоцци), культуросообразности и самодеятельности (А. Дистервег)[1]. Актуализируются студенческие знания педагогов по методологии В.В. Краевского, В.В. Загвязинского, изучаются практико-ориентированные методики А.С. Савенкова, А.С. Обухова, А.О. Карпова. Научно-методическая учеба педагогов НОУ представляет собой фактически интеграцию научной лекции с коллективным исследовательским практикумом. От педагога научного общества требуется высокий уровень развития теоретического мышления, наличие профессиональных качеств, основанных на умении оперировать категориями научного познания. Педагог НОУ решает главную задачу исследовательского обучения - не мешать личности развиваться и проявлять себя на фоне совместной творческой деятельности. Переход с групповой формы обучения учащихся на индивидуальную по разработанным для каждого члена НОУ индивидуальным образовательным маршрутам (ИОМ) позволил реализовать принцип ассортативности, т.е. неслучайности выбора общества [3]. В современных психогенетических исследованиях показано, что интеллектуально одаренные дети ищут для себя обогащенную и интеллектуальную среду. Таким образом «генотип» определяет выбор учеником среды своего развития [3]. Как показывает практика, за каждым одаренным ребенком стоит увлеченный взрослый, педагог или заинтересованные родители. Умственный потенциал интеллектуально одаренных детей наращивается за счет скорости мыслительных операций. Занятия по ИОМ проходят в ускоренном темпе и на повышенном уровне сложности. Они носят интегрированный, межпредметный характер, развивают нестандартность мышления детей, способность одаренных детей подходить к решению одной проблемы с разных точек зрения. Интенсивный коммуникационный процесс совместной деятельности педагога и юного исследователя в этой культурной среде способствует развитию навыков межперсональной коммуникации, обогащению идеями, обмену информацией, который приводит не только к усвоению знаний, но и формирует вектор мотиваций, направленных на саморазвитие и познание, открытие смыслов в новых информационных пространствах [2]. Транслируются не только знания, научная методология, но и этические нормы научного сообщества от руководителей исследовательских работ, от экспертного совета и при этом обе стороны претерпевают взаимное воздействие. Кроме занятий по индивидуальным

образовательным маршрутам, члены НОУ общаются с другими ребятами на научно-практических конференциях учащихся, задают вопросы во время работы научных секций, знакомятся, обмениваются информацией и просто заводят новых друзей. На конференциях Центра «Созвездие» члены НОУ «АРГОН» (актив ребят горящих огнем нового) получают экспертную оценку ученых Орского гуманитарно-технологического института, которые положительно оценивают качество исследований членов научного общества, отмечают увлеченность начинающих исследователей, высокий уровень защиты, проводят консультации. Участие членов НОУ «АРГОН» в НПК городского, регионального, Всероссийского уровней в рамках национальной образовательной программы «Интеллектуально-творческий потенциал России» приносит ежегодно дипломы победителей, что является одним из показателей оптимальной организации научного общества «АРГОН» Центра «Созвездие» г. Орска Оренбургской области.

Литература:

1. Исследовательское обучение в условиях сетевой программы выявления и поддержки интеллектуально одаренных детей: Сборник материалов экспериментальной и инновационной деятельности. / Под ред. Г.Н. Филонова, Л.В. Суходольской-Кулешовой, Т.В. Орловой. – Обнинск: Росинтал, 2011. - 212 с.
2. Емельянова, Е.И. Аспекты организации исследовательского занятия с одаренными детьми// Е.И. Емельянова Исследовательская работа школьников. - М., 2011. -№4
3. Кушнарера, Н.Ю. Обучение одаренных детей в соответствии с индивидуальным стилем их мышления // Н.Ю. Кушнарера Одаренный ребенок. - М., 2007. -№3. -С. 114-118.

Слатвинская Е.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПТУ АГРАРНОГО ПРОФИЛЯ ПУТЕМ ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

Взаимоотношения человека с природой становятся в наше время наиболее актуальной, сложной, трудно разрешимой проблемой [4]. Накопление загрязнений может вызвать качественные изменения окружающей среды, следствием чего может быть экологическая катастрофа. Ее предотвращение в разных регионах, улучшение состояния окружающей среды возможно только при условии повышения уровня экологической компетентности всего населения, в частности молодого поколения. Взаимоотношения человека с природой должны строиться на его образованности, умении предвидеть последствия своей деятельности.

Согласование практической работы, научных исследований и просветительской деятельности - залог прогресса в решении задач охраны окружающей среды.

Идеи совершенствования обучения путем интеграции учебных дисциплин высказывались еще классиками педагогики (Я. Коменский, И. Песталоцци, К. Ушинский), развиваются они и сегодня. Определены методологические основы предметной (В. Андрущенко, М. Вашуленко, С. Гончаренко, И. Зязюн, Ю. Малеваный, Н. Ничкало, В. Савченко) и процессуальной (М. Лещенко, Р. Мартынова, R. Badger, J. Clark, Z.P. Dienes, J.T. Klein, G. Wright) интеграции,

что создает условия для объединения в один учебный процесс приобретение профессиональных знаний.

На основе анализа научных работ по формированию экологической компетентности личности выяснено сущность понятия «экологическая компетентность» и его связь с такими понятиями как «экологическая культура» и «экологическое сознание». Анализ научных источников свидетельствует, что экологическая компетентность личности рассматривается в двух плоскостях - внешней и внутренней, системообразующим фактором которых является деятельность. Она связывает морально - этические ценности личности, умение использовать знания и создает поле для творчества. Экологическая компетентность, в плоскости деятельности, определяет прежде практические умения будущего специалиста, направленные на защиту и сохранение окружающей среды, собственной и коллективной безопасности, соблюдение правовых норм, экологической этики и т.д. Именно путем сочетания этих понятий возможно совершенствование обучения через интеграцию учебных дисциплин. Неотъемлемой составляющей обеспечения целостности учебно-воспитательного процесса, результатов обучения является согласованность теоретических и практических действий в изучении учебного материала, систематичность и преемственность в содержании, организационных формах, приемах, методах и технологиях обучения. Применение интерактивных, проективных технологий в ПТУ позволяет решить ряд таких образовательных задач [4]:

- привлечение каждого ученика к активному познавательному процессу, деятельности, применению приобретенных знаний на практике и четкого осознания того, где, каким образом и с какой целью они могут быть использованы;
- приобретение опыта работы в сотрудничестве при решении разноплановых проблем;
- предоставление возможности участникам дискуссии делать теоретические обобщения, применяя для этого анализа теоретические знания;
- приобретение навыков формирования своего аргументированного мнения по изучаемой проблеме, возможности ее всестороннего и самостоятельного, а также, совместного исследования;
- овладение навыками учета отдаленных перспектив любых действий;
- формирование проблемно - поисковых, исследовательских умений, навыков самоконтроля, самооценки, рефлексии;
- обеспечение возможности профессиональной направленности изучения ряда дисциплин в ПТУ;
- овладение навыками работы с различной информацией;
- развитие у учащихся ответственности в отношении к учебе;
- построение отношений между учениками и преподавателями на основе и вследствие сотрудничества.

Использование новых педагогических технологий на современном этапе невозможно без широкого применения современных информационных технологий, в первую очередь - компьютерных, позволяющих интегрировать в рамках одного учебного занятия несколько разновидностей учебной деятельности [1].

Формирование экологической компетентности учащихся ПТУ путем интеграции учебных дисциплин, обучение будущих аграриев мобилизовывать и аккумуля-

ликовать знания, умения, навыки, эмоции, чувства, полученные при изучении ряда предметов позволяет использовать личностные качества при решении учебно-воспитательных задач в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов и учебных программ.

Литература:

1. Долгоруков А. Метод case - study как современная технология профессионально - ориентированного обучения / А.М. Долгоруков. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600 / evolkov.net/learn/.../case.study.html

2. Зверев И.Д. Экологическое образование и воспитание: узловые вопросы // Экологическое образование: концепции и технологии: Сб.научн.тр. - Волгоград: Перемена, 1996. - С.72 -81.

3. Лукьянова Л.Б. Теория и практика экологического образования в профессионально - технических учебных заведениях: дис.... Доктора пед. наук: 13.00.04 / Л.Б. Лукьянова. - К., 2006. - 465 с.

Фадеев В.И.

ДЕРЕВО ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анализ целей показывает, что развитие системы содержит пять уровней декомпозиции, которые характеризуются так:

1. Цель образовательных ресурсов высшего образования - создание системы реализации партнерских преимуществ всех заинтересованных сторон для обеспечения взаимодействия между системой образования, рынком труда и организациями гражданского общества в соответствии с принципами обучения в течение жизни.

Этой цели можно сопоставить цели более низкого уровня, с одной стороны, тесно связаны друг с другом, а с другой стороны, в определенной степени самостоятельны. Эти цели, по сути, определяют основные аспекты субъектов образовательных ресурсов высшего образования (личность, высшие учебные заведения, государство, бизнес общество - работодатели):

- 1.1 цель личности удовлетворение потребностей в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего образования (повышение квалификации, переподготовки);

1.2 цель вузов – развитие системы высшего образования;

1.3 цель государства - стимулирование процесса создания формальных и неформальных институтов, обеспечивающих общенациональные интересы и интересы всех заинтересованных сторон.

