

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт психологии
Кафедра психологии образования**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

Сборник научных трудов

Выпуск 14

Екатеринбург 2017

УДК 159.923
ББК Ю952+Ю957.6
А43

Рецензенты:

Токарева Ю.А. – д-р психол. наук, профессор (Уральский федеральный университет им. Первого президента РФ Б.Н. Ельцина)

Абрамовских Н.В. – д-р педагог. наук, профессор (Сургутский государственный педагогический университет)

А43 **Актуальные проблемы психологии личности** [Текст] : сборник научных трудов / Урал. гос. пед. ун-т ; под науч. ред. Е. А. Казаевой. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – Вып. 14. – 187 с.

ISSN 2541-7584

Под научной редакцией

д-ра пс. наук Н.Н. Васягиной, д-ра пед. наук Е.А. Казаевой

Настоящий сборник научных трудов является логическим продолжением аналогичных по проблематике сборников, выходящих ежегодно с 2003 года.

Представленные в сборнике работы, свидетельствуют о достаточной степени актуальности решаемых проблем, как в теоретическом, так и в практическом аспектах. В них использованы различные методы и методики теоретического и экспериментального изучения личности человека.

Сборник предназначен для магистрантов, аспирантов, докторантов, специалистов психолого-педагогического образования.

УДК 159.923
ББК Ю952+Ю957.6

ISSN 2541-7584

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Абрамовских Наталья Викторовна</i> АНАЛИЗ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЗАТРУДНЕНИЙ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ ПРИ ДЕМОНСТРАЦИИ ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	6
<i>Адушкина Ксения Валериевна</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ	9
<i>Афанасенкова Елена Леонидовна</i> ДИНАМИКА ВЕДУЩИХ МОТИВОВ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РАЗНЫХ ПОКОЛЕНИЙ (2002–2013/2014 гг.)	13
<i>Бармина Анастасия Олеговна Утробина Алена Александровна Устинова Наталья Александровна</i> ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	22
<i>Васягина Наталия Николаевна</i> РОССИЙСКАЯ СЕМЬЯ В ЭПОХУ ПЕРЕМЕН	28
<i>Герасименко Юлия Алексеевна</i> РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НЕСЛЫШАЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ	33
<i>Герасименко Юлия Алексеевна Хотенов Василий Сергеевич</i> ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ	39
<i>Григорян Елена Николаевна</i> К ВОПРОСУ ОБ ИМИДЖЕ ПЕДАГОГА	43
<i>Демченко Ольга Юрьевна Газизова Юлия Сергеевна</i> РАЗВИТИЕ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ У КУРСАНТОВ ГПС МЧС РОССИИ	51
<i>Дорошук Лариса Анатольевна</i> ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ	57
<i>Казаева Евгения Анатольевна Семикова Татьяна Валерьевна</i> РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	61
<i>Капитонова Дарья Вячеславовна Васягина Наталия Николаевна</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	70
<i>Ким Ольга Вячеславовна Афанасенкова Елена Леонидовна</i> ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОУ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	76
<i>Кокошинская Анна Сергеевна Васягина Наталия Николаевна</i> МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛА В УСЛОВИЯХ ВЫСОКОЙ КОНКУРЕНЦИИ НА РЫНКЕ	86
<i>Корнеева Екатерина Руслановна Афанасенкова Елена Леонидовна</i> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В РЕСУРСНОМ КЛАССЕ	91

	<i>Кортенева Юлиана Вячеславовна</i> <i>Васягина Наталия Николаевна</i>	
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....		98
	<i>Котельникова Юлия Сергеевна</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ.....		104
	<i>Лозгачева Оксана Викторовна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....		109
	<i>Лозгачева Оксана Викторовна</i>	
РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГА СЕНЗИТИВНОСТИ.....		115
	<i>Мазурчук Екатерина Олеговна</i>	
СУБЪЕКТНОСТЬ МАТЕРИ В ПЕРИОД ВОССТАНОВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКИХ ПРАВ.....		119
	<i>Мазурчук Екатерина Олеговна</i> <i>Мазурчук Нина Ивановна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТИ САМОРАЗВИТИЯ У МАТЕРЕЙ В ПЕРИОД ВОССТАНОВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКИХ ПРАВ.....		123
	<i>Наговицына Елена Игоревна</i> <i>Адушкина Ксения Валериевна</i>	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СЕМЬИ».....		127
	<i>Незаметдинова Юлия Романовна</i> <i>Григорян Елена Николаевна</i>	
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АФРИКАНСКОГО И РОССИЙСКОГО ЭТНОСА КАК РЕГУЛЯТОРА ПОВЕДЕНИЯ.....		131
	<i>Поздина Светлана Юрьевна</i>	
ОПЫТ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ И ГЕОГРАФИИ.....		135
	<i>Родионова Дарья Алексеевна</i> <i>Устинова Наталья Александровна</i>	
ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКА В СЕМЬЕ ГРУППЫ РИСКА.....		141
	<i>Сидорова Анжела Владимировна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РЕГИОНОВ РОССИИ.....		147
	<i>Силютин Ирина Сергеевна</i> <i>Афанасенкова Елена Леонидовна</i>	
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....		151
	<i>Спиридонова Ольга Александровна</i> <i>Устинова Наталья Александровна</i>	
МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДОЙ СЕМЬИ.....		159
	<i>Толмачева Вера Владимировна</i>	
ЗНАЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....		164

	<i>Уваров Владислав Игоревич</i>	
	<i>Васягина Наталья Николаевна</i>	
ВЗАИМООТНОШЕНИЕ В СЕМЬЕ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКА.....		169
	<i>Шакирова Валерия Камильевна</i>	
	<i>Григорян Елена Николаевна</i>	
ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИДЕАЛЬНОМ ПАРТНЕРЕ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ.....		177
	<i>Швецова Арина Дмитриевна</i>	
ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ.....		182

УДК 371.123

ББК Ч4420.42

*Абрамовских Наталья Викторовна,
доктор педагогических наук, доцент, профессор
кафедры теории и методики дошкольного и начального образования,
Сургутский государственный педагогический университет
628400 Россия, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,
г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, д. 10/2
natali-270171@mail.ru*

АНАЛИЗ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЗАТРУДНЕНИЙ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ ПРИ ДЕМОНСТРАЦИИ ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема презентации педагогического опыта молодыми педагогами в рамках конкурсов профессионального мастерства. Особое внимание автор уделяет анализу дидактических затруднений учителей при участии в конкурсных испытаниях и дает методические рекомендации педагогам – участникам соответствующих конкурсов.

Ключевые слова: молодые педагоги, педагогический опыт, инновационные методы, конкурсы профессионального мастерства.

*Abramovskiyh Natalya Viktorovna,
doctor of pedagogical sciences, docent, professor
of the chair of the theory and methods of preschool and primary education,
Surgut state pedagogical university*

ANALYSIS OF DIDACTIC DIFFICULTIES OF YOUNG TEACHERS WHEN DEMONSTRATING THEIR PROFESSIONAL EXPERIENCE

Abstract. The article deals with the problem of presentation of pedagogical experience by young teachers within the framework of professional skills competitions. The author pays special attention to the analysis of didactic difficulties of teachers with participation in competitive tests and gives methodological recommendations to teachers who participate in relevant competitions.

Keywords: young teachers, pedagogical experience, innovative methods, competitions of professional skills.

В современном педагогическом образовании достаточно четко обозначились следующие тенденции становления и развития его содержания: фундаментализация, профессионально-педагогическая направленность обучения, гуманизация педагогического процесса [1]. Современной школе требуется педагог, способный осваивать и применять в собственной профессиональной деятельности инновационные образовательные технологии. Степень их освоения конкретным педагогом показывают различные конкурсы профессионального мастерства, проводимые на уровне образовательной организации, округа, региона и России в целом. Такие конкурсы позволяют не только опытным педагогам продемонстрировать эффективные методы и приемы организации образовательной работы с обучающимися, но и дают возможность молодым специалистам заявить свой достаточно небольшой опыт инновационного обучения и воспитания подрастающего поколения. Автор статьи, в течение пяти лет являясь заместителем председателя регионального этапа конкурса «Учитель года», номинации «Педагогическая надежда» (г. Сургут), попробовал выделить как положительные тенденции в выступлении молодых педагогов, так и проанализировать дидактические затруднения, которые демонстрируют молодые учителя в выполнении конкурсных заданий.

Результаты конкурса показывают, что:

- участники конкурса ориентируются в современных мировых и отечественных тенденциях образования, критически перерабатывают имеющийся опыт и видят конструктивные решения в качестве ответов на вызовы времени в области педагогической деятельности;

- комплексный и системный взгляд на весь процесс образования необходим современному учителю, который не только демонстрирует свой профессионализм в содержательных аспектах, но и создает открытую образовательную среду, размышляет над сложными вопросами, выстраивает эффективную и доверительную коммуникацию с учениками, родителями и другими участниками образовательного процесса;

- начинает преодолеться перекоп в области использования электронных образовательных ресурсов, лучший опыт педагогов основан на разумном сочетании использования виртуальной и реальной коммуникации, при этом созданные Интернет-ресурсы не только являются показателями эффективности работы каждого отдельного учителя, но и направлены на обмен опытом, обратную связь, выход на широкие массы педагогической общественности;

- методическая грамотность современного молодого педагога основана на понимании необходимости творческого подхода к имеющимся технологиям и методикам, их адаптации к реальным условиям своей педагогической деятельности с учетом понимания разных подходов и выделения наиболее полезных элементов при выстраивании своей индивидуальной педагогической практики;

- творческий подход остается основой педагогической деятельности современного учителя, поэтому мотивация становится центральным звеном урока, позволяющим заинтересовать обучающихся, вовлечь их в совместный поиск ответов на вопросы, поддержать исследовательское стремление в соотнесении с содержанием образовательных программ;

- современный урок является динамической формой педагогического сотворчества и ключевым элементом образовательной системы, позволяющим расширять пространство проявления индивидуальности и успешности каждого школьника при сочетании групповой, командной и индивидуальной работы;

- процесс оценивания учебных достижений основан на конструктивности и доброжелательности, поддержке проявления творческой активности и инициативы, установлении четких процедур и открытой базы критериев, в том числе с использованием альтернативных форм (самооценивание, взаимооценивание, групповая оценка, экспертное мнение и т.п.);

- обучающиеся вовлекаются в организацию образовательного процесса через рефлексивные подходы и выстраивание целеполагания, формулирование правил и процедурных норм, совместной работы по определению темы занятия и рассматриваемых учебных проблем;

- использование межпредметных и внутрикурсовых связей, метапредметных подходов в образовании становится системой работы современного молодого педагога, позволяющего расширять кругозор обучающихся, опираться на их системное развитие и создавать комплексные представления об окружающей действительности, помогающие человеку в практической деятельности и повседневной жизни;

- участие в проектной деятельности перестает быть редким направлением деятельности учителя, каждый конкурсант проявил свои индивидуальные качества, внося вклад в общую разработку проекта, показывая умение работать командно с конструктивным результатом.

Вместе с тем представление педагогического опыта молодыми педагогами выявляет определенные трудности в реализации профессиональной деятельности учителей, связанные с недостаточными навыками теоретического обобщения и практического внедрения инновационных методов и приемов, недостаточной способностью к эмоциональному самовыражению при организации коммуникации с обучающимися, непонимании педагогами терминологии «развивающего обучения» и др. Это обусловило формулирование ряда методических рекомендаций для молодых педагогов с целью оптимизации подготовки к участию в конкурсах профессионального мастерства и в целом повышению результативности собственной профессиональной деятельности. К ним можно отнести:

- улучшить обоснованность своего педагогического опыта, что побудило педагога применять именно данный подход, метод, прием, какая проблема легла в основу педагогического опыта;

- обращать внимание на выражение собственной педагогической позиции, обоснованной современными научными подходами, но много теории не надо, выбирать актуальные современные исследования, подкреплять нормативными документами, но без перегибов;

- наличие единого стиля оформления в презентации, представление конкретных результатов своей деятельности, пусть и не большие, но конкретные продукты, примеры из практики своей работы (проведенные мероприятия, участие детей в конкурсах, совместные мероприятия с родителями);

- уменьшить количество вводных общих слов и избегать безличного (формализованного и шаблонного) характера изложения своих мыслей (например: «Недостаточное использование возможностей различных уроков»);

- до минимума сократить использование «казенного» языка и наукообразия в изложении (не повторять банальных фраз, не перечислять очень подробно известные всем положения из нормативно-правовых документов);

- внимательно относиться к употреблению терминов, избегая противоречий с существующей современной практикой;

- не злоупотреблять цитатами и афоризмами для поддержки своих рассуждений, особенно если они вырваны из контекста, являются устаревшими, спорными или опровергнутыми, были придуманы в качестве эксперимента, а потом не прижились;

- осторожно относиться к придумыванию новой терминологии или заимствованию «оригинальных» оборотов из педагогической литературы (например, рефлексия и мотивация не могут быть типом урока, а только его составляющими элементами, оборот «человекоформирующий урок» выглядит более чем странным, «автомотивация», а профилактика эмоционального благополучия детей – это вообще педагогическое преступление, а не инновационный опыт работы и т.д.);

- не стоит использовать излишне часто и не к месту слово «инновационный», особенно в тех случаях, когда новаций нет или они не представлены, потому что автор материала считает уже одно употребление названного эпитета достаточным, чтобы дать положительную оценку своей практике и не давать доказательств эффективности той или иной работы;

- определять четко ключевую методическую или методологическую проблему, решение которой является основой для изложения материала, обоснование проблемы должно идти через исследование конкретной ситуации, а не в общем и целом (нередко проблема не формулируется или одна часть формулировки не соответствует другой ее части, редко проблема определяется с опорой на позицию учеников, хотя много говорится о необходимости их заинтересованности и вовлечения);

- выводы и итоги должны быть связаны с поставленной проблемой (если повышали мотивацию, то не только показывать профессиональное самоопределение);

- избегать перебора деталей (например, бесконечного количества методических приемов, дублирующих друг друга примеров, что в условиях ограниченного объема материала выглядит необоснованной потерей времени и отведенного пространства).

В заключении хотелось бы отметить увеличение с каждым годом количества желающих молодых педагогов участвовать в конкурсах профессионального мастерства, что, безусловно, является положительной тенденцией осознанного отношения к реализации инновационного обучения в школе и способствует развитию творческого потенциала молодых специалистов. Методическое мастерство большинства участников конкурса находится на достаточно высоком уровне, многие демонстрируют элементы инновационных технологий обучения и воспитания личности, ставят и решают актуальные задачи для развития современной системы образования.

Список использованных источников:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : в редакции, вступившей в силу с 1 сентября 2013 г. – М. : КНОРУС, 2013. – 176 с.

УДК 316.812.1:159.99

ББК Ю957.64

*Адушкина Ксения Валериевна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии образования,
Уральский государственный педагогический университет
620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
korkva@yandex.ru*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ

Аннотация. В статье рассматривается удовлетворенность браком в молодых семьях. В ходе эмпирического исследования автор выделяет некоторые взаимосвязи удовлетворенности браком с различными параметрами семейной сферы и выделяет вербальные маркеры, свидетельствующие об уровне удовлетворенности браком.

Ключевые слова: молодые семьи, удовлетворенность браком, психология брака, супружеские отношения, эмпирические исследования.

*Adushkina Ksenia Valerievna,
candidate of psychological Sciences,
associate Professor in the Department of psychology of education,
Ural State Pedagogical University*

SOME ASPECTS OF SATISFACTION WITH MARRIAGE IN YOUNG FAMILIES

Abstract. The article examines the marital satisfaction in young families. In the course of empirical research the author identifies some of the relationship satisfaction marriage with different family settings of the scope and highlights of the verbal markers indicating the level of satisfaction with the marriage.

Keywords: young families, marital satisfaction, psychology of marriage, marital relations, empirical research.

Кризисное состояние современной семьи, обусловленное как социокультурными, так и экономическими причинами, ярко проявляется в бракоразводной и демографической статистике. Так, по данным Роскомстата в современной России на 100 заключенных браков приходится в среднем 57 разводов, при этом чаще всего (34%) распадаются молодые семьи, прожившие вместе от 1 до 4 лет и еще не имеющие детей.

Супруги, недавно заключившие брак, сталкиваются со множеством не только бытовых, но и психологических проблем: им необходимо установить оптимальный для себя баланс близости, решить вопросы семейной иерархии и сфер ответственности, по-новому выстроить отношения с родительскими семьями. В результате совместной жизни должны сложиться отношения, удовлетворяющие основные потребности каждого из супругов, в противном случае брак может распасться. Таким образом, ключевой характеристикой устойчивости брака и эффективного функционирования семьи становится удовлетворенность браком. Проблема изучения удовлетворенности браком в молодых семьях приобретает в современных условиях особую теоретическую и практическую значимость.

Рассматривая проблему стабильности молодой семьи и удовлетворенности браком в ней, мы изучили следующие аспекты:

1. Связи удовлетворенности браком с различными аспектами семейной сферы.
2. Особенности удовлетворенности браком у пар имеющих и не имеющих детей.
3. Вербальные маркеры, свидетельствующие об уровне удовлетворенности браком.

Выборку составили 40 супружеских пар со стажем совместной жизни от 1 года до 4 лет, 20 пар имеют одного ребенка, 20 пар детей не имеют, возраст участников составляет от 20 до 32 лет.

Для решения исследовательских задач нами были подобраны следующие методики:

1. Тест-опросник удовлетворенности браком (В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко);
2. Опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой;
3. Анкета «Отношения с родительской семьей»;
4. Опросник «Измерение установок в супружеской паре» Ю. Е. Алешиной;
5. Вариант методики «Незавершенные предложения» – «Мое письмо о супруге»

С. А. Белорусова

6. Рассказ «О том, как мы встретились» и косвенные показатели удовлетворенности браком (методика Дж. Готтмана)

На первом этапе все участники исследования были разделены на две группы на основании уровня удовлетворенности браком, в первой группе – участники удовлетворенные браком, оценивающие свои отношения как благополучные, во второй группе все участники, неудовлетворенные браком (или имеющие переходную оценку). Сравнение групп проводилось при помощи t-критерия Стьюдента.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

1. Удовлетворенность браком связана с принятием модели родительских отношений ($t=11,514$, $p=0,001$), можно заключить, что положительная оценка отношений, сложившихся в родительской семье и их принятие повышает уровень удовлетворенности браком в молодой семье.
2. Удовлетворенность браком связана с идентификацией с партнером ($t=2,222$, $p=0,029$), можно заключить, что наличие у супругов общих интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов время препровождения повышает уровень удовлетворенности браком.
3. Удовлетворенность браком связана с ценностью эмоциональной функции брака ($t=2,160$, $p=0,034$), можно заключить, что большую удовлетворенность в браке чувствуют супруги, для которых важна моральная и эмоциональная поддержка друг друга.
4. Удовлетворенность браком связана с ролевой адекватностью супругов: мужа ($t=-7,171$, $p=0,001$) и жены ($t=-6,838$, $p=0,001$), совпадение ролевых ожиданий и притязаний супругов повышает уровень удовлетворенности браком.

Таким образом, удовлетворенность браком основана на общности интересов супругов, их восприятии брака как благоприятной среды, совпадении ролевых ожиданий и ориентации на положительный опыт родительских отношений.

На втором этапе мы сравнили пары, имеющие и не имеющие детей.

В ходе исследования было выявлено:

1. Различия в уровне удовлетворенности браком в семьях с детьми и не имеющих детей статистически незначительны ($t=1,75$, $p=0,08$), однако, на уровне средних значений удовлетворенность браком в парах, имеющих детей, несколько выше (34,4), чем в бездетных парах (30,7), эта тенденция может ярче проявиться на более крупной выборке. Таким образом, можно предположить, что наличие детей делает семью более устойчивой перед угрозами конфликтов и развода.

2. Сравнивая пары, имеющие и не имеющие детей, в первую очередь, хочется обратить внимание на снижение значимости интимно-сексуальной сферы у пар с детьми ($t=-2,7$, $p=0,01$). Возможно, это связано с недостатком времени или ограниченностью бытовых условий в семьях, где есть дети, а возможно, что пары, ценящие интимно-сексуальную сферу особенно высоко, сознательно воздерживаются от рождения детей, о чем свидетельствуют и

более низкие баллы по шкале притязаний в родительско-воспитательной сфере ($t=4,3$, $p=0,01$). Также для пар, не имеющих детей, характерны более высокие ожидания и притязания в сфере социальной активности, они занимаются карьерой и профессиональным развитием ($t=-2,1$, $p=0,03$). Для пар, имеющих ребенка, более высокую значимость приобретает хозяйственно-бытовая сфера ($t=2,2$, $p=0,03$).

3. С появлением в семье детей чувство долга становится более значимым, чем получение удовольствия ($t=3,3$, $p=0,01$), супруги начинают придавать большее значение совместной деятельности ($t=2,5$, $p=0,01$) и заботе о детях ($t=4$, $p=0,01$), отношения между супругами становятся более гармоничными и демократичными ($t=-2,4$, $p=0,01$).

Таким образом, наличие детей в семье может сделать её более сплоченной, отношения супругов более согласованными и гармоничными, при этом, для сохранения высокого уровня удовлетворенности браком необходимо особое внимание уделять интимно-сексуальной сфере, находить возможности оставаться наедине, позволять себе радости и удовольствия, не всегда делая выбор в пользу долга.

На третьем этапе мы поставили перед собой задачу выделить вербальные маркеры, свидетельствующие об уровне удовлетворенности браком, которые можно было бы использовать при осуществлении консультационной и просветительской деятельности.

Анализ сочинений и незаконченных предложений дал следующие результаты:

1. Респонденты с **высокой удовлетворенностью браком**, употребляют в адрес своих супругов слова, выражающие степень близости: «любимый», «родной», «близкий», «самый лучший», «дорогой».

Называют его уменьшительно-ласкательными «домашними» именами и прозвищами, например, «Санечка», «мой Бэтмен».

Легко говорят о физической близости, своих потребностях, желаниях и ожиданиях.

Говоря о переменах, произошедших с первой встречи, уточняют, что «уровень близости повысился», «понимание изменилось в лучшую сторону», оценивают совместную жизнь выше, чем добрачный период. Пишут подробно и охотно рассказывают детали, в описаниях и комментариях присутствует юмор.

У респондентов данной группы развито чувство «мы». В тех предложениях, где можно было писать только о себе и от своего лица, опрашиваемые писали от лица обоих супругов, выражая высокую степень вовлеченности в совместную жизнь, единство взглядов, желание иметь взаимопонимание с супругом.

Рассказ о знакомстве, как правило, содержит детали внутренних положительных чувств, вызванных избранником, также описание его внешности, поведения, действий.

Абсолютный уровень удовлетворенности браком имеют те респонденты, кто, рассказывая про первую встречу, пишут о супруге – как выглядел человек и что делал, а также описывают свои мысли и наблюдения за ним, дают дополняющие комментарии, проводят параллели с настоящим временем – «так потом и оказалось», «он такой, как я и ожидала».

2. **Респонденты неудовлетворенные браком** о супруге отзываются холодно, формально, критически («самый ранящий», «самый странный», «непонятный»), даже если признают собственный негативный вклад в сложившиеся отношения. Недостаткам партнера придается особое внимание, и большее значение, чем собственным действиям.

Описание первой встречи, как правило, либо очень краткое, либо не содержит данных об избраннике. Респондент обращен только к своей персоне, своим действиям и чувствам, особенностям внешней ситуации. Некоторые анкеты содержат детальное описание обстановки, погоды, места, в котором находился респондент, но нет ни одного слова о будущем партнере по браку.

Несколько опрошенных нами супружеских пар продемонстрировали кризисное состояние отношений, которое мы прогнозировали, как предшествующее разводу. Для них были характерны следующие высказывания: «Вступая в этот брак, больше всего мне хотелось, чтобы у нас *сошлись взгляды на мир*, но наши взгляды на семейную жизнь *практически раз-*

ные»; «Мне казалось, мы друг друга понимали»; «Я бы никогда не хотела такого отца своим детям»; «Мы живем в двух параллельных мирах».

На данный момент известно о разводе двух таких пар, обе пары не имели детей. Пары, в которых есть несовершеннолетние дети, склонны к тому, чтобы в состоянии кризиса выбирать стратегию ухода в себя, настраиваться на терпеливое переживание, концентрацию на ребенке, о чем так же писали супруги в своих анкетах.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы: проблема изучения удовлетворенности браком приобретает в современных условиях особую теоретическую и практическую значимость; удовлетворенность браком в молодой семье связана с совпадением ролевых ожиданий супругов и ориентацией на положительный опыт родительских отношений; решение отложить рождение ребенка на неопределенный срок делает молодую семью более беззащитной перед угрозой конфликтов и развода.

Работая с супружеской парой, психолог может определить уровень удовлетворенности браком по ряду вербальных признаков. Супруги, удовлетворенные отношениями, употребляют по отношению друг к другу уменьшительно-ласкательные слова и «домашние прозвища», чаще используют местоимение «мы» вместо «я», помнят детали первой встречи. Супруги неудовлетворенные браком говорят друг о друге формально, критически, не берут на себя ответственность за неудавшиеся отношения. Пары, находящиеся на грани развода, акцентируют внимание на своих непримиримых различиях.

Список использованных источников:

1. Адушкина, К. В. Детерминанты удовлетворенности браком в молодых семьях // Психологические проблемы современной семьи : Сборник тезисов VI-ой Междунар. науч. конф. / под ред. О. А. Карабановой, Е. И. Захаровой, С. М. Чурбановой, Н. Н. Васягиной. – 2015. – С. 532-539.
2. Андреева, Т. В. Социальная психология семейных отношений. – СПб. : СПбГУ, 2010. – 617 с.