1.4 цель работодателей - получение специалиста с высокой эффективностью деятельности, основанной на сложившихся профессиональных компетенция и выполнения Глобального Договора (ООН), концепции Корпоративной Социальной Ответственности.

1.5 цель общества - содействие развитию гражданского общества, объединения возможностей государственных, коммерческих и общественных институтов обще-

ства в решении социально значимых проблем образования и воспитания подрастающего поколения.

Для каждой из этих целей, в свою очередь, можно определить соответствующие подцели на уровне управления:

1.1.1 профессиональное самоопределение и выбор направления подготовки и вуза для получения высшего образования;

1.2.1 разработка стандарта высшего образования вуза, учебного плана с учетом потребностей и требований работодателей;

1.3.1 планирования рынка труда, разработка Национальной рамки квалификаций, государственных и отраслевых стандартов высшего образования с учетом потребностей и требований работодателей;

1.4.1 разработка профессиональных стандартов, квалификационных профилей определенной должности;

1.5.1 возможность ответственно и результативно влиять на образовательную политику.

Для каждой из этих подцелей, можно определить соответствующие подцели на производственном уровне:

1.1.2 формирование необходимых компетенций личности, что позволит ей стать конкурентоспособной, способной к выполнению профессиональных задач и профессионального роста;

1.2.2 развитие совокупных возможностей высшей школы, сотрудничество и обмен опытом в профессиональной сфере;

1.3.2 контроль за качеством предоставления образовательных услуг;

1.4.2 комплекс совместных мероприятий и инструментов (коучинг, совместные семинары, консультации, бизнес-игры, конференции, практикумы, защита проектов, различные виды практик);

1.5.2 построение адекватной и эффективной модели управления образовательными ресурсами.

Каждая из этих под целей имеет соответствующие подцели на результативном уровне:

1.1.3 высокая востребованность на рынке труда, саморазвитие и самоутверждения течение непрерывного образования;

1.2.3 оценка качества готовности выпускников вуза, учебных программ и планов, выработка рекомендаций по развитию новых форм профессиональной подготовки специалистов, оценка качества научных исследований в вузе и компетенции преподавателей;

1.3.3. контроль качества образования (ГЭК, аккредитация), уменьшение количества безработных, повышение благосостояния общества;

1.4.3 получение сотрудников с качественным образованием, которые компетентны по выполнению на достаточно высоком уровне свои профессиональных обязанностей, что обеспечит получение прибыли от деятельности организации;

1.5.3 распространение модели государственно - общественного управления образовательным процессом и процессами выстраивания государственно - общественного социального партнерства в управление образовательными ресурсами

высшего образования; построения в итоге адекватной и эффективной модели управления.

Литература:

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

2. Рыбальский В.И. Системный анализ и целевое управление в строительстве. / В.И. Рыбальский – М., 1980. – 192 с.

3. Щеглов П. Е. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов / П. Е. Щеглов, Н. Ш. Никитина // Университетское управление: практика и анализ. - 2003. – № 1(24). С. 46-59.

Хасанова Л.А. Батурина О.С.

ЭРГОНОМИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ УЧЕБНОГО КАБИНЕТА НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Социально-психологическая среда учебного кабинета начальных классов представляет собой организацию таких отношений между участниками образовательного процесса, которая включает в себя степень внимания друг к другу, взаимное уважение или, наоборот, неуважение, интерес или безразличие к общему делу и успехам каждого, единство или различие устремлений, предпочтений.

Для изучения особенностей проектирования социально - психологической среды учебного кабинета начальных классов с позиции эргономического подхода нами было проведено эмпирическое исследование.

В ходе исследования нами анализировались такие показатели, как: расположение обучающихся и учителя начальных классов на занятиях в учебном кабинете относительно друг друга; расположение учителя относительно обучающегося за рабочим столом при организации индивидуальной работы с ним; коммуникационная структура учебной группы.

Обработка эмпирических данных осуществлялась с помощью подсчета среднего арифметического значения выявленных признаков.

По результатам анализа проектирования социально – психологической среды учебного кабинета начальных классов мы выявили следующие особенности.

Анализируя соотношение вариантов взаиморасположения субъектов взаимодействия выявили, что наиболее часто встречающимся взаиморасположением субъектов взаимодействия является традиционное расположение субъектов образовательного процесса, соответственно, 80%. Эта схема жестко закрепляет главенствующее положение учителя. Каждый ученик направлен на учителя и ограничен в возможностях взаимодействия с одноклассниками.

Далее по выраженности проявляются варианты взаиморасположения субъектов взаимодействия расположение субъектов при проведении «круглого стола», при командном состязании, соревновании, при проведении деловой игры (73,33%). Как выявили, расположение субъектов образовательного процесса в учебном кабинете при проведении «круглого стола» не позволяет педагогу доминировать, так как по характеру размещения он здесь не «главный», а «равный среди равных». Расположение субъектов образовательного процесса в учебном каби-

нете при командном состязании, соревновании. Расположение субъектов образовательного процесса в учебном кабинете при проведении деловой игры. На первый взгляд может показаться, что это не очень удобно, потому что к кому-то приходится стоять спиной, но получается весьма интересно.

Среди предложенных видов наименее редко встречающимся вариантом является расположение субъектов образовательного процесса в учебном кабинете для проведения конференции (66, 67%). Учителя начальных классов редко используют расположение субъектов образовательного процесса в учебном кабинете для проведения конференции, учитель находится внизу, а места обучающихся установлены на разных постепенно повышающихся уровнях. Этого требуют уже законы эргономики. Обучающийся, сидящий вверху, может увидеть учителя или выступающего, только лишь подняв глаза, при этом лишь на мгновение оторвав их от своих записей.

После предоставления рисунков, учителям начальных классов предложили вопросы «Могут ли использоваться в учебной деятельности предложенные виды взаиморасположения субъектов в учебной деятельности?».

В ходе исследования выявлено, что наиболее часто встречающимся является традиционное расположение субъектов образовательного процесса в учебном кабинете вариант взаиморасположения (80%). Учителя начальных классов в своей работе в процессе учебной деятельности используют расположение при командном состязании, соревновании, при проведении деловой игры, соответственно, 70% и 63,33%. Наиболее редко в процессе образовательной деятельности используется расположение субъектов образовательного процесса в учебном кабинете при работе мини-групп, исследовательских групп. Особенности вариантов взаиморасположения субъектов в учебной деятельности подробно описаны выше.

Учителям начальных классов, предложив в качестве эксперимента использовать разные варианты взаиморасположения субъектов взаимодействия в учебной и во внеучебной деятельности, было предложено выделить и записать какие преимущества, достоинства можно выделить. Среди ответов учителей наиболее встречающимися являются такие ответы, как «удобное взаиморасположение», «контактность», «необычность проведения занятий», «обеспечение лучшего обзора», «способствование лучшему восприятию информации».

Среди недостатков использования взаиморасположения в учебной деятельности учителя начальных классов выделяют такие, как «однотипность, нет активности», «последние ряды плохо воспринимают информацию», «неудобная посадка».

При расположении за столом учителя начальных классов и обучающегося наиболее часто встречающимся вариантом является вариант взаиморасположения «Позиция делового взаимодействия в диаде «учитель – ученик» (56,67%).

Менее выражено угловое за столом учителя начальных классов и обучающегося, соответственно, 40%. Угловое расположение в общении между учителем и учеником позволяет достичь дружеской и непринужденной беседы, так как способствует постоянному контакту глаз и предоставляет простор для жестикуляции обоим партнерам.

Наименее выраженным является конкурирующе-оборонительная позиция взаиморасположения за столом учителя начальных классов и обучающегося. Вообще

в образовательном процессе учителями и обучающимися не используется независимая позиция, позиция делового взаимодействия 4-й вариант расположения за столом – 0%. В данной позиции стол выступает барьером в субъект - субъектом взаимодействии.

В результате анализа результатов выявлено, какой коммуникационной структуре учителя отдают предпочтение.

Учителя начальных классов в своей деятельности часто используют коммуникационную структуру вида сложный круг, где все участники образовательного процесса могут контактировать со всеми. Это свидетельствует о том, что данный тип коммуникационной структуры способствует лучшей передаче и получения информации между субъектами образовательного процесса и установления контакта.