УДК 378.147

ББК Ч448.024

Афанасенкова Елена Леонидовна,
кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии,
Институт психологии и педагогики,
Сахалинский государственный университет
693008 Россия, Сахалинская область, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 296
el_afa@mail.ru

ДИНАМИКА ВЕДУЩИХ МОТИВОВ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РАЗНЫХ ПОКОЛЕНИЙ (2002–2013/2014 гг.)

Аннотация. В статье осуществлен сравнительный анализ динамики мотивов учения студентов вуза разных поколений (2002 г. и 2014 г.). Выявлены отличия в их иерархии мотивов учения за период обучения в вузе, общая динамика мотивов учения, специфика мотивационно-личностной сферы студентов двух поколений.

Ключевые слова: мотив, мотивация, мотивационно-личностная сфера, учебно-профессиональная деятельность.

Afanasenкова Elena Leonidovna,
candidate of psychological Sciences, Professor, Department of psychology,
Institute of Psychology and Pedagogy,
Sakhalin State University

THE DYNAMICS OF LEADING MOTIVES OF STUDENT EXERCISE HIGH SCHOOL OF DIFFERENT GENERATIONS (2002-2013 / 2014)

Abstract. The article presents the comparative analysis of the motives of the students of the university teaching of different generations (2002 and 2014). Revealed differences in their hierarchy of motives during training exercises at the university, the overall dynamics of motives for learning, specific motivational-personal sphere two generations of students.

Keywords: motive, motivation, motivational and personal sphere, educational professional activity.

При обосновании причин и необходимости создания единого научного представления о такой сложной категории, как мотивационно-личностная сфера, мы рассматриваем процесс формирования личности, в том числе личности специалиста нового типа, что в настоящее время является одной из центральных задач системы высшего образования. Необходимость формирования личности специалиста нового типа, вызвана целым рядом причин: 1) реформой системы высшего образования; 2) значительными изменениями на рынке труда (профессий); 3) новыми квалификационными требованиями к современным специалистам; 4) усилившейся конкуренцией на рынке труда; 5) серьезным снижением ценности высшего образования в обществе и многими другими.

Наиболее значимым компонентом учебно-профессиональной подготовки будущих специалистов является мотивация. В данном случае, мотивация учения, в узком смысле, и мотивационно-личностная сфера (МЛС) студента, в широком смысле [1, 2, 4, 6, 8].

При этом содержание понятия МЛС нуждается в некотором уточнении, т. к. данная дефиниция для нашего исследования является одной из базовых, а в психологии мотивации трактуется по-разному. Так, Л. И. Божович (1968 г.) рассматривает МЛС как иерархию мотивов на основе их осознания, обобщения в поведении и деятельности; А. Н. Леонтьев (1971 г.)

- как осознание объективных закономерностей, понимание значений смысла для себя; В. Г. Асеев (1976 г.) как вид психической регуляции жизнедеятельности, внутреннюю, активную самостоятельность, активно-действенное отношение человека к действительности; К. А. Абульханова-Славская (1987 г.)

- как ценность деятельности, которая формируется и проявляется в самой деятельности; В. И. Ковалёв (1988 г.)

- как важнейшую сторону личности, включающую в себя систему мотивов в их определенном построении.

М. Ш. Магомед-Эминов считает, что МЛС это «психодинамическая система личности, организующая (побуждающая, направляющая), регулирующая деятельность на пути осуществления определенного жизненного отношения личности к окружающему миру» [7, с. 23]. Е. А. Ларина трактует МЛС как «структурно-динамическую систему взаимосвязанных мотивов, обуславливающих поведение и деятельность личности студентов при обучении в высшей школе» [6, с. 98].

Изучив ряд подходов к определению содержания понятия МЛС разных авторов, учитывая специфику нашего научного интереса, мы под данной категорией понимаем *«важнейшую системную характеристику личности, которая включает в себя иерархию мотивов поведения и деятельности, опосредованную социальной активностью человека, с учетом индивидуальной направленности личности»* [2, с. 8]. Таким образом, мотивация и МЛС выступают внутренним механизмом, силой, побуждающей обучающегося вуза к активной учебно-профессиональной деятельности

Поэтому важно выяснить, есть ли в МЛС студентов определенные устойчивые компоненты или составляющие, относительно независимые от хронологических рамок времени обучения, направления подготовки. Нам представляется важным рассмотреть, какие изменения происходят в группе ведущих и сопутствующих мотивов за весь период обучения. Какие из них являются неизменными, статичными, а какие меняются и почему.

Исходя из этого, мы определили следующие задачи исследования: 1) выявить группы ведущих мотивов учения студентов разных поколений (2002 г. и 2013/2014 уч. г.); 2) в ходе сравнительного анализа установить различия, если таковые есть, в иерархии мотивов учения студентов разных поколений; 3) сопоставить общую динамику мотивов учения в структуре мотивации студентов, получивших высшее образование в 2002 г. и в 2013/2014 уч. г.; 4) определить, существуют ли различия в МЛС студентов вузов разных курсов обучения, в сопоставлении данных исследований с разрывом в десять лет.

Исследование проводилось в два этапа, его результаты подверглись проверке методом статистической обработки данных: Т-критерий Стьюдента.

Первый этап. Анкетирование: октябрь-декабрь 2002–2003 учебного года среди студентов I–V курсов Сахалинского государственного университета (СахГУ), проведенное автором статьи (далее Исследование № 1). В нем приняло участие всего 429 человек шести отделений университета.

Второй этап. Анкетирование: январь-февраль 2012–2013 учебного года среди студентов I–V курсов СахГУ, а также студентов Дальневосточного государственного университета путей сообщения (филиал ДВГУПС в г. Южно-Сахалинске), проведенное Е. Л. Афанасенковой и аспирантом кафедры психологии Института психологии и педагогики СахГУ Александром Николаевичем Артюкевич (далее Исследование № 2). В нем приняло участие 395 человек семи направлений подготовки бедующих специалистов.

В обоих случаях анкетирование проводилось с использованием авторской анкеты «Мотивы обучения в вузе и их обусловленность (внутренняя или внешняя)» [1, с. 210]. Результаты исследования представлены в табл. 1 и табл. 2.

Таблица 1

Общая динамика мотивов учения студентов вуза (2002–2003 уч. г.)

Мотивы учения	I курс	Ранг	II курс	Ранг	III курс	Ранг	IV курс	Ранг	V курс	Ранг	Среднее значение	Ранг
	% (кол.)		% (кол.)		% (кол.)		% (кол.)		% (кол.)			
Профессиональные	32,8% (21)	1	10,9% (21)	3	22,1% (15)	2	21,2% (11)	2	30,2% (16)	1	26% (113)	1
Познавательные	18,8% (12)	2	51% (98)	1	14,7% (10)	4	26,9% (14)	1	24,5% (13)	2	21% (89)	2
Социальные	15,6% (10)	3	15,1% (29)	2	26,5% (18)	1	11,5% (6)	5	11,3% (6)	4	20% (87)	3
Мотивы престижа	12,5% (8)	4	9,4% (18)	4	8,8% (6)	6	19,2% (10)	3	9,4% (5)	5	12% (51)	5
Прагматические	10,9% (7)	5	7,3% (14)	5	16,2% (11)	3	13,5% (7)	4	18,9% (10)	3	15% (63)	4
Отрицательные	9,4% (6)	6	6,3% (12)	6	11,7% (8)	5	7,7% (4)	6	5,3% (3)	6	6% (26)	6

Таблица 2

Общая динамика мотивов учения студентов вуза (2013–2014 уч. г.)

Мотивы учения	I курс	Ранг	II курс	Ранг	III курс	Ранг	IV курс	Ранг	V курс	Ранг	Среднее значение	Ранг
	% (кол.)		% (кол.)		% (кол.)		% (кол.)		% (кол.)			
Профессиональные	30,5% (25)	2	33% (26)	1	38% (30)	1	37% (29)	1	36% (28)	1	38% (149)	1
Познавательные	35% (29)	1	30% (24)	2	29% (22)	2	31% (24)	2	9% (7)	5	25% (98)	2
Социальные	10% (8)	4	14% (11)	3	10% (8)	4	10% (8)	4	12% (9)	4	9% (38)	5
Мотивы престижа	13,5% (11)	3	11% (9)	5	9% (7)	5	9% (7)	5	12% (9)	3	13% (51)	4
Прагматические	8,5% (7)	5	12% (10)	4	13% (10)	3	12% (9)	3	30% (23)	2	14% (55)	3
Отрицательные	2,5% (2)	6	0% (0)	6	1% (1)	6	1% (1)	6	1% (1)	6	1% (4)	6

Анализируя результаты исследований № 1 и № 2 (см. табл. 1, 2) мы пришли к выводу, что на I курсе, как в первом, так и во втором случае, в роли ведущих мотивов учения выступает группа профессионально-познавательных мотивов. Безусловно, это факт свидетельствует о высокой профессиональной направленности большинства первокурсников в процессе обучения, их личной заинтересованности в освоении будущей профессии, а также о высоком уровне их познавательной активности.

На II курсе ведущими выступают познавательные мотивы учения 51 % (исследование № 1) и профессиональные 33 % (исследование № 2). Полученные данные вновь свидетель-

ствуют о достаточно высокой профессионально-познавательной направленности большинства студентов вуза обоих поколений в процессе их обучения.

Однако, в исследовании № 1 интересен тот факт, что познавательные мотивы значительно доминируют над другими мотивами учения. Это, во-первых, объясняется тем, что после первого года обучения в высшей школе у второкурсников появляются соответствующие требованиям вуза умения и навыки обучения. Во-вторых, с поверхностного уровня освоения учебно-профессиональных знаний студенты переходят на более глубокий уровень научного познания, овладевая методологией сложных наук (философия, логика, концепции современного естествознания и др.). Несмотря на значительный отрыв от ведущего мотива учения, в группу сопутствующих мотивов студентов первого поколения попадают социальные мотивы (15,1%). Это можно объяснить тем, что сложившиеся на I курсе определенные взаимоотношения студентов друг с другом, с преподавательским составом, на II курсе выводят социальные мотивы на еще более высокий уровень развития и играют важную роль в эффективности овладения учебно-профессиональной деятельностью студентами. А вот профессиональные мотивы учения попадают в группу малозначимых (10,9%), так как для студентов II курса становится наиболее важным не момент профессиональной подготовки, а момент успешного обучения в вузе.

В исследовании № 2 значительным является тот факт, что в иерархии мотивов учения студентов II курса профессиональные мотивы выходят на первое место. Это можно объяснить тем, что у современных второкурсников профессиональная направленность выступает важным фактором их профессионального становления, так как на современном этапе развития рынка труда значительно усилился момент профессиональной конкуренции, особенно при трудоустройстве молодых специалистов. Немаловажным является и то обстоятельство, что профессиональные (33%) и познавательные (30%) мотивы учения у данной группы студентов практически сливаются в единый профессионально-познавательный мотив, так как разрыв между ними составляет всего 3%. При этом они значительно опережают в иерархии мотивов другие мотивы учения, которые поэтому нельзя включать в группу сопутствующих. Разницу с отрицательными мотивами мы не рассматриваем, так как на II курсе в иерархии мотивов учения они вообще отсутствуют, в отличие от студентов первого поколения. Мы считаем, что слияние профессиональных и познавательных мотивов свидетельствует о том, что процесс обучения, т. е. научного познания у современных второкурсников носит ярко выраженный профессионально ориентированный характер. Это связано еще и с тем, что процесс подготовки на бакалавриате у нынешних студентов сократился на год, что обусловило появление предметов профессионального цикла гораздо раньше, чем у студентов первого поколения. Помимо этого, за меньший промежуток времени современные учащиеся высшей школы должны достаточно качественно овладеть выбранной профессией.

На III курсе в исследовании № 1 на первый план выходят социальные мотивы учения (26,5%), а в исследовании № 2 – профессиональные (38%). Отметим, что в первом исследовании у третьекурсников в период мотивационного кризиса (разочарования в профессии по В. А. Якунину и др.) социальные мотивы становятся ведущими, вероятно, «как результат осознания студентами общей социальной значимости выбранной профессии и осуществляемой ими деятельности по ее овладению, на фоне снижения общего интереса к обучению в целом (познавательный мотив опускается на четвертое место)» [1, с. 37]. А профессиональные (22,1%) выступают в роли сопутствующих мотивов учения, что объясняется поступательной профессионализацией сознания будущих специалистов.