Далее, по выраженности использования коммуникационной структуры учителя начальных классов отмечают использование вида «цепь» (43,33%), где все участники образовательного процесса соединены между собой, как звенья одной цепи, каждый поддерживает контакт с кем-то одним. Наименее встречающимися видами являются виды колесо, круг, «игрек», соответственно, 6,67, 6, 67 и 3, 33%. Учителя используют в своей деятельности формальную, централизованную иерархию власти, при которой подчиненные общаются друг с другом только через учителя, колесо (6,67%). В сетях типа «круг» члены группы могут контактировать только с тем, кто расположен рядом. Данный тип коммуникационной структуры используется 6,67% учителями начальных классов в процессе образовательной деятельности. Наименее используемым среди учителей начальных классов типом коммуникационной структуры является «игрек» (3,33%). Тип «игрек» или «цепь со сторожем» - сеть, имеющая разветвления. Здесь «сторож» перерабатывающий информацию для лидеров, ставится на разветвление сети. Присутствие «сторожа» исключительно важно для учителя начальных классов, так как позволяет получить обобщенную информацию сразу из двух цепей без информационной перезагрузки.

Таким образом, особенности проектирования социально - психологической среды учебного кабинета начальных классов с позиции эргономического подхода составляют важный компонент эргономического построения информационно-предметной среды учебного кабинета в начальной школе. Совершенствуя социально-психологическую среду учебного кабинета начальных классов можно говорить об оптимальном построении информационно-предметной среды кабинета с учетом эргономических требований.

Шарипова Л.Н.

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Актуальной задачей в современных условиях является более углублённое психологическое просвещение педагогов. Объективность сведений об индивидуальных особенностях зависят от того, насколько научно-обоснованными методами получены эти сведения. Опытный учитель в ходе повседневной работы с детьми умеет приближённо определить эти особенности «на глазок» - в результате педагогического наблюдения. Но и ему, а тем более начинающему учителю, для более точной фиксации и измерения этих особенностей сегодня не обойтись без помощи психолога.

Научные, психологические методы тестирования поднимают на новый, более высокий уровень не только учёт особенностей характера детей, но и контроль знаний – как оперативный, так и аттестационный. На сегодня все учителя-предметники должны уметь самостоятельно использовать методы тестирования, в частности, для объективного контроля знаний и умений учащихся. Поэтому в нашей школе значительное внимание уделяется общей культуре составления и проведения тестов. В своей собственной предметной области все учителя умеют самостоятельно составить и провести тест.

В практике современной школы перед психологической службой возникает множество практических задач. Это задачи выяснения уровня готовности ребёнка к школе, выявление особо одарённых и отстающих в развитии, выяснение причин школьной дезадаптации, задачи раннего предупреждения противоправных тенденции в развитии личности, задачи управления классным коллективом с учётом индивидуальных особенностей учеников и межличностных отношений между ними, задачи углублённой профориентации. С диагностической консультации заключается в том, что профессионально важные качества учащихся (интересы, склонности, специальные способности, знания, особенности характера, духовный и культурный уровень) находится в стадии формирования.

В своей работе все задачи, возникающие во взаимодействии педагога и психолога в школе, мы делим на психолого-педагогические и психологические. В первом случае цели и методы решения задачи определяет педагог, а психолог выполняет вспомогательную функцию, а именно: проводит психодиагностику ученика, даёт его психологический портрет и прогнозирует результат педагогического воздействия, а в некоторых случаях проводит и вторичную психологическую диагностику после воздействия. Этот тип задач в большинстве случаев связан с обслуживанием образовательной функции школы.

Задачи – в большой степени связаны с реализацией воспитательной функции школы. В этом случае психологическая диагностика выступает как этап решения проблемы, где средства решения – чисто психологические (консультативная помощь, коррекция личности, психологический тренинг, психологические рекомендации). Запрос психологу может поступать от педагога, родителей, от самого школьника. Хотя содержание психодиагностической деятельности (на этапе тестирования) практически не зависит от того кто сформировал запрос, но на этапе интерпретации результатов возникает проблема перевода психодиагностической информации и психологических рекомендаций на язык её пользователя. Поэтому после психодиагностической работы психолог встречается с тем, кто именно делал запрос и доступно интерпретирует результаты исследования.

В реальной практике основные функции школы – образование и воспитание тесно переплетены между собой, поэтому мы формируем у учащихся следующие психологические свойства и функции: способности; знания, умения и навыки по конкретным дисциплинам: характер, волю, целеустремлённость, ценностные ориентации.

Таким образом, неотъемлемой частью работы любого учителя является создание благоприятного психологического климата и доверия между коллективом учащихся и преподавательским составом.

PHRASEOLOGICAL UNITS CLASSIFICATION IN ENGLISH, GERMAN, RUSSIAN AND BELARUSIAN

The article describes the research of English, German, Russian and Belarusian phraseological units. Phraseological units from these languages have served as the research material. The main attention is given to the structural comparison of the constructions in all the four languages.

The aim of the research was the comparative analysis of phraseological units in English, German, Russian and Belarusian.

The results obtained and their novelty. It is known that there is no single principle of classification of phraseological units. It is quite obvious that the phraseological unit can be considered from different points of view, because it is a complex phenomenon with a variety of features that characterize it. Therefore it is not surprising that there are so many classifications developed by scientists on the basis of different principles. In this study the classifications that can be applied to all the four languages were analyzed.

The attention to comparative analysis of Belarusian, Russian, German and English words is caused by the tendency of the German and English languages popularization. The novelty of the research is determined by the unique practice material and by the lack of scientific studies in the analyzed sphere.

There is no doubt that the semantic characteristics are extremely important when considering phraseological units. Vinogradov's classification is based on the degree of semantic proximity between components of phraseological unit [1]. Classification of phraseological units in Russian can be successfully applied to the phraseology of Belarusian, as these languages belong to the same group. According to this classification, all phraseological units are divided into: phraseological combinations, phraseological unity and phraseological seam.

Phraseological combinations have partially reinterpreted value. These are phraseological units in which each of the components remain tired, retains some semantic independence. Phraseological unity has completely reinterpreted value.

Another classification of Phraseological units, which we want to present in our work, is the classification of A.I. Smirnitsky [2]. This well-known linguist distinguishes phraseological units and idioms. This classification seems to be more applicable to the sphere of English and German phraseology. Phraseological unit is a stylistically neutral momentum. Idioms are based on carrying values on the metaphor.

Structural principle of classifying phraseological units is based on their ability to perform the same syntactic function as a word. From the point of view of their syntactic functions of stable combinations we can distinguish the following phraseological units:

- 1) Verbal (performing the role of a verb).
- 2) Substantive (performing the role of a noun).
- 3) Adjective (operating as an adjective). This group is particularly expressive.
- 4) Adverbial (performing the role of an adverb).
- 5) Performing the role of interjections.

Another classification that can be taken into consideration is based on structural and semantic principle. The modern system of classification of phraseological units proposed by Kunin A.V. takes into account the stability of phraseological units.

Depending on their communicative function, phraseological units are classified by Kunin into four classes [3]. Communicative function is determined by their structural and semantic characteristics.

1) Nominative phraseological units are represented by combinations involving substantive, adjectival, adverbial and prepositional Phraseological Units.

2) Nominative-communicative phraseological units include verb structures transformed into a sentence with a verb in the passive voice.

3) Phraseological units performing the role of interjections and having modal character. These include combinations of words with interjections.

4) Communicative units represented proverbs and sayings [4].

The practical value of the research: Scientific results and materials of the research can be used in scientific studies on comparative analysis of the English, German, Russian and Belarusian phraseology. These studies can be useful in the preparation and improvement of special courses on phraseology. The information from this work is important for linguistic studies of culture of the English, German, Russian and Belarusian languages.

Sphere of application: linguistics, theory and practice of translation, comparative phraseology of the English, German, Russian and Belarusian languages.

List of resources:

1. Vinogradov V.V. The main types of phraseological units in the Russian language. // Selected Works. Lexicology and lexicography. - M., 1977 - p.140-161.

2. Smirnitsky A.I. Lexicology of the English language. -M.: Foreign Literature, 1956. - 260.

3. Kunin A.V. Course of phraseology of modern English. - Dubna: Phoenix 2005. - 488 p.

4. Kunin A.V. English phraseology: Textbook. - M., 1970.

Юдицкий В.А.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Как показывает школьная практика, нетрадиционным в работе с учащимися может стать использование различных занимательных, игровых материалов: технических загадок, чайнвордов, кроссвордов, ребусов, омонимов, логогрифов, метаграмм и других оригинальных головоломок. Все они или большинство из них могут использоваться как на обязательных занятиях в школе или в учебном комбинате, так и при проведении внеклассных и внешкольных мероприятий, во время самостоятельной работы дома.

При подготовке будущих учителей труда (технологии) на занятиях по методике преподавания предмета в Мозырском госпедуниверситете все они в дополнение к основной программе обучаются разработке и использованию занимательных, игровых материалов. Для этого на кафедре методики трудового обучения для студентов составлены специальные задания, которые выдаются им как один из видов самостоятельной работы. Например, студенты в соответствии со своим индивидуальным вариантом задания вначале подбирают в словарях и учебных пособиях для учащихся технические термины, понятия, определения, а

после используют их при разработке чайнвордов, кроссвордов, анаграмм, логогрифов и других перечисленных выше головоломок.

Первой апробацией нетрадиционных средств обучения для студентов факультета технологии нашего университета становится их педагогическая практика в различных учреждениях образования. На установочной конференции перед практикой студенты получают задание кафедры методики технологического образования по проверке эффективности использования разработанных ранее занимательных, игровых материалов в учебной работе с учащимися как непосредственно на занятиях в школьных учебных мастерских, так и при проведении различных видов внеклассных мероприятий.

В ходе практики идёт процесс активного использования нетрадиционных средств в работе с учащимися, проводятся наблюдения, беседы, устные и письменные опросы, педагогический эксперимент, собирается и накапливается фактический материал, который в конце анализируется и обрабатывается, делаются обоснованные выводы. По итогам проведенного педагогического исследования каждый студент готовит специальный отчёт, качество и содержание которого учитывается при выставлении итоговой отметки за практику по первой специальности. Далее полученные результаты анализируются и обсуждаются при проведении заключительной конференции по педагогической практике.

Процесс обучения студентов работе с занимательными, игровыми материалами продолжается на пятом курсе, когда они снова направляются в школы для прохождения педагогической практики и работают с учащимися в учебных мастерских.

Опыт нескольких лет работы свидетельствует о том, что учитель, который сам хорошо знает виды и особенности нетрадиционных средств, может успешно использовать их не только в своей непосредственной работе с учащимися на уроках или внеклассных мероприятиях, но и обучить последних создавать что-то подобное. Для учащихся заранее готовятся специальные задания по разработке и использованию словесных и других головоломок и выдаются во время проведения различных мероприятий или изучения соответствующих тем программы.

Таким образом, практика использования занимательных, игровых материалов в работе со школьниками приобретает целенаправленный технико-технологический смысл и уже даёт свои положительные результаты. Она свидетельствует о достаточно значительной учебно-воспитательной эффективности этих материалов и позволяет пополнять перечень хорошо известных форм, методов, приёмов и средств обучения технологии новыми, нетрадиционными. Всё сказанное подтверждается предварительными результатами, полученными нами в ходе проводимого в вузе и в школах научного исследования по обозначенной выше проблеме.

Кроме этого, активно продолжается процесс разработки (создания) совершенно новых учебно-методических пособий, включающих очередную группу занимательных, игровых материалов, необходимых учителю технологии в его повседневной работе со школьниками.

Анализируя полученные предварительные результаты проводимого педагогического исследования, можно уже на данном этапе сделать следующие выводы:

1. Для дальнейшего совершенствования технологической подготовки учащихся в ходе учебно-воспитательного процесса в школе необходимо искать и стремиться находить новые пути, формы, методы и средства обучения.

2. В процессе педагогических поисков следует больше внимания уделять развитию интереса, любознательности и творческой активности учащихся, как на занятиях, так и в ходе внеклассной работы.

3. Всё отмеченное выше возможно сделать, используя различные нетрадиционные средства обучения, к которым можно отнести занимательные, игровые материалы как теоретической, так и практической направленности: загадки, чайнворды, кроссворды, ребусы и др.

4. Устные и письменные опросы, беседы с учащимися и учителями, математические расчёты уже сейчас показывают возрастание уровня подготовки учащихся по предмету и усиление их интереса к различным видам учебно-трудовой деятельности в школе, как результат использования занимательных, игровых материалов.

5. Учитывая недостаток литературы по исследуемой проблеме, необходимы дальнейший поиск, разработка и издание публикаций с новыми видами занимательных, игровых материалов для работы с учащимися в школе.

Янченко Т.В.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В РОССИЙСКОЙ ПЕДОЛОГИИ (НАЧАЛО XX ВЕКА)

Педология как комплексная наука о развитии ребенка возникла в конце XIX века в США. Ее создатель – американский психолог С. Холл (1844 – 1824). Но особую популярность эта наука приобрела в начале XX века в России благодаря деятельности А. Нечаева (1870 – 1948), Н. Рыбникова (1890 – 1961), Г. Россолимо (1860 – 1928), Н. Румянцева (1877 – 1921), Я. Чепиги (1875 – 1938) и других ученых-педологов. Важное место в их работах занимали проблемы изучения личности ребенка, его развития, определения законов этого развития и особенностей воспитания. Принципиальным положением педологии была идея двухфакторности формирования личности, сущность которой состоит в соединении биологических и социальных факторов развития человека.

Содержание отечественной педологии начала XX века касалось особенностей физического и психического развития детей разного возраста и базировалось на двух основных положениях: 1) психофизическое развитие ребенка отличается от развития взрослого человека; 2) нормальное развитие ребенка происходит определенными периодами [3, с. 48].

А. Нечаев в «Курсе лекций по педагогической психологии, прочитанном на летних педологических курсах в Санкт-Петербурге» (1907 г.) подчеркивал, что «педология – это широкая отрасль знаний о ребенке как предмете воспитания». Она охватывает все знания относительно человека с первого дня его рождения и до окончания школьного возраста, то есть приблизительно до 21 года» [1, с. 6]. Именно в этот период происходит интенсивное развитие личности. Кроме того, ученый советовал педагогам обращать внимание на развитие ребенка переходного возраст, который длится приблизительно 4 года и делиться на два периода: 1 –

совпадает с началом полового созревания и характеризуется «ослаблением умственной деятельности, памяти и быстрой утомляемостью»; 2 – определяется завершением полового созревания и формированием «представлений ребенка об искусстве, способности к умственной деятельности, интереса к чтению книг, трудо- способности, выносливости» [1, с. 153 – 154].

Педология признавала ведущую роль школы и образования в развитии ребенка. Так, Н Румянцев в работе «Лекции по педагогической психологии для народных учителей» (1909 г.) подчеркивает, что школа должна заботиться о всестороннем развитии ребенка, в то же время способствуя развитию его индивидуальных особенностей [2, с.19]. Ученого волнует тот факт, что в народных школах Российской империи дети учатся только до 11 – 12 лет. Это обусловлено не педагогическими, а в основном социально-экономическими причинами. Но в таком возрасте развитие личности продолжается, поэтому прекращать обучение в школе нецелесообразно, его стоит продолжать хотя бы «до окончания переходного возраста, до 15 – 16 лет» [2, с. 21].

Н. Румянцев охарактеризовал понятие «развитие» как «изменения, которые ведут к улучшению, усовершенствованию живого существа» [2, с. 89]. На развитие личности влияют наследственность и среда. «Границы развития определены природными задатками индивидуума. Но пробуждаются природные задатки и начинают развиваться под влиянием приспособления индивидуума к окружающей среде» [2, с. 89]. С развитием человека связано и понятие «воспитание», которое интерпретируется, как способствование развитию. Развитие обеспечивается воспитанием ребенка в школе или самовоспитанием взрослого человека [2, с. 92].

Н. Румянцев касается еще одной важной для педологии проблемы, связанной с созданием вспомогательных школ для детей, которые отстают в умственном и психическом развитии. Ребенка, который отстает в развитии, ученый называет «существом с неровным, частичным развитием». Он подчеркивает, что такой ребенок вообще способен к учебе, но не способен к обучению традиционными методами. В специальной школе для отстающих детей, где преподавание ведется наглядно, где дети не только слушают учителя, а и занимаются ручным трудом, рисованием, лепкой, ребенок начинает развиваться, у него появляется интерес к учебе и способность к мышлению [2, с. 97].

Педология обращала внимание и на проблему обучения одаренных детей. Н. Румянцев называл их «чудо-дети» или «вундеркинды». Таких детей немного и школа «должна ими дорожить, поддерживать всеми средствами священный огонь, который делает их особенными» [2, с. 98]. Педагог считает лишним создавать специальные учебные заведения для одаренных детей, потому что они – «украшение школы и могут поднять уровень занятий в ней, привлекая других, менее одаренных, но старательных учеников». Одаренные ученики не страдают в обычной школе, если учителя «не душат их яркую индивидуальность и дают широкий простор для развития их способностей» [2, с. 99].

Таким образом, основу педологии как комплексной научно-практической отрасли о ребенке составляют идеи о развитии личности с учетом разных факторов, которые влияют на данный процесс: наследственность, среда, образование, воспитание. Но педология признает приоритет педагогического компонента развития

ребенка, потому что обучение и воспитание ребенка обеспечивают положительные изменения личности и в зрелом возрасте.

Литература:

1. Нечаев А.П. Курс лекций по педагогической психологии, читанный на летних педологических курсах в Санкт-Петербурге. – СПб.: Литография Ю. Семечкиной, 1907. – 339 с.

2. Румянцев Н.Е. Лекции по педагогической психологии для народных учителей. – М.: Издательство журнала «Народный учитель», 1913. – 256 с.