Во втором исследовании своего пика достигают профессиональные мотивы учения (38%). Период мотивационного кризиса, у третьекурсников в отличие от студентов первого поколения, не наблюдается. Не происходит у данной группы студентов и смещение мотивационного кризиса с III на II курс, который, предположительно, мог бы наблюдаться у них на II курсе в связи с сокращением периода обучения в высшей школе. На наш взгляд, это объясняется, во-первых, более прагматическим и осознанным выбором будущей профессии и, как следствие, вуза, факультета (по результатам уже имеющегося ЕГЭ). Что, по всей видимости, значительно снижает уровень разочарования в выборе профессии (вуза, факультета). Во-

вторых, более высокой профессиональной направленностью современных студентов. Сопутствующими мотивами учения студентов второго поколения выступают познавательные мотивы (29%). От предыдущего курса обучения разница в ведущих и сопутствующих мотивах учения составляет 9 %, поэтому мы не объединяем их в единый мотив учения. Более выраженная представленность профессиональных мотивов в общей иерархии мотивов учения третьекурсников второго поколения говорит об усиливающейся профессиональной направленности. Важным здесь является и тот факт, что разрыв между ведущим, сопутствующим и другими мотивами учения довольно значительный: с прагматическими мотивами на 25% и 16% (38% – 29% и 13% соответственно), с социальными на 28% и 19% (38% – 29% и 10% соответственно), с мотивами престижа на 29% и 20% (38% – 29% и 9% соответственно), с отрицательными на 37% и 28% (38% – 29% и 1% соответственно), что позволяет отнести их к группе малозначимых мотивов.

На IV курсе ведущими мотивами учения в исследовании № 1 вновь выступают познавательные – 26,9%, а сопутствующими профессиональные мотивы – 21,2%. В исследовании № 2 ведущими мотивами учения выступают профессиональные – 37%, а сопутствующими познавательные – 31%. Преобладание познавательных мотивов над остальными видами мотивов в исследовании № 1 говорит о высокой заинтересованности студентов в учебном процессе на старших курсах. В группу сопутствующих попадают не только профессиональные, но и мотивы престижа 19,2%. Это объясняется, с одной стороны, все большей профессионализацией учебной деятельности студентов старших курсов. С другой – тем, что особое внимание в данный период студенты первого поколения уделяли рассмотрению выбранной профессии как основного способа успешного для них трудоустройства (в их субъективном понимании престижности выбранной профессии).

В исследовании № 2 по-прежнему наблюдается высокий показатель выраженности профессиональных мотивов (37%), при этом познавательные опять практически сливаются с ними в единый профессиональный мотив (разница составляет лишь 6%). Это не только свидетельствует о высокой и достаточно устойчивой профессиональной направленности современных студентов, но и об их стремлении в получении качественных профессиональных знаний, умений, которые в значительной степени должны увеличить их шансы в конкурентной борьбе на рынке труда. Остальные мотивы учения у данной группы студентов находятся в значительном отставании от ведущих, что позволяет нам отнести их в группу малозначимых мотивов учения.

На V курсе в исследовании № 1 ведущими являются профессиональные мотивы (30,2%), а сопутствующими познавательные (24,5%) и прагматические (18,9%). В исследовании № 2 ведущими выступают профессиональные мотивы учения (36%), а сопутствующими прагматические (30%). Мы опять наблюдаем преобладание профессиональных мотивов учебной деятельности (УД) над остальными видами мотивов учения. Тем самым студенты обоих поколений демонстрируют стремление к высокому уровню профессионализма, явное желание быть высококвалифицированными специалистами. Тот факт, что прагматические мотивы и в первом, и во втором поколении входят в группу сопутствующих мотивов учения, свидетельствует о том, что представления о себе как о профессионале, специалисте в той или иной области деятельности трансформируются из поверхностных (иллюзорных) в реалистические (практические). Этот вывод нам позволил сделать и анализ открытых вопросов анкеты, в которых студенты и первого (54%), и особенно второго поколения (67%) выразили уже сформировавшуюся потребность в дальнейшей специализации по профилю полученного образования (в частности в магистратуре, в аспирантуре).

Нам представляется важным указать на различия в структуре мотивации УД студентов-пятикурсников двух поколений. Для первого поколения характерным является то, что профессиональные мотивы, как ведущие, усиливаются познавательными и подкрепляются прагматическими. Это, на наш взгляд, является более гармоничной моделью структуры мотивации учебной деятельности выпускников первого поколения, потому что их профессиональная направленность обеспечивается соответствующей познавательной активностью студентов и достаточно зрелой оценкой ими своих профессиональных возможностей (профес-

сиональной самореализации) уже на стадии реальной профессиональной деятельности. У пятикурсников второго поколения в иерархии мотивов УД ведущим тандемом выступают лишь профессиональные и прагматические мотивы, все остальные мотивы учения у данной группы студентов вновь (как и на IV курсе) попадают в группу малозначимых, так как разрыв между последними и ведущими мотивами учения значительный. Таким образом, современные студенты (исследование № 2) уделяют выбору профессии особое внимание и он является более осознанным, чем у студентов первого поколения (исследование № 1), в процессе обучения их учебно-профессиональная деятельность носит более выраженную профессиональную направленность, но и более прагматический характер, что в определенной степени ограничивает их творческий потенциал в профессиональной самореализации.

Таким образом, мы установили различия в мотивах учения студентов вузов в зависимости от курса их обучения, с учетом особенностей современной системы образования, выявили изменения в иерархии мотивов учения студентов разных поколений, и теперь нам представляется необходимым провести сравнительный анализ общей динамики мотивов учения студентов, на основе результатов исследований, проведенных в 2002 г. и 2013/2014 уч. г. Обобщенные данные представлены в табл. 3.

Таблица 3.

**Общая динамика мотивов учения студентов вуза
разных поколений (2002 г. и 2013/2014 уч. г.) по среднему значению**

Мотивы учения	Исследование 2002 г. %, ранг (кол.)	Исследование 2013/2014 уч. г. %, ранг (кол.)
Профессиональные	26 % – ранг 1 (113)	38 % – ранг 1 (149)
Познавательные	21 % – ранг 2 (89)	25 % – ранг 2 (98)
Социальные	20 % – ранг 3 (87)	9 % – ранг 5 (38)
Мотивы престижа	12% – ранг 5 (51)	13% – ранг 4 (51)
Прагматические	15% – ранг 4 (63)	14% – ранг 3 (55)
Отрицательные	6% – ранг 6 (26)	1% – ранг 6 (4)

При сравнении общей динамики мотивов учения $t_{\text{экс.}} = 0,2$. Данный показатель находится в зоне незначимости, причем его достаточно низкий коэффициент свидетельствует о достоверности полученных в ходе исследования данных. Исходя из того, что мотив и мотивация являются основными компонентами МЛС, интерпретировать полученные в ходе сравнительного анализа данные мы будем, оперируя понятием МЛС.

Как в первом, так и во втором исследовании ведущими являются профессионально-познавательные мотивы учения студентов. По рангу они занимают первое и второе места соответственно. Важным условием, на наш взгляд, способствующим формированию ведущего мотива учения, является наличие содержательной компоненты мотива учения. Данная компонента является одной из основных характеристик МЛС. Она характеризует систему ценностей, присущих личности, ее мировоззрение и направленность в целом. Несмотря на то, что у студентов разных поколений в качестве ведущих выявлена одна и та же группа мотивов учения, причины выделения их в эту группу, их содержательное наполнение разные. В условиях современной системы образования у студентов изменилась система ценностей, жизненных приоритетов, а также другие личностные характеристики присущие новому поколению, живущему в реалиях современной России (культурно-исторический аспект развития по Л. С. Выготскому).

В этой связи интересен и тот факт, что в исследовании № 2 в роли сопутствующих мотивов учения условно (очень большой разрыв с группой ведущих мотивов) выступают прагматические (14% – 3 ранг) и мотивы престижа (13% – 4 ранг). Это говорит о более осознанном подходе у современных студентов к выбору профессии, к реальному взгляду на нее и на свой профессиональный путь и т. п. Что, в свою очередь, обусловлено такими особенностями времени, как поступление в вуз по результатам ЕГЭ, меньшим количеством бюджетных мест по сравнению с предыдущими годами обучения, а, следовательно, и более выраженным стремлением сохранить за собой это место, высокой платой за обучение, которую надо оправдать удовлетворительной успеваемостью и т. п. Также присутствует такая особенность в иерархии мотивов учения как очень низкий уровень выраженности отрицательных мотивов учения (1% – 6 ранг) у студентов второго поколения. Отрицательный мотив учения по средним показателям (см. табл. 3) наблюдается лишь у четырех студентов по отношению к 26 студентам в исследовании № 1. При этом у студентов второго поколения не выражен мотивационный кризис, и отрицательные мотивы на протяжении всего периода их обучения имеют минимальную степень выраженности. Это может быть обусловлено тем, что бакалавриат предполагает достаточно широкую общую подготовку будущих специалистов, и как следствие, позволяет в большей степени, чем 11 лет назад, удовлетворить профессиональную потребность современных студентов, которые на полученный профиль при желании и необходимости могут получить любую интересующую их специализацию через магистратуру. Социальные мотивы учения у данной группы студентов попадают в группу малозначимых (9% – 5 ранг). Это свидетельствует о ярко выраженной узколичностной направленности в профессиональной самореализации современных студентов, в отличие от студентов первого поколения, у которых социальные мотивы (20% – 3 ранг) входят в группу сопутствующих. Таким образом, студенты первого поколения имели более гармоничную систему мотивации УД и МЛС, то есть свое профессиональное самоопределение, самореализацию в профессии не отделяли от социальной значимости выбранной профессии для общества.

Система мотивации УД и МЛС студентов второго поколения, на наш взгляд, является менее гармоничной, так как у них ярко выражена узколичностная направленность в профессиональной деятельности, а фактор социальной ответственности перед обществом за результаты своей трудовой деятельности довольно низкий. Для нынешних специалистов важен тот социальный статус, который определяется их профессией, должностью и т. п., конкретный экономический доход, который она обеспечивает, а не социальная значимость их профессии для общества в целом и конкретных людей (пациентов, потребителей, клиентов). Поэтому, на наш взгляд, такая модель мотивации УД, а, следовательно, МЛС, значительно затрудняет процесс социальной адаптации современных молодых специалистов при их включении в реальную профессиональную деятельность и, напротив, способствует повышению уровня отношений между участниками трудовых отношений.

Таким образом, мы выявили не только разницу в динамике мотивов учения студентов разных поколений, но и установили различия в иерархии мотивации учения, и некоторые существенные различия в их МЛС.

Подводя общие итоги результатов межпоколенного исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. На основе обобщенного анализа иерархии мотивов учения двух поколений студентов нами была установлена явная выраженность профессионально-познавательных мотивов учения в обеих группах (см. табл. 3). Добавим, что доминирование профессионально-познавательных мотивов свидетельствует о стремлении студентов обоих поколений получать все новые и новые профессиональные знания, об их желании осваивать первичные профессиональные умения и навыки, а также об их общей профессиональной направленности в учебно-профессиональной деятельности.

2. К основным различиям в иерархии мотивов учения студентов разных поколений мы относим следующие: 1) у студентов первого поколения сопутствующими мотивами учения выступают социальные и прагматические, которые имеют незначительные различия с группой ве-

дущих мотивов учения (примерно 6%). У студентов второго поколения в группу сопутствующих мотивов выделяются прагматические и мотивы престижа. При этом разрыв между группой ведущих и сопутствующих мотивов довольно высок (более 20%). Такие особенности в иерархии мотивов учения студентов разных поколений указывают на существенные различия в их общей профессиональной направленности. 2) Для студентов первого поколения профессиональная самореализация тесно связана с пониманием социальной значимости выбранной профессии (социальный мотив), пониманием конкретного содержания труда и своего соответствия как специалиста требованиям профессии (прагматические мотивы). Для студентов второго поколения, учитывая серьезный разрыв между ведущими и сопутствующими мотивами, в первую очередь важен сам факт овладения профессией в период обучения в вузе как определенной гарантии их будущего трудоустройства и профессиональной самореализации.

3. Рассматривая общую динамику мотивов учения в структуре мотивации студентов первого поколения (см. табл. 1), явно прослеживается наличие мотивационного кризиса на II и III курсе, что обуславливает попадание в группу ведущих мотивов учения наряду с познавательным на II курсе и профессиональным на III курсе социальных мотивов учения, которые, по всей видимости, выполняют компенсирующую роль в ситуации разочарования в профессии. Это же подтверждается сменой ранга отрицательных мотивов учения с 6 на 5 на III курсе. У студентов второго поколения при анализе общей динамики мотивов учения (см. табл. 2) не выявлено признаков мотивационного кризиса. Профессионально-познавательные мотивы УД у данной группы студентов стабильно находятся в группе ведущих, а отрицательные, также стабильно выступают в роли самых маловыраженных мотивов учения (6 ранг за весь период обучения). Эта особенность в значительной степени обусловлена реформой высшей школы и переходом на бакалавриат. Важным является и тот факт, что у студентов первого поколения подвижность в иерархии мотивов за период обучения студентов в вузе носит ярко выраженный характер, поэтому общая структура иерархии мотивов нестабильна на протяжении всего периода их обучения, что опосредованно может свидетельствовать о недостаточно высоком уровне осознанности выбора будущей профессии студентами первого поколения. Этот факт требует дополнительного анализа. У студентов второго поколения в общей динамике мотивов учения только прагматические мотивы можно отнести к нестабильному компоненту (см. ранг мотивов в табл. 2). В целом же иерархия мотивов учения за весь период их обучения в вузе носит достаточно стабильный характер. Это в свою очередь опосредованно может свидетельствовать о более осознанном выборе будущей профессии современными студентами. Данный факт также нуждается в дополнительном анализе и уточнении.