3. Румянцев Н.Е. Педология (наука о детях), её возникновение, развитие и отношение к педагогике. – СПб.: Издательство О. Богдановой, 1910. – 81 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Фамилия имя отчество	Место работы / учебы	Должность, ученая степень, звание / курс, факультет
Абрамова Лариса Николаевна	УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», г. Витебск, Республика Беларусь	Кандидат психологических наук, доцент
Азарёнок Наталья Валерьевна	УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка», г. Минск, Республика Беларусь	Доцент кафедры социальной психологии, кандидат психологических наук, доцент
Андросович Ксения Анатолиевна	Национальная академия педагогических наук Украины (Институт одаренного ребенка), г. Киев, Украина	Научный сотрудник, магистр психологии
Апанович Маргарита Валерьевна	Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь	Студентка
Арзамасова Вера Александровна	МАДОУ №44 «Золушка», г. Набережные Челны, Россия	Воспитатель высшей квалификационной категории
Астрейко Елена Сергеевна	УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», г. Мозырь, Гомельская область, Республика Беларусь	Доцент кафедры общей физики и методики преподавания физики, кандидат педагогических наук
Астрейко Наталья Сергеевна	УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», г. Мозырь, Гомельская область, Республика Беларусь	Студентка 4 курса физико-математического факультета
Астрейко Сергей Яковлевич	УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», г. Мозырь, Гомельская область, Республика Беларусь	Заведующий кафедрой методики технологического образования, кандидат педагогических наук, доцент
Ахмадиева Эльвира Набихановна	МБОУ СОШ №4, г. Бирск, Россия	Учитель начальных классов
Балбекова Вера Владимировна	ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», г. Москва, Россия	Магистрант
Батурина Елена Михайловна	МАДОУ Детский сад № 15 «Родничок» г.Бирска, Россия	Воспитатель
Батурина Оксана Сергеевна	ФГБОУ «Башкирский государственный университет» (Бирский филиал), г. Бирск, Россия	Заведующий научно-исследовательской лабораторией личностного и корпоративного развития, доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук, профессор РАЕ
Безденежных Нелли Ильдаровна	МБОУ СОШ №4, г. Бирск, Россия	Учитель русского языка и литературы
Белобородова Ольга Анатольевна	МБОУ СОШ №4, г. Бирск, Россия	Учитель начальных классов

Богданова Елена Михайловна	ФГБОУ «Башкирский государственный университет» (Бирский филиал), г. Бирск, Россия	Студентка 4 курса факультета иностранных языков
Ван Чжэньлань	Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь	Студентка факультета философии и социальных наук
Вергейчик Анастасия Олеговна	Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь	Студентка факультета философии и социальных наук
Витушкина Екатерина Алексеевна	Российский государственный социальный университет, филиал в г.Минске, Республика Беларусь	Психолог, студентка 4 курса очной формы обучения
Воеводина Светлана Анатольевна	УО «Полоцкий государственный университет», г. Новополоцк, Республика Беларусь	Старший преподаватель кафедры технологии и методики преподавания
Воровка Маргарита Ивановна	Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, г. Мелитополь, Украина	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогического мастерства
Вышинская Екатерина Геннадьевна	УО «Полоцкий государственный университет», г. Новополоцк, Республика Беларусь	Старший преподаватель кафедры технологии и методики преподавания
Гаврилова Людмила Анатольевна	МБОУ СОШ №4, г. Бирск, Россия	Педагог-психолог
Гадилия Алла Михайловна	УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка», г. Минск, Республика Беларусь	Доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук, доцент
Гайсина Альфия Рашитовна	МАДОУ Детский сад № 15 «Родничок» г.Бирска, Россия	Воспитатель
Гильманова Нагима Салиховна	МБОУ СОШ №4, г. Бирск, Россия	Учитель начальных классов
Глузман Неля Анатольевна	Евпаторийский институт социальных наук, РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта, Украина	Доктор педагогических наук, профессор, директор
Гнатів Зоряна Ярославівна	Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко, г. Дрогобыч, Львовская область, Украина	Кандидат філософських наук, доцент кафедри методики музичного виховання і диригування
Грищенко Светлана Владиславовна	Черниговский национальный педагогический университет имени Т.Г. Шевченка, г. Чернигов, Украина	Профессор кафедры социальной педагогики, доктор педагогических наук, доцент
Гріччіна Аліна Володимирівна	Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, г. Харьков, Украина	Преподаватель кафедры иностранных языков №2
Дидык Наталия Михайловна	Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенка, г. Каменец-Подольский, Хмельницкая область, Украина	Старший преподаватель, кандидат психологических наук преподаватель кафедры социальной педагогики

		и социальной работы
Досмухамедова Зарина Жаныбековна	Костанайский государственный педагогический институт, г.Костанай, Казахстан	студентка 4 курса
Дуванская Екатерина Александровна	Луганский национальный университет имени Тараса Шевченка, г. Луганск, Украина	Преподаватель кафедры социальной педагогики
Дьяконова Ирина Геннадьевна	МАДОУ детский сад №2 «Светлячок» г.Бирск, Россия	Учитель-логопед, высшей категории
Егорова Эвелина Яковлевна	ФГБОУ «Башкирский государственный университет» (Бирский филиал), г. Бирск, Россия	Доцент кафедры биологии и экологии, кандидат педагогических наук, доцент
Жорновая Ольга Ильинична	Национальная академия педагогических наук Украины (Институт социальной и политической психологии), г. Киев, Украина	Ведущий научный сотрудник, доктор педагогических наук, доцент
Жукова Татьяна Леонидовна	УО «Полоцкий государственный университет», г. Новополоцк, Республика Беларусь	Старший преподаватель кафедры технологии и методики преподавания
Заболотнева Ксения Михайловна	УО «Полоцкий государственный университет», г. Новополоцк, Республика Беларусь	студентка 4 курса историко-филологического факультета, гр.1 ПРГФ-1
Завистовский Сергей Эдуардович	УО «Полоцкий государственный университет», г.Новополоцк, Республика Беларусь	заведующий кафедрой технологии и методики преподавания, кандидат технических наук, доцент
Загитова Зиля Фаизовна	МБОУ СОШ №4, г. Бирск, Россия	Учитель начальных классов
Закирова Гузель Закировна	МБОУ СОШ №4, г. Бирск, Россия	Социальный педагог
Зафиевский Александр Владимирович	Ярославский государственный университет имени П.Г.Демидова, г. Ярославль, Россия	Заведующий кафедрой информационных и сетевых технологий, кандидат физико-математических наук, доцент
Зеленко Ирина Игоревна	Российский государственный социальный университет, филиал в г.Минске, Республика Беларусь	Студентка 4 курса очной формы обучения
Зиганшина Сугда Фагимовна	ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет» (Бирский филиал), г. Бирск, Россия	Доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук, доцент
Зобенько Наталия Анатолиевна	Черкасский национальный университет им. Богдана Хмельницкого, г. Черкассы, Украина	Кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Золотова Анна Дмитриевна	Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко (кафедра социальной педагогики), г. Луганск, Украина	Кандидат педагогических наук, доцент

Зубрицкая Анжела Анатольевна	УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», г. Мозырь, Гомельская область, Республика Беларусь	Ассистент кафедры психологии, магистр педагогических наук
Зыбина Алеся Владимировна	Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, г. Набережные Челны, Россия	Старший преподаватель
Иванова Наталья Александровна	УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь	Преподаватель кафедры русского языка как иностранного и лингвистических дисциплин
Исламова Зенфира Саитовна	МОБУ СОШ №13, г. Нефтекамск, Россия	Педагог-психолог
Калачева Анастасия Сергеевна	УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь	Студентка 2 курса психологического факультета
Калимуллина Ирина Рафатовна	МБОУ СОШ имени Р.Гареева г. Янаул, Россия	Педагог-психолог
Каменева Ирина Юрьевна	Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия	Доцент кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии, кандидат педагогических наук, доцент
Каримов Сабир Маратович	ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет» (Бирский филиал), г. Бирск, Россия	Аспирант
Каримова Лилия Миннефаритовна	ФГБОУ «Башкирский государственный университет» (Бирский филиал), г. Бирск, Россия	Старший преподаватель кафедры психологии
Кашапова Резеда Муллахматовна	МБОУ СОШ №7, Бирск, Россия	учитель математики
Кифик Наталья Юрьевна	Костанайский государственный педагогический институт, г. Костанай, Казахстан	кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры всемирной истории и общественных дисциплин
Клейберг Юрий Александрович	ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», г. Москва, Россия	Профессор, доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор
Колесниченко Елена Алексеевна	УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», г. Мозырь, Гомельская область, Республика Беларусь	Заведующий кафедрой психологии, кандидат педагогических наук, доцент
Коновалова Елена Викторовна	Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, г. Набережные Челны, Россия	Старший преподаватель, кандидат педагогических наук

Кононенко Анатолий Александрович	Одесский национальный университет имени И.И.Мечникова, г. Одесса, Украина	Доцент кафедры иностранных языков, кандидат психологических наук, доцент
Конопелько Екатерина Васильевна	Российский государственный социальный университет, филиал в г.Минске, Республика Беларусь	Студентка 4 курса очной формы обучения
Кривец Сергей Николаевич	Гродненский Государственный университет имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь	Студент, бакалавр физико-технических наук
Курова Анастасия Владимировна	Одесский национальный университет имени И.И.Мечникова, г. Одесса, Украина	Соискатель кафедры дифференциальной и специальной психологии
Левченко Наталья Александровна	УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь	Преподаватель кафедры иностранных языков
Лемещенко Оксана Рудольфовна	Межрегиональная Академия управления персоналом (Северодонецкий институт), Луганская область, г. Северодонецк, Украина	Старший преподаватель кафедры социальных наук и психологии, аспирантка РУВЗ «Крымский гуманитарный университет»
Литвиненко Елена Владимировна	Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, г. Харьков, Украина	Старший преподаватель
Лобова Мария Николаевна	МАДОУ детский сад №2 «Светлячок» г.Бирск, Россия	Педагог-психолог
Логинова Галина Михайловна	МБОУ СОШ №4, г. Бирск, Россия	Учитель русского языка и литературы
Любашина Виктория Владимировна	РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (Евпаторийский институт социальных наук), г. Ялта, Украина	Доцент кафедры методик начального и дошкольного образования, кандидат педагогических наук, доцент
Маринина Виталия Михайловна	Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, г. Киев, Украина	Аспирант кафедры общей психологии
Масалимов Ряз Ниязович	ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет» (Бирский филиал), г. Бирск, Россия	Доцент кафедры Отечественной истории и документоведения, кандидат исторических наук, доцент
Махлюева Татьяна Викторовна	ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», г. Москва, Россия	Магистрант
Махоткина Лина Борисовна	Черниговский национальный педагогический университет имени Т.Г. Шевченка, г. Чернигов, Украина	Ассистент кафедры социальной педагогики
Мельникова Елена Александровна	Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, г. Харьков, Украина	Преподаватель кафедры иностранных языков № 1

Месникович Светлана Анатольевна	УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка», г. Минск, Республика Беларусь	Доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук, доцент
Миниахметов Альмир Анфирович	МБОУ СОШ №1 с. Аскино, Россия	Заместитель директора, Отличник образования Республики Башкортостан, Соискатель Бирского филиала Башкирского государственного университета
Миниахметова Ильсияр Анфировна	МБОУ ДОД «Детская школа искусств» с.Аскино, РБ, Россия	Преподаватель фортепиано
Миранкова Елена Владимировна	УО «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь	Преподаватель кафедры педагогики, магистр педагогических наук
Москвина Галина Андреевна	ГБСК ОУ РХ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат I, II видов», г. Абакан, Республика Хакасия, Россия	педагог-психолог
Мукомел Светлана Анатолиевна	Академия пожарной безопасности им. Героев Чернобыля МЧС Украины, г. Черкассы, Черкасская область, Украина	Канд.пед.н., доцент, доцент кафедры психології діяльності в особливих умовах та педагогіки, член-кореспондент Української академії акмеологічних наук
Муфтахова Фильза Саубановна	ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Уфа, Россия	Заместитель декана, доцент кафедры общей психологии факультета психологии
Муфтахова Юлия Дамировна	ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Уфа, Россия	Студентка 3 курс ОДО, специальность «Психология служебной деятельности»
Накарякова Татьяна Михайловна	МБОУ СОШ №4, г. Бирск, Россия	Учитель начальных классов
Нетребина Ольга Юрьевна	Евпаторийский институт социальных наук, РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта, Украина	Ассистент кафедры методик начального и дошкольного образования
Нигматуллина Ильвина Флари-товна	МАДОУ Детский сад № 15 «Родничок» г.Бирска, Россия	Воспитатель
Николаеску Инна Александровна	Черкасский областной институт последипломного образования педагогических работников, г, Черкассы, Украина	Доцент кафедры образовательного менеджмента и педагогических инноваций, кандидат педагогических наук
Новосельская Оксана Викторовна	ОУ «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь	Студентка 2 курса

Остапчук Светлана Владимировна	УО «Полоцкий государственный университет», г. Новополоцк, Республика Беларусь	Старший преподаватель кафедры технологии и методики преподавания
Петрученя Анна Григорьевна	Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, г. Мелитополь, Украина	Старший преподаватель кафедры педагогики и педагогического мастерства
Печёнкина Елена Сафаевна	МБОУ СОШ №4, г. Бирск, Россия	Учитель начальных классов
Пиканина Юлия Маровна	Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, г. Москва, Россия	Психолог Центра психологической поддержки студентов, ассистент преподавателя кафедры валеологии
Пилимон Ольга Владимировна	УО «Полоцкий государственный университет», г. Новополоцк, Республика Беларусь	Преподаватель кафедры технологии и методики преподавания
Плотникова Елена Николаевна	РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (Евпаторийский институт социальных наук), г.Ялта, Украина	Старший преподаватель кафедры методик начального и дошкольного образования
Поникаровская Светлана Владимировна	Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, г. Харьков, Украина	Старший преподаватель английского языка
Пономарева Лариса Юрьевна	МАДОУ Детский сад № 15 «Родничок» г.Бирска, Россия	Воспитатель
Портнова Татьяна Валерьевна	МА ДОУ Центр развития ребёнка – детский сад №33 «Золушка», Ишимбай, Россия	Педагог-психолог
Праздничных Полина Витальевна	Администрация муниципального района Караидельский район РБ (Отдел по вопросам образования, молодежи, спорта, опеки и попечительства); ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет» (Бирский филиал), г. Бирск, Россия	Специалист по работе с молодежью. Студентка 5 курса социально-гуманитарного факультета
Привалова Полина Сергеевна	Клуб беременных мам Стихиаль, г. Москва, Россия	Аспирантка кафедры психологии личности Московского института психоанализа, г. Москва
Равуцкая Жанна Ивановна	УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», г. Мозырь, Гомельская область, Республика Беларусь	Доцент кафедры общей физики и методики преподавания физики, кандидат педагогических наук, доцент
Редькин Валерий Павлович	УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», г. Мозырь, Гомельская область, Республика Беларусь	Доцент кафедры методики технологического образования, кандидат технических наук, доцент
Рень Лариса Васильевна	Черниговский национальный педагогический университет имени Т.Г. Шевченка, г. Чернигов, Украина	Доцент кафедры социальной педагогики, кандидат педагогических наук

Русак Татьяна Николаевна	УО «Полоцкий государственный университет», г. Новополоцк, Республика Беларусь	Преподаватель кафедры технологии и методики преподавания
Рясова Стелла Евгеньевна	УО «Полоцкий государственный университет», г. Новополоцк, Республика Беларусь	Старший преподаватель
Сагадеева Марина Константиновна	МБОУ СОШ №4, г. Бирск, Россия	Учитель начальных классов
Саенко Наталия Витальевна	Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, г. Харьков, Украина	Заведующая кафедрой иностранных языков № 2, доктор педагогических наук, доцент
Салимова Рашида Закировна	ГБСК ОУ РХ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат I, II видов», г. Абакан, Республика Хакасия, Россия	Педагог-психолог
Самаль Елена Викторовна	Российский государственный социальный университет, филиал в г. Минске, Республика Беларусь	Доцент кафедры психологии и конфликтологии, кандидат психологических наук
Сатиев Рафаэль Аслямович	ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет» (Бирский филиал), г. Бирск, Россия	Старший преподаватель кафедры теории и методики изобразительного искусства
Сатиева Роза Нуржановна	МБОУ СОШ №4, г. Бирск, Россия	учитель изобразительного искусства и черчения
Селянина Людмила Валерьевна	МБОУ СОШ №4, г. Бирск, Россия	Учитель начальных классов
Семерник Снежана Здиславовна	УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь	Ддоцент кафедры возрастной и педагогической психологии, кандидат философских наук, доцент
Сидалинова Канчаин Бахчановна	МОАУ ДОД «Центр развития творчества детей и юношества «Созвездие» г. Орска» Оренбургской области, г. Орск, Россия	Методист I квалификационной категории
Слатвинская Елена Анатольевна	Национальная академия педагогических наук Украины (Институт профессионально-технического образования), г. Киев, Украина	Докторант, кандидат биологических наук
Соколов Павел Андреевич	ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет» (Бирский филиал), г. Бирск, Россия	Студент 4 курса

Спасенникова Лариса Владимировна	МБОУ СОШ №4, г. Бирск, Россия	Учитель начальных классов
Сперанская Галина Леонидовна	Белорусский государственный университет культуры и искусств, г. Минск, Республика Беларусь	Доцент кафедры психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент
Ствольгин Константин Владимирович	Российский государственный социальный университет, филиал в г. Минске, Республика Беларусь	Доцент кафедры психологии и конфликтологии, кандидат исторических наук
Сулима Ирина Александровна	Бирский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Бирск, Республика Башкортостан, Российская Федерация	доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и музыкального образования, кандидат педагогических наук, доцент
Танцурова Наталья Вадимовна	МБОУ СОШ №4, г. Бирск, Россия	Учитель начальных классов
Тихонович Наталья Аркадьевна	МБДОУ детский сад компенсирующего вида №438, г. Екатеринбург, Россия	Воспитатель
Толокнова Светлана Анатольевна	УО «Полоцкий государственный университет», г. Новополоцк, Республика Беларусь	Старший преподаватель
Третьяков Владимир Николаевич	Международная академия информационных технологий (Институт интеллектуальных технологий), г. Минск, Республика Беларусь	Директор-организатор, кандидат физико-математических наук, доктор наук (философия), профессор, академик МАИТ
Фадеев Владислав Иванович	РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (Евпаторийский институт социальных наук), г. Ялта, Украина	Кандидат психологических наук, доцент
Федоренко Марина Владимировна	Казанский Приволжский Федеральный Университет (Институт психологии и педагогики, Факультет психологии), г. Казань, Россия	Доцент, кандидат педагогических наук
Фурманов Игорь Александрович	УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка», г. Минск, Республика Беларусь	Заведующий кафедрой психологии, доктор психологических наук, профессор
Хабетдинова Лиана Раифовна	Детский сад с. Старые Тукмаклы, РБ, Россия	Воспитатель
Хасанова Ляйсан Альфарисовна	ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет» (Бирский филиал), г. Бирск, Россия	Студентка 5 курса Социально-гуманитарного факультета, Стипендиат Президента Республики Башкортостан (2012-2013, 2013-2014)