4. Мы определили, что ведущими мотивами учения студентов обоих поколений выступают профессионально-познавательные (см. табл. 3), но наличие содержательной компоненты мотивов учения, которая является одним из основных составляющих элементов МЛС, имеет у них существенные различия. Так, анализ иерархии мотивов учения студентов первого поколения позволяет нам говорить о том, что содержательной компонентой ведущих профессионально-познавательных мотивов учения у них выступает понимание общественной значимости выбранной профессии, заинтересованность в оказании личной социальной пользы обществу через профессиональную самореализацию. Студенты второго поколения находятся в качественно иных условиях профессиональной подготовки к будущей самореализации, чем студенты 11 лет назад. Это, прежде всего, реформа системы высшего образования, быстро меняющиеся требования к современным специалистам на рынке труда, появление новых ранее не существовавших (современных) профессий и профессиональных компетенций (содержания труда) к традиционным профессиям (компьютерная грамотность, обязательное знание иностранного языка, коммуникативная компетентность и др.), высокая конкуренция на рынке труда, сложности в трудоустройстве молодых специалистов без опыта работы и т. п. Именно поэтому современные студенты вынуждены находиться в постоянном личностном напряжении. Они стараются освоить как можно больше профессиональных знаний и умений за период обучения в вузе (профессиональные курсы; одновременное обучение на двух факультетах; участие в студенческих программах по обмену с иностранными вузами и т. п.), чтобы стать более конкурентно способными на со-

временном рынке труда. Поэтому анализ иерархии мотивов учения студентов второго поколения позволяет нам говорить о том, что содержательной компонентой ведущих профессионально-познавательных мотивов учения у них выступает, прежде всего, ярко выраженная узколичностная направленность в профессиональной самореализации. Таким образом, говоря о содержательной компоненте мотивов учения, мы затрагиваем не только вопрос о том, какие мотивы определяют ведущую деятельность будущих профессионалов, но и такие структурные компоненты МЛС, как интересы, ценности, общая направленность личности и др., что требует дополнительных серьезных исследований и обобщений.

Список использованных источников:

1. Афанасенкова, Е. Л. Мотивы учения и их изменение в процессе обучения студентов вуза / Е. Л. Афанасенкова // Актуальные проблемы психологии образования : коллективная монография / под науч. ред. Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой. – Екатеринбург : Урал. гос. ун-т, 2015. – С. 76–99.

2. Афанасенкова, Е. Л. Теоретическое обоснование содержания понятия «мотивационно-личностная сфера» и ее характеристик / Е. Л. Афанасенкова // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. – 2014. – № 4. – С. 5-15. – (Журнал из перечня ВАК № ФС77-26991 от 19.01.07 г.)

3. Вербина, Г. Г. Социально-психологические, личностные и возрастные механизмы развития индивидуального, психического и профессионального здоровья специалиста / Г. Г. Вербина // Психология человека в современном мире. Т. 4: Субъектный подход в психологии: история и современное состояние. Личность профессионала в обществе современных технологий. Нейрофизиологические основы психики : Мат. Всерос. юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г.) / ответ. ред. А. Л. Журавлев, М. И. Воловикова, Л. Г. Дикая, Ю. И. Александров. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 97-100.

4. Гасанова, Р. Р. Мотивационные детерминанты осознанной саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р. Р. Гасанова. – Нижний Новгород, 2010. – 28 с.

5. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.

6. Ларина, Е. А. Структура и динамика мотивационной сферы личности студентов разных направлений профессионального образования : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. А. Ларина. – М., 2010. – 221 с.

7. Магомед-Эминов, М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы / М. Ш. Магомед-Эминов. – М. : «Просвещение», 1987. – 321 с.

8. Цветкова, Р. И. Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / Р. И. Цветкова. – М., 2007. – 530 с.

УДК 37.018.1

ББК Ч490.264

Бармина Анастасия Олеговна,

магистрант,

Уральский государственный педагогический университет

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

nasty-a-barmina3@mail.ru

Утробина Алена Александровна,

Магистрант,

Уральский государственный педагогический университет

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

alenkautrobina@mail.ru

Устинова Наталья Александровна,

к. психол. н., доцент кафедры психологии образования,

Уральский государственный педагогический университет

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

Ustinova-natulya@inbox.ru

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности семейного воспитания, влияющие на становление и развитие делинквентности в подростковом возрасте. Раскрываются понятия делинквентное поведение, его уровни, факторы, влияющие на снижение воспитательной функции семьи. Авторами было проведено исследование на выявление особенностей воспитания в семьях с делинквентным подростком и представлены результаты.

Ключевые слова: подростки, делинквентное поведение, семейное воспитание, детско-родительские отношения.

Barmina Anastasia Olegovna,

undergraduate,

Ural State Pedagogical University

Utrobina Alyona Aleksandrovna,

undergraduate,

Ural State Pedagogical University

Ustinova Natalya Aleksandrovna,

candidate of psychological Sciences,

associate Professor in the Department of psychology of education,

Ural State Pedagogical University

INFLUENCE OF PECULIARITIES OF FAMILY EDUCATION ON THE DEVELOPMENT OF DELINQUENT BEHAVIOR OF TEENAGERS

Abstract. The article discusses the features of family education influencing the formation and development of delinquency in adolescence. Concepts such as delinquent behavior, levels, factors af-

fecting the decline in the educational functions of the family. The authors performed a study to identify the peculiarities of upbringing in families with a delinquent adolescent and presents the results.

Keywords: adolescents, delinquent behavior, family education, child-parent relations.

Проблема исследования связи между особенностями семейного воспитания и делинквентностью подростков является весьма актуальной, так как подростковый возраст является периодом становления личности, характера.

Важно отметить, что именно в семье ребенок приобретает первый опыт социальных отношений и связей, происходит формирование взглядов и мировоззрения. В ней закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные качества личности.

Исследованием влияния особенностей семейного воспитания на развитие делинквентного поведения подростков занимались такие ученые, как М. В. Шакурова, Д. И. Фельдштейн, А. В. Мудрик, А. С. Макаренко, М. А. Галагузова, И. А. Фурманов, П. Ф. Лесгафт и др.

Подростковая делинквентность в подавляющем большинстве имеет чисто социальные причины, к которым относятся недостатки воспитания прежде всего. От 30 до 85% делинквентных подростков вырастают в неполной семье, т.е. без отца, или в семье деформированной – с недавно появившимся отчимом, реже, с мачехой. Росту делинквентности среди подростков сопутствуют социальные потрясения [1].

В семье подросток черпает то положительное, что необходимо для его полноценного развития, но также в ней может происходить и усвоение им первого негативного опыта. Имеющий место отрицательный микроклимат в семьях обуславливает возникновение отчуждения, грубости, неприязни, социального дистанцирования, стремления делать все назло, вопреки воле окружающих, что создает объективные предпосылки для появления делинквентного поведения [5].

Неадекватное плохое отношение со стороны родителей говорит о том, что подросток будет искать другие авторитеты, которые не всегда научат хорошему. Ссора в семье может стать причиной ухода из дома, прогула школы, драки или хулиганства. Самые тяжкие правонарушения обусловлены не влиянием улиц, а взаимоотношениями с членами собственной семьи. Стоит отметить, что причины могут быть таиться не в открытом конфликте, но и в холодном отстраненном отношении со стороны родителей [6].

Делинквентное поведение (лат. *delictum* – проступок, англ. *delinquency* – правонарушение, провинность) – антиобщественное противоправное поведение индивида, воплощенное в его проступках (действиях или бездействии), наносящих вред как отдельным гражданам, так и обществу в целом.

Причиной подобного поведения подростков выступает воздействие целого комплекса отрицательных социально-психологических, психофизиологических факторов, к которым можно отнести: акцентуации черт характера, семейное неблагополучие, психотравмирующие факторы, ситуационные особенности, вследствие которых несовершеннолетними совершаются правонарушения [2].

Е. Н. Кондрат выделил несколько уровней делинквентного поведения подростков, а так же рассмотрел основные критерия, соответствующие этим уровням.

1. Первый уровень – характеризуется неустойчивостью ценностных ориентаций, самым важным для подростка является интимно-личностное общение. На данном уровне у него могут возникнуть нарушения в процессе становления самопознания и самовыражения. Подросток может проигнорировать ряд предписанных ему норм, возможно нарушение элементарных запретов, невыраженные аддикции вследствие кризисного периода.

2. Второй уровень является «зоной риска», и характеризуется деформацией ценностных ориентаций. У подростка проявляется склонности к замкнутости, уменьшается потребность в коммуникативных контактах, происходит приобщение к отрицательным

неформальным группам. Становится явным употребление алкогольных напитков, воровство, избегание соблюдения норм и запретов. Возникает вероятность проявления асоциальных поступков, не достигающего уровня преступного деяния.

3. Третий уровень – асоциальный, характеризуется большим смещением ценностей, приоритетов. Подросток отвергает основополагающие понятия, такие как труд, семья, школа. Еще более уменьшается число социальных связей, но одновременно увеличивается число конфликтных связей [4].

Семья, выступая в роли малой социальной группы, является наилучшей средой воспитания. Однако, ряд факторов, связанных с составом семьи, внутрисемейными отношениями и воспитательными позициями, могут повлиять на снижение уровня воспитательной способности [7]. Эти факторы напрямую влияют на формирование личности и могут повлиять на возникновение делинквентного поведения ребенка. К ним можно отнести:

- изменения состава семьи (развод, раздельное проживание родителей, смерть члена семьи);
- неблагоприятная обстановка в семье (напряженность, конфликты);
- родительская девиантность;
- большой размер семьи – делинквенты чаще происходят из семей с четырьмя и более детьми. Более того, влияние размера семьи зависит от числа братьев в семье, что указывает на эффект «пагубного влияния»;
- социально-экономическая депривация;
- неэффективность стиля родительского воспитания и дисциплинарных мер.

На процесс формирования личности большое влияние оказывает удовлетворение в семье основных потребностей ребенка, насколько правильно с точки зрения его развития и воспитания проявляются родительские позиции.

В случае, если родители занимают позицию отказа или ухода от общения с ребенком, то это может детерминировать в дальнейшем проблемы при установлении ребенком прочных эмоциональных связей с другими людьми, что в итоге может привести к эмоциональной неустойчивости. Чаще всего такие дети не умеют быть настойчивыми и сосредоточенными, они как правило недоверчивы, пугливы, нередко возникают конфликты с родителями и школой.

Занимая позицию чрезмерной требовательности, родители способствуют формированию у детей, таких черт личности, как неуверенность, робость, чрезмерную впечатлительность и покорность, заниженную самооценку. У подростка могут возникнуть трудности в учебе и в отношениях с окружающими.

Если же родители проявляют чрезмерную опеку по отношению к ребенку, то они тем самым могут вызвать у него отставание в социальном становлении, так называемой зрелости. Это связано с тем, что ребенок никак не может справиться со своей зависимостью от родителей и такие дети отличаются пассивностью, податливостью. Так же подобное поведение родителей может способствовать формированию так называемого «избалованного дитя» [3].

Нами было проведено диагностическое исследование, в котором приняли участие 8 родителей (7 женщин и 1 мужчина) – родители 5 мальчиков и 3 девочек. Для установления стиля семейного воспитания, родительского отношения к детям и распределения ролей в семье был использован диагностический инструментарий с применением таких методик, как:

1. Анкетирование.
2. Методика PARI.
3. Методика на определение особенностей распределения ролей в семье (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская).
4. Методика диагностики родительского отношения (ОРО) А. Я. Варга, В. В. Столин.

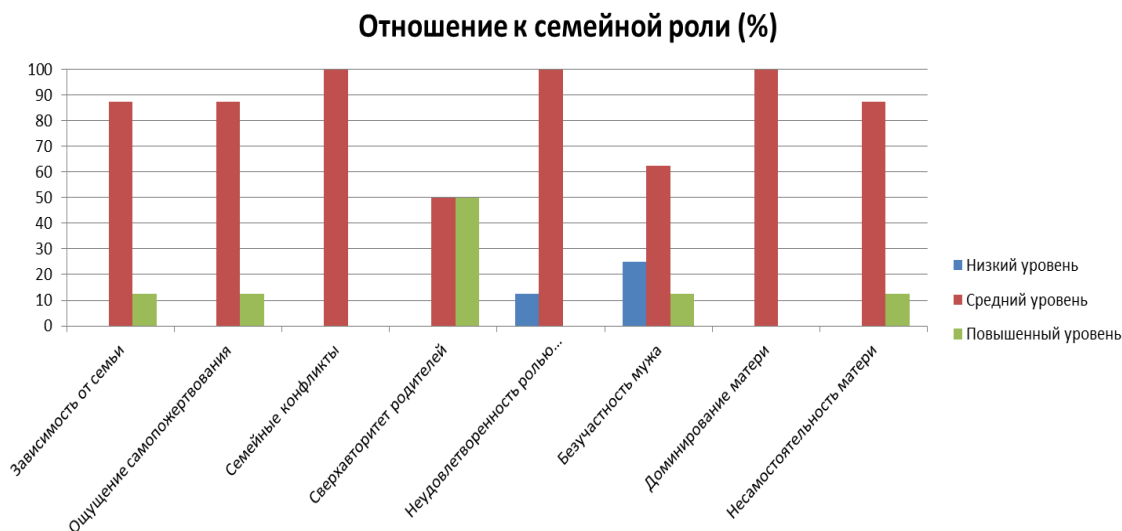


Рис. 1. Результаты диагностики по методике PARI

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что у 50% родителей проявляется родительский сверхавторитет, что означает, что большинство вопросов решается без участия ребенка. Подростку важно чувствовать свою важность и значимость, поэтому важно принимать совместные решения с взрослеющим ребенком, находить компромиссы. Можно использовать метод «выиграл-выиграл», это станет самым эффективным способом. У 50% родителей наблюдается чрезмерное вмешательство в мир ребенка – такая тенденция сказывается негативно на детско-родительские отношения, так как подростку очень важно иметь личное пространство.

В 50% случаев в семьях наблюдается вербализация, как способ поддержания оптимального эмоционального контакта с ребенком. Очень ценно, что ребенок может высказаться и быть услышанным, это повышает уровень доверия и близости между ребенком и родителями. У трех испытуемых выражены уравненные детско-родительские отношения и развитие активности ребенка, это показатели, которые указывают на гармоничность отношений, психологический комфорт в семье.

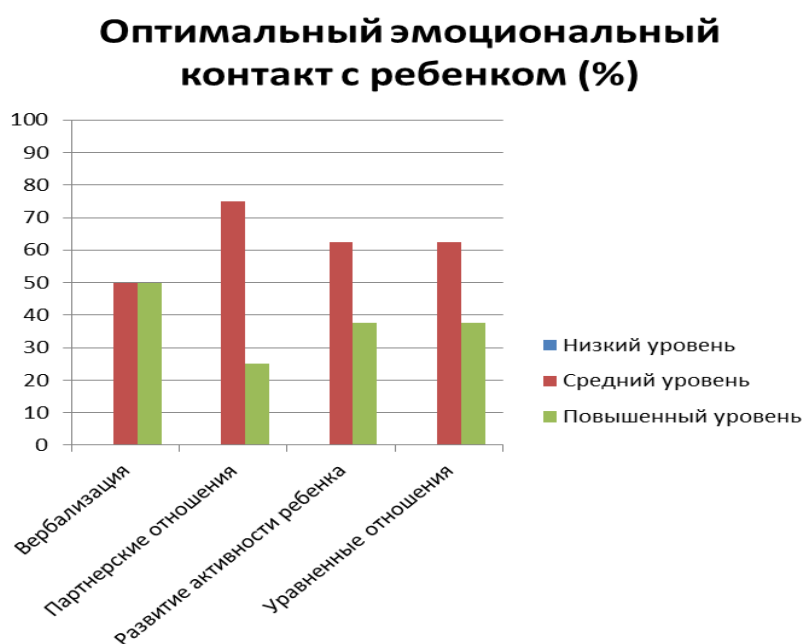


Рис. 2. Результаты диагностики по методике PARI

У большинства родителей наблюдаются высокие результаты по показателям: кооперация, принятие ребенка, симбиотические отношения. Это свидетельствует о том, родители стремятся активно взаимодействовать с детьми, стараются всегда быть ближе к ребенку и быть наравне с ним. Они склонны к принятию ребенка таким какой он есть, со всеми положительными и отрицательными чертами характера. Родители стремятся совместно обсуждать и решать возникшие трудности и проблемы.

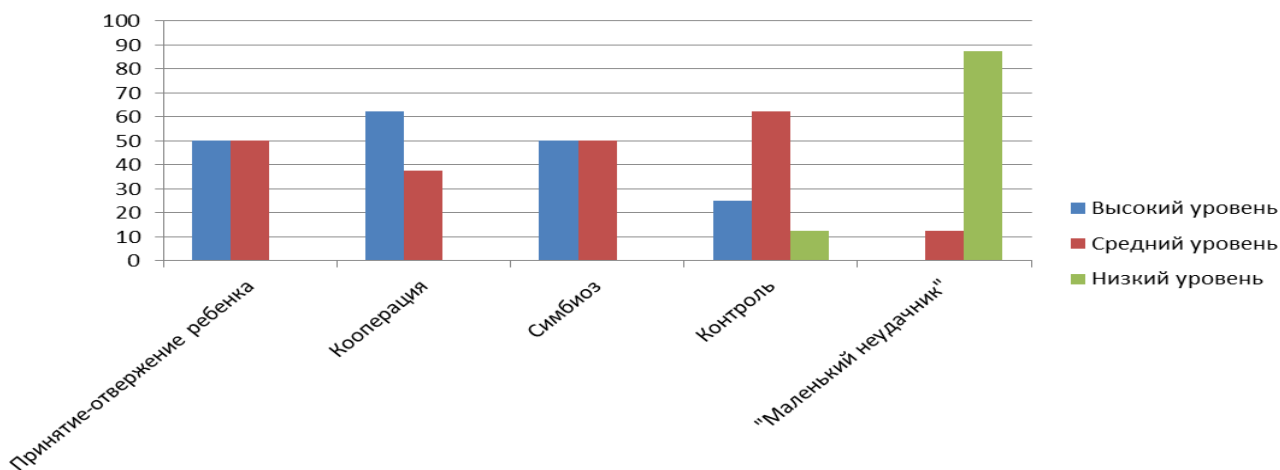


Рис. 3. Результаты диагностики по методике диагностики родительского отношения (ОРО)
А. Я. Варга, В. В. Столин

В особенностях распределения ролей наблюдается следующая ситуация: созданием эмоционального климата в семье, организацией быта, развлечений, воспитанием детей и роль главы семьи выполняет супруга. Супруг же в свою очередь выполняет в основном только функцию организации семейной субкультуры.

Таким образом, в процессе диагностического исследования нами были выделены следующие проблемные области в сфере детско-родительских отношений:

- высокий уровень симбиотических отношений родителя и ребенка;
- низкий контроль за развитием и воспитанием ребенка;
- чрезмерное вмешательство в мир ребенка.

Работа с родителями для гармонизации детско-родительских отношений должна строиться с применением таких форм, как:

- Тренинги;
- Беседы/лекции;
- Консультации;
- Онлайн-консультации (создание странички для родителей на сайте суда);
- Буклеты, стенды с информацией;
- Игры (проигрывание ситуаций);
- Мастер-классы.

Список использованных источников:

1. Васягина, Н. Н. Межведомственное взаимодействие и социальное партнерство в профилактике делинквентного поведения подростков // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 9. – С. 117-122.
2. Гомжина, Е. А. О психологических механизмах противоправного поведения несовершеннолетних // Вестник Рос. воен.-мед. акад. – 2008. – № 4. – С. 73-75.
3. Гончарова, Т. Неблагополучные семьи и работа с ними // Народное образование. – 2009. – № 6.
4. Кондрат, Е. Н. Профилактика делинквентного поведения несовершеннолетних. – СПб. : СПбГУ, 2013. – 166 с.

5. Сычева, Н. Б., Васягина, Н. Н. Анализ подходов к исследованию саморазрушающего поведения // Профилактика саморазрушающего поведения детей и подростков: история, теория и практика : Материалы Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 160-167.
6. Фурманов, И. А. Психология детей с нарушениями поведения : пособие для психологов и педагогов. – М. : Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2012. – 351 с.
7. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи. – СПб., 2009.

УДК 316.812:159.99

ББК С561.51+Ю957.6

Васягина Наталья Николаевна,

*доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой психологии образования,*

Институт психологии,

Уральский государственный педагогический университет

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

vasyagina_n@mail.ru

РОССИЙСКАЯ СЕМЬЯ В ЭПОХУ ПЕРЕМЕН

Аннотация. На протяжении последних лет активно предпринимаются попытки осмысления происходящих с семьей трансформаций. Анализируя результаты современных исследований, выполненных российскими учеными, а также собственный исследовательский и клинический опыт работы с семьей, автор приходит к выводу о формировании в России новых современных моделей семьи. Детально обсуждаются наиболее существенные изменения, затронувшие функционирование семьи, такие как смысловые основания создания семьи, семейные роли, факторы стабилизации и дестабилизации семьи и брака, влияние IT-технологий, «возвращение» семье статуса субъекта образования.

Ключевые слова: семья, брак, семейные роли, супружеские отношения, детско-родительские отношения, семейное воспитание.

Vasyagina Natalia Nikolaevna,

doctor of psychological Sciences, Professor,

head of the Department of psychology of education,

Institute of psychology, Ural state pedagogical University

RUSSIAN FAMILY IN THE EPOCH OF CHANGES

Abstract. Over the past few years, attempts have been actively made to understand the transformations that are taking place with the family. Analyzing the results of modern studies performed by Russian records, as well as his own research and clinical experience with his family, the author comes to the conclusion that new modern family models are being formed in Russia. The most significant changes affecting the functioning of the family are discussed in detail, such as the semantic foundations of family creation, family roles, factors of stabilization and destabilization of the family and marriage, the impact of IT technologies, and the return of the status of the subject of education to the family.

Keywords: family, marriage, family roles, marital relations, child-parent relations, family education.

Двадцать первый век справедливо можно отнести к эпохе перемен, которая характеризуется стремительно разворачивающимися изменениями в разных сферах человеческой жизнедеятельности. Не рискуя оценивать их по значимости и приоритетности, в рамках настоящей статьи остановимся лишь на тех, которые, по нашему мнению, сказались на функционировании института семьи.

Заметим, что на протяжении последнего десятилетия активно предпринимаются попытки осмысления происходящих с семьей трансформаций. При этом как на уровне научного, так и обыденного сознания, в качестве аксиомы, определяющей понимание общей ситуации в данной сфере, прочно утвердился термин «кризис семьи», который характеризует все-

общую озабоченность вызванную, усилением негативных процессов и тенденций, таких как депопуляция населения России за счет снижения рождаемости и превалирования однодетных семей, увеличения сторонников движения «child-free», роста числа неполных, дисфункциональных и деструктогенных семей, предпочтения одиночества в качестве осознанной альтернативы семье, неоднозначного отношения молодежи к семье и браку и пр.

Безусловно, следует понимать, что обозначенные тенденции возникли не сиюминутно. Достаточно явно они обнаруживались уже в конце XX века, сопровождаясь при этом бурным всплеском появления так называемых альтернативных форм семьи: открытый брак, гостевой брак, полигамная семья и т.д. Можно предположить, что это были попытки поиска новых вариантов семейного жизнеустройства в ситуации, когда исторически сложившаяся традиционная модель семьи перестала в полном объеме удовлетворять потребностям, а новой модели еще не сформировалось. Учитывая данное обстоятельство, мы склонны полагать, что настоящий кризис семьи пришелся именно на тот период, а сегодня «кризисность» состоит в том, что активно формируются новые современные модели семьи.

Итак, какая она современная Российская семья?

В первую очередь необходимо отметить, что изменились психологические, смысловые основания создания и функционирования семьи. Согласно результатам исследований, проведенных под нашим руководством, сегодня лояльным является отношение к различным типам брачного поведения: подавляющее число опрошенных считают возможным создание семей без официального оформления супружеских отношений (за обязательную регистрацию брака выступает 23, 2% супругов из полных семей и 37,6 % из неполных семей,), 69% респондентов признают альтернативные формы брака (сожительство, гостевые браки, браки выходного дня и др.). Важно подчеркнуть, что если раньше семья прежде всего обеспечивала выживание рода, теперь основой брака является не союз добытчика и хранительницы домашнего очага, не союз родителей, а союз личностей, с ценностями независимости, личных достижений, ощущением сильного «Я» (со всеми вытекающими последствиями). Для современных мужчин и женщин имеет ценность семья, основанная прежде всего на любви, ответственности, взаимном уважении супругов (87,6%). В супружеских отношениях мужчины больше ценят взаимопонимание, помощь, поддержку, а женщины – отношения, основанные на любви и дружбе. На сложность взаимоотношений указали 14,2% женщин, страдают от невнимания и безразличия 4,1% жен и 0,9% мужей. Значительная часть респондентов согласна с утверждением, что семья требует большого труда и терпения по отношению друг к другу. Таким образом, на первый план выходит проблема брачного партнерства как системообразующего элемента семейного бытия, а следовательно особую актуальность приобретает изучение и описание специфики современного человека именно как партнера, в том числе осмысление особенностей его семейного функционирования, условий сохранения его функционально-ролевой и эмоциональной устойчивости в весьма неустойчивом окружающем мире. Важнейшим фактором стабильности семьи становится субъективное ощущение удовлетворенности семьей и браком.