Хилимончик Евгения Здиславовна	Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь	Магистр педагогических наук, лаборант кафедры технической механики инженерно-строительного факультета
Хисамова Разиля Ирековна	Казанский Приволжский Федеральный Университет (Институт психологии и педагогики, Факультет психологии), г. Казань, Россия	Студентка 4 курса
Хусаенова Светлана Наилевна	ФГБОУ «Башкирский государственный университет» (Бирский филиал), г. Бирск, Россия	Ассистент кафедры биологии и экологии
Черникова Марина Сергеевна	Бирский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Бирск, Россия	Доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и музыкального образования, кандидат педагогических наук, доцент
Чистов Владимир Владимирович	Казахский государственный женский педагогический университет, г. Алматы, Республика Казахстан	Доцент кафедры теоретической и практической психологии, факультета педагогики и психологии, кандидат психологических наук, доцент
Шакирова Марина Геннадьевна	ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет» (Бирский филиал), г. Бирск, Россия	Доцент кафедры теории и методики изобразительного искусства, кандидат педагогических наук, член Союза Дизайнеров России
Шамне Анжелика Владимировна	Национальная академия педагогических наук Украины (Институт психологии имени Г.С. Костюка), г. Киев, Украина	Докторант Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины, кандидат психологических наук, доцент
Шамшиева Алена Витальевна	Бирский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Бирск, Россия	Студент 5 курса социально-гуманитарного факультета
Шарипова Людмила Николаевна	МБОУ СОШ №7, Бирск, Россия	Учитель математики, отличник образования РБ, победитель в номинации «Учитель-исследователь» в районном конкурсе «Учитель года -2012»
Шевелева Екатерина Николаевна	Белорусский государственный университет (Центр проблем образования), г. Минск, Республика Беларусь	Младший научный сотрудник, магистр социальных наук, дошкольный и социальный психолог
Шевырева Елена Геннадьевна	Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия	Доцент кафедры специальной и практической психологии, канд псих наук, доцент.

Шманай Арина Александровна	Российский государственный социальный университет, филиал в г. Минске, Республика Беларусь	Студентка 4 курса очной формы обучения
Шульга Татьяна Георгиевна	Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь	Магистрант филологического факультета, бакалавр филологических наук
Шуматбаева Снежана Анатолиевна	МАДОУ «Детский сад № 18 «Солнышко» с. Николо – Березовка» муниципального района Краснокамский район РБ, Россия	Воспитатель
Шустина Наталья Владиславовна	МБОУ СОШ № 5, г. Смоленск, Россия	Учитель иностранных языков, соискатель ученой степени
Юдицкий Василий Адамович	УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», г. Мозырь, Гомельская область, Республика Беларусь	Доцент кафедры методики технологического образования, доцент
Юричка Юрий Иванович	Бирский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Бирск, Россия	Профессор кафедры педагогики, доктор педагогических наук, профессор
Юрчинська Ганна Кирилівна	Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, г. Киев, Украина	Доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры загальної психології
Юсупова Миляуша Мавледиановна	ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет» (Бирский филиал), г. Бирск, Россия	Студентка 5 курса Социально-гуманитарного факультета, Стипендиат Президента Республики Башкортостан (2012-2013, 2013-2014)
Янченко Тамара Васильевна	Национальная Академия педагогических наук Украины (Институт педагогики), г. Киев, Украина	Докторант
Яценко Татьяна Евгеньевна	ОУ «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь	Преподаватель кафедры психологии, магистр психологических наук, исследователь

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ. ЛИЧНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	2
Абрамова Л.Н. НЕТ ПРАВДЫ НА ЗЕМЛЕ, НО ЕСТЬ ЛЮБОВЬ ВЫШЕ.....	3
Астрейко С.Я., Астрейко Е.С., Астрейко Н.С. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	5
Батурина О.С. ОБ ОШИБКАХ В ОБЩЕСТВЕННОМ СОЗНАНИИ	6
Богданова Е.М., Каримова Л.М. ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ ТРЕВОЖНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	7
Егорова Э.Я., Хусаенова С.Н. ИСТОЧНИКИ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ И ИХ ПОСЛЕДСТВИЯ	9
Жорновая О.И. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В ЭПОХУ ИСТОРИЧЕСКИХ РАЗЛОМОВ	10
Заболотнева К.М., Остапчук С.В. МАСКУЛИННОСТЬ ИЛИ ИДЕАЛЬНЫЙ МУЖЧИНА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ	12
Золотова А.Д. ПРИЧИНЫ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ.....	13
Ivanova N.A. PERSONIFICATION AND METONYMY: NOT JUST A MATTER OF LANGUAGE	15
Калачева А.С., Семерник С.З. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О БЛАГОПОЛУЧИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ.....	17
Каримов С.М., Каримова Л.М. ВКЛАД А.С. МАКАРЕНКО В РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	19
Коновалова Е.В. ОБЩЕЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	22
Кононенко О.И. ВЕКТОРЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА ЛИЧНОСТИ.....	24
Курова А.В. ВНУТРЕННИЕ ПРЕДИКТОРЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ	26
Масалимов Р.Н. ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК АСПЕКТ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ АНТРОПОЛОГИИ	27
Месникович С.А. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О МУДРОМ ЧЕЛОВЕКЕ У СТУДЕНТОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	32
Муфтахова Ф.С. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ.....	34
Семерник С.З. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ	35
Хисамова Р.И., Федоренко М.В. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ И КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ИНВАЛИДОВ С НАРУШЕНИЯМИ СТРУКТУРЫ И ФУНКЦИЙ КОНЕЧНОСТЕЙ.....	37

Чистов В.В. ИСТОКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕНИЙ О РОЛИ СОЦИУМА В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ.....	40
Шамне А.В. СИМПТОМАТИКА, ФЕНОМЕНОЛОГИЯ И ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	42
Шманай А.А., Самаль Е.В. МОТИВАЦИЯ АФФИЛИАЦИИ И СУБЪЕКТИВНОЕ ЧУВСТВО ОДИНОЧЕСТВО В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТА.....	43
Юрчинська Г.К. ВПЛИВ ОСТРАХУ ІНТИМНОСТІ НА ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	45
Юсупова М.М., Батурина О.С. МОНЕТАРНЫЕ ЯВЛЕНИЯ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	47

РАЗДЕЛ II. СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ. МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И КОММУНИКАЦИЯ

50	50
Балбекова В.В., Клейберг Ю.А. ВЛИЯНИЕ ПРАВА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОМЕРНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....	50
Грищенко С.В. СТАДИИ ТОРГОВЛИ ЛЮДЬМИ В УКРАИНЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	52
Левченко Н.А., Иванова Н.А. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ ЧТЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ)	54
Литвиненко Е.В. ОПЫТ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ	56
Новосельская О.В., Яценко Т.Е. ОБРАЗЫ «Я» И «НЕ-Я» В СИСТЕМЕ ФАКТОРОВ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	58
Привалова П.С. ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН, СТРАДАЮЩИЕ НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ	60
Саенко Н.В. КУЛЬТУРНІ ТРАДИЦІЇ ЯК СКЛАДОВА ЗМІСТУ ПОЛКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	61
Сатиев Р.А. МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОПОНИМАНИЕ КАК ПРОЦЕСС ОСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ ПО МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ	63
Сперанская Г.Л. ВНУТРИГРУППОВОЕ ОБЩЕНИЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ.....	65
Сулима И.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЮНОГО ГРАЖДАНИНА БАШКОРТОСТАНА НА ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЯХ.....	68
Танцурова Н.В., Ахмадеева Э.Н. ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ КУЛЬТУР СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	70
Третьяков В.Н. ПРИНЦИП ТОЛЕРАНТНОСТИ В ДЕЙСТВИИ: СОЦИО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ	71
Фурманов И.А., Апанович М.В. АТТИТЮДЫ СТУДЕНТОВ К ПРОЯВЛЕНИЮ НАСИЛИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЯХ	72