Другой не менее важной особенностью, характеризующей современную семью, является «размывание» семейных ролей. По сути, брак перестал быть ролевым. Стирание границ между феминным и маскулинным в обществе проникает в структуру семьи и в межличностные отношения партнеров, в силу чего происходит перераспределение власти и смешение семейных ролей. Женщины всё больше стремятся к независимости, эмансипации и построению собственной профессиональной карьеры. Теперь жена часто зарабатывает не меньше мужа, домашнее хозяйство упростилось, практически не стало «мужских» и «женских» дел (А. Я. Варга, Н. Н. Васягина, П. А. Козинцева, А. А. Реан, Л. Б. Шнейдер и др.). А потому принцип безоговорочной иерархии по половозрастному признаку уже не работает, уступая место так называемому «психологическому контракту».

В условиях отсутствия четко заданных семейных ролей, фактически, каждая супружеская пара должна уметь самостоятельно договориться о правилах совместной жизни. Сделать это очень не просто, поскольку умению договариваться, определять границы своей ответ-

ственности в семье, специально никто не учит. Отчасти эти компетенции формируются в родительских семьях супругов, что может как способствовать, так и препятствовать построению собственных гармоничных семейных отношений. Так, С. Кратохвил замечает, что некритический перенос мужских или женских ролей из родительских семей часто приводит к конфликтам, в основе которых лежат различия тех правил, которые каждый из супругов вынес из своей родительской семьи. Например, в некоторых семьях спорные ситуации принято разрешать немедленно и эмоционально, тогда как в других - рационально и хладнокровно, предварительно разойдясь и успокоившись. В результате люди усваивают различные способы разрешения проблем в прасемьях и в своей семье ведут себя также, при этом каждый считает, что разрешает конфликт правильно, а другая сторона нет. Каждый считает, что другой нарушает правила. То же касается правил относительно ведения хозяйства, финансовых расходов (накапливать деньги или тратить немедленно), воспитания детей и многих бытовых мелочей (Р. У. Ричардсон). Обозначенные тенденции также относятся и к принятым в прасемьях взглядам относительно приоритетов хозяйственно-бытовых дел (идеальный порядок, уют, приготовление пищи) или воспитания детей, их развития, занятий с детьми, их образования. Несмотря на то, что некоторые авторы отмечают большую стабильность и бесконфликтность в семьях супругов из сходных по распределению власти, обязанностей и в целом по укладу и ценностям прародительских семей (С. Кратохвил), данное обстоятельство не гарантирует устойчивого функционирования семейной системы. Психологическим основанием умения супругами «договариваться» становится овладение техниками коммуникации и взаимодействия, такими, например, как умение четко формулировать мысли, «Я-высказывания», «активное слушание» (система действий, способствующих сосредоточению внимания слушающего на партнере, активизации самовыражения партнера, восприятию и пониманию сказанного (и не сказанного им) и пр. Весьма актуальными в семейно-брачных отношениях является использование подчеркивания значимости партнера (высказываний, передающих партнеру сообщения о том, что его вклад ценят, его уважают, благодарны ему, восхищаются им), а такт же подчеркивания общности с партнером (высказывания, констатирующие сходство между говорящим и его партнером, общие черты, общность позиций, переживаний, опыта и др.).

Не следует упускать из вида и такую особенность современной семьи как, проникновение в семейную сферу IT-технологий. Информатизация с одной стороны дает возможности, с другой лежит в основе пока еще до конца не изученных проблем (компьютерные зависимости, подмена реального контакта виртуальными, «виртуальные измены» пр.). Есть и другой аспект проявления названной проблемы: возможность безграничного доступа к информации усиливает разрыв поколений, поскольку опыт предшествующего поколения очень мало приобщается следующему (А. Я. Варга).

Еще одной устойчивой культурной нормой для членов современной семьи стало тесное переплетение и профессиональных и семейных ролей. Усложнение социальной среды все чаще приводит человека к выбору: семья или профессиональная самореализация. При этом, если профессиональная деятельность имеет статус государственного дела, за которое человек получает финансовое вознаграждение, то семья считается делом личным, а потому, финансового подкрепления не имеет. Учитывая, к тому же, что в отличии слабо осознанных семейных ролей, профессиональные роли четко регламентированы, а их выполнение позволяют почувствовать собственную значимость и ценность, то не трудно догадаться какой роли отдается предпочтение. Однако, выбирая вариант профессиональной самореализации, человек испытывает непроходящее чувство вины перед членами семьи, особенно если речь идет о семьях с детьми. Эту диспропорцию в большей степени воплощают и ощущают на себе женщины (69,1% работающих женщин). С другой стороны, установлено, что опыт профессиональной деятельности легко переносится в семейную среду, и в значительной степени определяет возможности взрослых как родителей. Так, Л. Б. Шнейдер указывает на связь между впечатлениями, полученными на работе отцами, и видами конфликтов между отцами и детьми в семье. Воспитание детей работающими матерями также находится под влиянием их опыта на работе. Чем жестче их рабочие условия, тем скорее они склоняются к тому, что-

бы воспитывать у детей умение приспосабливаться и послушание. В сравнении с домохозяйками работающие женщины требуют от детей как большей приспособляемости, так и более высоких достижений. Возможно, этим они хотят подготовить детей к условиям труда на производстве. Посменная и ночная работа имеет самые неблагоприятные последствия для семейной жизни в целом и для отношений между родителями и детьми.

Важнейшей особенностью современной семьи является возвращение ей статуса субъекта образования. Сегодня не вызывает сомнения, что с институциональной точки зрения именно семья является важнейшим субъектом воспитания. Именно здесь закладываются все базовые качества ребенка, формируются его мировоззрения, убеждения, отношение к окружающему миру и самому себе. А потому особые требования предъявляются к родителям: актуальность приобретает осознанное родительство, основанное на личностной зрелости, ответственности (Н. Н. Васягина, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова, Р. В. Овчарова и др.), конструирующей характеристикой личности родителя становится субъектность (Н. Н. Васягина).

Наши многолетние наблюдения показывают, что в последние годы существенно возросло число семей (с 8,7% в 2000 до 34,2% в 2017), для которых родительство становится не просто необходимостью или данью социальным и культурным установкам, а сознательным личностным выбором, при этом воспитание ребенка рассматривается как возможность реализации полноценного бытия. Однако, несмотря на позитивную динамику, именно сфера детско-родительских отношений является сегодня самым «острым семейным вопросом»: на трудности, связанные с воспитанием и развитием детей указывают 71,4% семей, конфликтные отношения с детьми как наиболее важную проблему, с которой приходится сталкиваться, отметили 27% родителей, на трудности, возникающие в семейных отношениях в период обучения ребенка в школе указывают 61,1% родителей, на отсутствие и (или) недостаточность родительской компетентности – 54,9% родителей.

Ситуация осложняется тем, что в обществе отсутствует единое представление о семейном воспитании, подавляющее число семей методом проб и ошибок пытаются определить задачи и выработать собственный стиль воспитания. Среди отчетливо проявляющихся в детско-родительских отношениях новообразований следует отметить наблюдаемое сегодня форсирование родителями развития ребенка (48,1% семей) и попытки обучить его всему – от балета и верховой езды до китайского языка, что достаточно часто приводит к переутомлению у ребенка, отсутствию у него свободного времени, и как следствие, возникновению психосоматических заболеваний и пр. Наиболее распространенными ошибками семейного воспитания являются необоснованные запреты и отсутствие последовательных требований, системы поощрений и наказаний. Все это приводит к росту уровня семейной тревоги. Очень широко распространены деструктивные способы снижения тревоги в семье, такие как неадекватное привязывание ребенка с помощью гиперопеки, инфантилизации, инвалидизации, негибкая близкая дистанция с ним.

Круг актуальных семейных проблем, конечно, не ограничивается названными выше направлениями, он значительно шире. А потому перед семейными психологами открывается многомерное пространство новых задач, настоятельно требующих и глубинного теоретического осмысления, и значительного расширения практики эмпирических исследований с учетом полидисциплинарного характера происходящих с современной семьей изменений.

Список использованных источников:

1. Варга, А. Я. Российская семья в эпоху перемен: социально-психологическая динамика // Школьная библиотека. – 2008. – № 2. – С. 12.
2. Васягина, Н. Н. Семейное воспитание и условия его эффективности // Актуальные проблемы психологии образования : коллективная монография. – Екатеринбург, 2015. – С. 194-212.
3. Васягина, Н. Н., Ворончихина, К. Д. Половозрастные особенности представлений о психологическом насилии в семье // Всероссийская весенняя психологическая сессия : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 75-78.

4. Захарова, Е. И. Психология развития в решении задачи сопровождения периода освоения родительства // Мир психологии. – 2016. – № 4 (88). – С. 227-236.
5. Карабанова, О. А. Позитивное родительство - путь к сотрудничеству и развитию // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 11. – С. 157-161.
6. Реан, А. А. Отношение молодежи к институту семьи и семейным ценностям // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 1 (21). – С. 3-8.
7. Шнейдер, Л. Б., Козинцева, П. А. Семья – Дом – Мир: взаимосвязи и взаимовлияние // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2017. – № 2 (34). – С. 274-279.

УДК 376.356:37.018.ë1

ББК Ч452+Ч490.264

Герасименко Юлия Алексеевна,

канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования,

Уральский государственный педагогический университет

600017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

gerasimenkou@yandex.ru

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НЕСЛЫШАЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье показана специфика социальной компетенции неслышащих обучающихся и возможность её развития в условиях образовательной организации, представлены результаты реализации тренинговой программы с неслышащими старшеклассниками с учетом языковой и семейной субкультуры.

Ключевые слова: социальные компетенции, сурдопедагогика, нарушения слуха, дети с нарушениями слуха, школьники, семейная субкультура, родители, лидерство, тренинговые программы, семейное воспитание, детско-родительские отношения.

Gerasimenko Julia Alekseevna,

Candidate of ped. sciences, Associate Professor of Psychological Department,

Ural State Pedagogical University

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF HEARING-IMPAIRED STUDENTS

Abstract. The article shows the specificity of social competence of the deaf students and the possibility of its development in conditions of educational organization, presented the results of the implementation of the training program with naslyshke high school students taking into account language and family subculture.

Keywords: social competences, surdopedagogics, hearing impairment, children with hearing impairment, schoolchildren, family subculture, parents, leadership, training programs, family education, child-parent relations.

Кардинальные изменения общественных отношений, кризисные явления и другие потрясения наиболее болезненно переживают социально незащищенные слои населения, к которым, в частности, относится сообщество глухих. Особенно остро неслышащие люди ощущают ослабление социально-экономической поддержки государства и общества в современных условиях, что порождает необратимые негативные процессы и требует незамедлительных мер по преодолению сложившейся ситуации [6]. Приоритетная задача любого общества в критические периоды развития – найти в себе силы, чтобы компенсировать трудности социально-незащищенных групп населения вниманием к их нуждам и заботам, подлинно гуманным отношением к этим людям, реальными шагами, подтверждающими, что лица с ограниченными возможностями здоровья могут созидать, творить, жить активной и полноценной жизнью.

Изучению ученического коллектива общеобразовательной школы, межличностного общения обучающихся уделяется много внимания (Ю. А. Герасименко, Ю. В. Братчикова, С. А. Ноздрина, Л. И. Уманский, Л. И. Новикова, Я. Л. Коломинский, Ю. Орн, Р. Уринг, П. Лехестик и многие другие). Значительно меньше изучались особенности общения и ценностной ориентации детей с особыми образовательными потребностями, в частности глухих. Специально изучались вопросы формирования интересов у глухих школьников (Н. Г. Морозова), понимания глухими и слабослышащими детьми своего дефекта и его

значения в последующей жизнедеятельности (М. М. Нудельман, Ж. И. Шиф), исследовались отдельные личностные характеристики (Ю. А. Герасименко, В. Г. Петрова, Т. Н. Прилепская). О роли коллектива в развитии личности незлышащего школьника указывали Ю.А. Герасименко, В.П. Тимохин, Т.В. Хатунина [1, 4].

Раскрывая проблему компенсации при аномальном развитии детей, Л. С. Выготский подчеркивает значение социального развития. В своих работах он многократно возвращается к главному и убедительному тезису: глухота, как и слепота – явление биологическое, но они оборачиваются еще более тяжелой стороной – социальными последствиями этих нарушений.

Педагогика, направляющая усилия на преодоление биологических нарушений, не приносит и не может принести ожидаемых успехов. Сила педагогического воздействия должна быть направлена на преодоление социального дефекта, последнее же может быть достигнуто восстановлением и развитием нарушенных социальных связей [2].

Особая значимость этого важного тезиса прямо вытекает из широкого признания в психологии положения, что высшие психические функции (мышление, речь) в развитии как нормального, так и ребенка с особыми образовательными потребностями вначале проявляется как функции коллективного поведения, как форма сотрудничества и взаимодействия и уже в последствии приобретает характер внутреннего процесса. Коллективные формы сотрудничества предшествуют в развитии ребенка индивидуальным, внутренним формам деятельности. Следовательно, для того, чтобы речь и мышление стали достоянием глухого ребенка, необходимо обеспечить ему возможность организованного прохождения начальной формы, формы социального сотрудничества.