Шустина Н.В. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	74
РАЗДЕЛ III. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И КОРПОРАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ.	76
Азарёнок Н.В. СВЯЗЬ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СОТРУДНИКАМИ	76
Гадилия А.М. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	77
Глузман Н.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: РОССИЙСКАЯ НАУЧНАЯ ШКОЛА.....	79
Гріччина А.В. ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	80
Дидык Н.М. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ.....	82
Зеленко И.И., Ствольгин К.В. ОСОБЕННОСТИ УРГЕНТНОЙ АДДИКЦИИ У ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН.....	84
Зубрицкая А.А. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ЕДИНСТВЕ СОЦИАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ДЕТЕРМИНАНТ	86
Кононенко А.А. КОРРЕКЦИОННО–ФОРМИРУЮЩАЯ ПРОГРАММА СТАНОВЛЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.....	87
Марініна В.М. ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ДІЯЛЬНОСТІ ЛІКАРЯ-ТЕРАПЕВТА ЯК АДАПТАЦІЙНЕ УТВОРЕННЯ.....	88
Махлюева Т.В., Клейберг Ю.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ СОТРУДНИКОВ ОМВД.....	90
Мукомел С.А.	92
АКМЕОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	92
Муфтахова Ф.С., Муфтахова Ю.Д. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ	94
Нетребина О.Ю. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА МЕНЕДЖЕРА ПО ТУРИЗМУ В СТРУКТУРЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ.....	95
Николаеску И.А. РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОСТИ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ..	97
Пиканина Ю.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА	98
Пилимон О.В. ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	101
Поникаровская С.В. ІСТОРІЯ ТА КОНЦЕПЦІЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ У США	103
Рясова С.Е., Толкнова С.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ.....	105

Соколов П.А., Каримова Л.М. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПЕДАГОГОВ РАЗНЫХ ТИПОВ ШКОЛ.....	106
Хилимончик Е.З. КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	108
Шакирова М.Г. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	109
Шамшиева А.В., Юричка Ю.И. МОББИНГ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА В ОРГАНИЗАЦИИ	112

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

СЕМЬИ И ДЕТСТВА

СЕМЬИ И ДЕТСТВА	116
Андросович К.А. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	116
Батурина Е.М., Нигматуллина И.Ф., Гайсина А.Р., Пономарева Л.Ю. СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ	118
Гаврилова Л.А., Закирова Г.З. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ШКОЛЕ.....	119
Дуванська К. О. СОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД НЕПОВНОЛІТНІХ-ПРАВОПОРУШНИКІВ ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	121
Загитова З.Ф., Спасенникова Л.В. РАБОТА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С ПРОБЛЕМНЫМИ ДЕТЬМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	123
Зобенько Н.А. СУЧАСНИЙ СТАН СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДИТИНСТВА В УКРАЇНІ	125
Исламова З.С. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ	126
Колесниченко Е.А. ДЕТСКИЙ ГОРОДОК КАК ИННОВАЦИОННОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ СЕМЕЙНОГО ТИПА ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	128
Лемещенко О.Р. АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНА «РОДИТЕЛЬСТВО»	130
Лобова М.Н., Дьяконова И.Г. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГА С ЛОГОПЕДОМ ДОУ (НА ПРИМЕРЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЕЙ ВОСПИТАННИКОВ).....	132
Махоткина Л.Б. СОЦІАЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ-СИРІТ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	133
Миниахметова И.А., Миниахметов А.А. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ.....	135
Москвина Г.А. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	138

Салимова Р.З. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ I-II ВИДОВ	140
Селянина Л.В., Сагадеева М.К. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ СЕГОДНЯ.....	142
Тихонович Н.А. ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ ДЛЯ СОЗДАНИЯ БЛАГОПРИЯТНОЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА.....	143
Фурманов И.А., Ван Чжэньлань ВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ТАКТИК РАЗРЕШЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКОГО КОНФЛИКТА В БЕЛОРУССКИХ И КИТАЙСКИХ СЕМЬЯХ	145
Фурманов И.А., Вергейчик А.О. ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ И РЕВНОСТИ В РОМАНТИЧЕСКИХ И БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЯХ	148
Хабетдинова Л.Р. СЕМЬЯ КАК СИСТЕМА.....	150
Черникова М.С. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	151
Шевелева Е.Н. РАЗВОД ГЛАЗАМИ РЕБЕНКА	153
Шевырева Е.Г. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ НА ЭТАПАХ ЖИЗНЕННОЙ АДАПТАЦИИ.....	154
Шуматбаева С.А. СЕМЬЯ – ШКОЛА ВОСПИТАНИЯ.....	157

РАЗДЕЛ V. ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С РАЗЛИЧНЫМИ ГРУППАМИ НАСЕЛЕНИЯ.....	160
Безденежных Н.И., Логинова Г.М. ПЕДАГОГИКА В.А. СУХОМЛИНСКОГО В НАШЕЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ ЖИЗНИ.....	160
Белобородова О.А., Гильманова Н.С. УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК: ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	161
Витушкина Е.А., Самаль Е.В. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ЗАСТЕНЧИВЫХ ПОДРОСТКОВ	163
Воеводина С.А., Жукова Т.Л. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	165
Вышинская Е.Г. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	166
Гнатів З.Я. РОЛЬ ДИТЯЧОГО ХОРОВОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНОМУ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	168
Досмухамедова З.Ж., Кифик Н.Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В ШКОЛЕ	170
Жорновая Е.И. САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТЯХ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ПРЕОДОЛЕНИЯ БЕДНОСТИ КАК СТИЛЯ ЖИЗНИ	172

Завистовский С.Э. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФРОНТАЛЬНОЙ ВЫПОЛНЕНИЯ РАБОТЫ ГРУППЫ УЧАЩИХСЯ	174
Зафиевский А.В. ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В КОМПЬЮТЕРНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ	175
Зиганшина С.Ф. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ	177
Зыбина А.В., Арзамасова В.А. ТЕХНОЛОГИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ	179
Калимуллина И.Р. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	184
Каменева И.Ю. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ.....	185
Кашапова Р.М. ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	188
Конопелько Е.В., Ствольгин К.В. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫХ СТУДЕНТОВ	190
Kryvets S. AUTOMATION OF ENGINEERING PROCESSES	192
Любашина В.В. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ДВИЖЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА – ОСНОВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В РАБОТЕ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ.....	193
Melnikova O.O. EDUCATION QUALITY MONITORING IN HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS	195
Миранкова Е. В. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	197
Петрученя А.Г., Воронка М.И. КОНЦЕПТ «ГЕНДЕРНАЯ КУЛЬТУРА» В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ НА УКРАИНЕ	199
Печенкина Е.С., Накарякова Т.М. ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	201
Плотникова Е.Н. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РИСОВАНИЯ.....	202
Портнова Т.В. СТРЕСС -МЕНЕДЖМЕНТ, ИЛИ ПРИЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ И ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССА.....	204
Праздничных П.В., Батурина О.С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ.....	206
Редькин В.П., Равуцкая Ж.И. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОЙ ТЕХНОЛОГИИ.....	208
Рень Л.В. СОЦИАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ	209
Русак Т.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ	

ПЕДАГОГОВ	211
Сатиева Р.Н. КОЛЛЕКТИВНОЕ ТВОРЧЕСТВО НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	213
Сидалинова К.Б. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	215
Слатвинская Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПТУ АГРАРНОГО ПРОФИЛЯ ПУТЕМ ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН	217
Фадеев В.И. ДЕРЕВО ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	219
Хасанова Л.А. Батурина О.С. ЭРГОНОМИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ УЧЕБНОГО КАБИНЕТА НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	221
Шарипова Л.Н. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ	223
Shulha T. PHRASEOLOGICAL UNITS CLASSIFICATION IN ENGLISH, GERMAN, RUSSIAN AND BELARUSIAN	225
Юдицкий В.А. НЕТРАДИЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	226
Янченко Т.В. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В РОССИЙСКОЙ ПЕДОЛОГИИ (НАЧАЛО XX ВЕКА).....	228
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	231

Научное издание

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА

Материалы конференции

Ответственный редактор:

к.пс.н. Оксана Сергеевна Батурина

Представленные материалы печатаются без изменений в авторской редакции.

Авторы опубликованных работ несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, собственных имен, географических названий и прочих сведений

При перепечатке материалов ссылка на данный сборник трудов и авторов обязательна.

Видавець «ФОП Середняк Т.К.», 49000,
Дніпропетровськ, 18, а/с 1212
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої
справи до Державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої
продукції ДК № 4379 від 02.08.2012.
Ідентифікатор видавця в системі ISBN 7029

Підписано до друку 18.03.2014. Формат 60×84 1/16.

Папір офсетний

Умовн. друк. арк. 14,64 Обл.-вид. арк 17,37

Зам. № 93. Наклад 100 прим.

Віддруковано на базі поліграфічно-видавничого центру «Адверта»

49000, Дніпропетровськ, 18, а/с 1212

тел. (063)-401-55-03, (056)-798-22-47

www.adverta.com.ua,

www.vk.com/izdatelstvo_adverta,

www.isbn.com.ua