В настоящее время актуальной становится задача формирования жизненных компетенций незлышащих обучающихся, одним из важных направлений которых является развитие продуктивных межличностных и социальных связей, обусловленных спецификой языковой субкультуры. Компетенция – готовность человека мобилизовать имеющиеся знания, умения и другие ресурсы для эффективного применения их в практической деятельности. Социальная компетенция незлышащих понимается нами как готовность к социальному взаимодействию в первую очередь со сверстниками, родителями и учителями, единство социальной мобильности и адаптированности.

Для анализа социальной компетенции и межличностных отношений незлышащих обучающихся мы использовали проективную методику Р. Жилиа. Ее цель состоит в изучении социальной приспособленности ребенка, а также его взаимоотношений с окружающими. Методика является визуально-вербальной, то есть состоит из текстовых заданий и картинок, на которых изображены сверстники, играющие во что-то, ссорящиеся или слушающие взрослого. Ребенок должен выбрать себе место среди изображенных людей либо идентифицировать себя с персонажем, занимающим то или иное место в группе. Результаты были количественно подсчитаны и по каждой характеристике выведено процентное соотношение по классам (таблица 1).

По полученным данным можно было судить о некоторых особенностях личности незлышащих школьников.

Результаты дают возможность проследить возрастную динамику: общительность в группе обучающихся значительно возрастает к девятому классу, достигая 61 %, тогда, как в 5 классе общительность составляет всего 30 %. Как отмечает И.С. Кон, в раннем юношеском возрасте (8, 9 кл.) активизируется и углубляется общение со сверстниками, в этот период психологическая близость с друзьями больше, чем с другими людьми. Но с ростом общительности возрастает и стремление к уединению. Такое противоречие объясняется спецификой интернатской жизни, обучающиеся находятся в вынужденном взаимодействии со сверстниками, они устают от постоянного пребывания в коллективе, не имея возможности уединиться, отсутствуют условия для внутреннего расслабления и сосредоточения. Эта особая психологическая проблема – потребность в жизненном пространстве – является причиной выше описанной специфики.

Доминирование, лидерство заметно спадает с возрастом (в 5 кл. – 63%, в 9 кл. – 35,7%), причина в том, что отношения усложняются, становятся более глубокими, индивиду-

альными и в этих условиях обучающимся труднее устанавливать отношения власти и влияния на сверстников.

Отношение к учителю меняется с возрастом, наблюдается высокий процент в 9, 8, 7 классах. В этих классах дистанция с учителем сокращается по сравнению с 5, 6 классами. Это связано с тем, что старшеклассники более демократичны в оценках окружающих, у них появляется осмысленный интерес к знаниям. Необходимо отметить также в этих классах целенаправленную работу учителя, воспитателя с учениками по организации внеклассной работы, досуга, уделяется внимание воспитанию взаимопомощи, взаимовыручке, проводятся беседы о дружбе. В этих классах учитель чаще включается во внеурочную жизнь коллектива, отдавая воспитательным задачам, задачам социализации воспитанников первостепенное место, о чем упоминалось ранее [5].

Таблица 1

Возрастная корреляция личностных характеристик

Отношение. Личностные характеристики.	5 кл	6 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.
Общительность в группе детей	30%	47%	49,6%	53%	61%
Стремление к уединению, отгороженность	30%	25,2%	37,3%	43%	46%
Доминирование, лидерство	63%	37%	40,1%	30%	35,7%
Конфликтность, агрессивность	31%	28,8%	23%	23%	16%
Положительное отношение к учителю	41,5%	47%	69,8%	50%	67%

Интересные результаты мы получили и в соотношении процентных показателей обучающихся из семей слышащих и неслышащих.

Одна из особенностей личности неслышащих обучающихся – желание быть лидером, доминировать в группе сверстников. Высокий показатель имели обучающиеся из семей неслышащих – 45 %, низкий показатель был получен в группе обучающихся из семей слышащих – он составил 5%. Свой выбор они объясняли стеснительностью, неумением хорошо говорить.

Нужно отметить, что все старшеклассники положительно относились к своим сверстникам, хотели поддерживать с ними дружеские отношения, но по-разному выбирали позицию в коллективе. Наиболее доминирующую позицию заняли обучающиеся из семей неслышащих (таблица 2).

Уровень конфликтности у старшеклассников из семей неслышащих составил в среднем 28,5 %, в группе учащихся из семей слышащих – 37 %. Этот показатель у старшеклассников из семей неслышащих сочетался со стремлением к лидерству, а у обучающихся из семей слышащих – со стремлением занять позицию подчиненных.

По стремлению к уединению, обособленности самый высокий показатель был получен в группе обучающихся из семей слышащих (40 %), а из семей неслышащих – от 0 до 20 %. Они всегда выбирали себе положение внутри группы сверстников или вблизи нее.

Соответственно распределилась и общительность, выше показатель у обучающихся из семей неслышащих.

Как видим влияние условий воспитания несомненно на поведенческие характеристики обучающихся, что дополняет выше описанное исследование о влиянии условий воспитания на социометрический статус неслышащих обучающихся.

Таблица 2

Влияние условий воспитания на характер межличностных отношений

Отношение. Личностные характеристики.	Проценты	
	Обучающиеся из семей слышащих	Обучающиеся из семей неслышащих
Общительность в группе детей	35,7 %	44,9 %
Стремление к уединению, отгорож.	40 %	20 %
Доминирование, лидерство	5 %	45 %
Конфликтность, агрессивность	37 %	28,5 %
Положительное отношение к учителю	29 %	42,1 %

Наиболее эффективным средством коррекции межличностных отношений мы считаем тренинг. Тренинговый метод активно применяется в работе с детьми, родителями, профессионалами социономической группы, руководителями предприятий и организаций. Опыт его использования отражен в трудах Ю. А. Герасименко, В. П. Захарова, Г. А. Ковалева, Х. Миккина, Л. А. Петровской, Т. С. Яценко и др. [1, 3].

Благодаря игровым заданиям, входящим в него с нашей точки зрения происходит процесс перехода единства (поведенческого, эмоционального, ценностного) состояния в качественно новое, которое называется «групповой сплоченностью». Это происходит за счет интегративности функций, которые осуществляются играми, т.к. в любой игре как совместной деятельности представлены 3 компонента, формирующие единство: эмоциональная, ценностная и поведенческая.

В специально организованной тренинговой группе обучающийся чувствует себя принятым и активно принимающим других, он пользуется полным доверием группы и не боится доверять другим людям. Во время занятий каждый член группы окружен вниманием и теплом, сам искренне заботится об окружающих людях, помогает им и рассчитывает на их помощь, что является необходимым условием развития взаимоотношений в группе неслышащих.

В тренинговой группе действует обратная связь, что позволяет обучающимся узнать мнение окружающих о своей манере поведения, о чувствах, которые испытывают люди, вступающие с ними в контакт.

Для тренинга особенно важно то, что каждый член группы может активно отрабатывать совершенно иные, ранее не свойственные ему коммуникативные умения и навыки, ощущая при этом психологический комфорт и защищенность.

Все это помогает неслышащему старшекласснику эмоционально войти в роль, побуждает его к выразительной устной и жестовой речи, стремлению передать эмоциональное состояние сочетанием речевых и неречевых средств (мимикой, позой, выразительной пластикой). Большое значение придавалось свободному общению с обучающимися в жестовой форме [3].

Итак, коррекционно-развивающая тренинговая программа, составленная на основе тренингов Ю. А. Герасименко, К. Фопеля, Лидерса, А. С. Прутченкова, Н. В. Самоукиной дала возможность проследить динамику социальной приспособленности неслышащих обучающихся [3-5].

Отметим сформированность ценностного отношения к тренинговым занятиям. На начальном этапе тренинговых занятий присутствовала повышенная напряженность, дискомфорт в группе. К концу тренинговых занятий группа стала сплоченной, участники чувствовали себя свободнее, непринужденно общались друг с другом и с тренером. Выросла степень их вовлеченности и заинтересованности в упражнении. У обучающихся интенсивно выросла открытость к близким социальным контактам, что отмечено уже на третьем занятии. Обучающиеся объединялись в свободное время и обсуждали тренинговые упражнения. На лицо был эффект сплочения внутри тренинговой группы. Изменения происходящие в ходе тренинга касаются не только группы как целостной системы, но и каждого из участников.

Качественное изменение отношений отмечается в изменении позиции участников: снижение эгоцентрических тенденций в поведении, смещение центра коммуникативной ориентации в системе «на себя» – «на партнера» в сторону партнера. Так, Вера Р., Анна Р, Саша Ч., Женя У. первоначально интерпретировали положительно исключительно собственные поступки, игнорировали сверстников. В процессе работы появились высказывания: «Мне нравится рисунок Лены С., она лучше меня нарисовала наш класс», «Саша С. умный, добрый, сильный, я хочу быть таким же», «Я хотел бы дружить с ребятами из группы, с ними интересно».

Необходимо отметить обострение социальной чувствительности, выражающейся в том, что повысилась точность в распознавании эмоций, чувств, переживаний другого человека. Так, Марина Г. отметила у подруги плохое настроение: «Наташа расстроена, получила плохую оценку, я помогу ей», Ирина С.: «Когда мне грустно, Марина помогает, она веселая, с ней интересно», «Саше К. сегодня не везет, у него не получилось упражнение и он расстроился».

Отмечается снижение категоричности высказываний, если в начале тренинга обучающиеся оперировали понятиями «плохой», «хороший», то теперь в сочинениях встречаются следующие характеристики: «Оля Д. не плохая, просто она не знает как себя вести с мальчиками», «Сергей честный, он мне помогает делать уроки, всегда делится с друзьями, но иногда мы ссоримся», «У Саши мало друзей, поэтому он всегда в стороне», «Мы с Мариной подруги, всегда вместе, все друг другу рассказываем, у нас нет секретов и нам весело вместе, она настоящий друг».

Используя методику Р. Жилия получили следующие результаты:

Сравним результаты тренинговой группы до и после тренинговых занятий. Общительность в тренинговой группе значительно выросла и в контрольном эксперименте составила – 52,9%, (данные констатирующего эксперимента – 17,64%). Таким образом, коэффициент общительности увеличился в три раза. Обучающиеся сдружились, стали более контактными и обладают большей коммуникативной компетентностью, чем их высокостатусные сверстники (уточним: высокостатусные обучающиеся не участвовали в тренинге).

Понизилась конфликтность, если в начале занятий в тренинговую группу входили конфликтные обучающиеся (коэффициент конфликтности – 64,7%), то после занятий коэффициент конфликтности составил 35,2%, что существенно приблизило результат тренинговой группы к результату высокостатусных обучающихся (23,7%).

В контрольном эксперименте обучающиеся стали положительнее относиться к учителю. Видимо тренинг вызвал интерес и доверие к личности педагога. Данные представлены в таблице 3:

Таблица 3

Характеристика компонентов социальной компетенции в тренинговой группе

<i>Тренинговая группа</i>		
Отношение. Личностные характеристики.	<i>Результат констатирующего эксперимента</i>	<i>Результат контрольного эксперимента</i>
Общительность в группе детей	17,64%	52,9%
Стремление к уединению, отгороженность	70,5%	47%
Доминирование лидерство	5,8%	29,4%
Конфликтность, агрессивность	64,7%	35,2%
Положительное отношение к учителю	23,5%	52,9%

Отношение к педагогу подтвердил и возросший рейтинг учителя при опросе участников тренинга в контрольном эксперименте:

Таблица 4

Рейтинг учителя среди неслышащих обучающихся

<i>Тренинговая группа</i>		
Оценка обучающимися педагога	<i>Результат констатирующего эксперимента</i>	<i>Результат контрольного эксперимента</i>
Положительные	41,1	64,7
Негативные	29,4	-
Нейтральные	29,4	35,2

Резко выросшие положительные оценки педагога вызваны тем, что обучающиеся в процессе тренинга приобрели доверие к руководителю тренинга и перешли в позицию сотрудничества с ним.

Нам удалось с помощью тренинга повысить общительность обучающихся из семей слышащих до уровня обучающихся из семей неслышащих. Напомним, обучающиеся из семей неслышащих испытывали более благоприятной социально-психологической комфорт в

коллективе, они больше общались, конфликтность и стремление к уединению у них были ниже. Как правило, подростки из семей неслышащих в классе были лидерами.

Контрольный эксперимент показал, что обучающиеся из семей слышащих (именно они составляли большую часть участников тренинга) не только достигли уровня своих сверстников из семей слышащих, но и по некоторым параметрам их превосходили: конфликтность снизилась до 26,4%, общительность выросла до 45%. Данные приведены в таблице 5:

Таблица 5

Характеристика сформированности компонентов социальной компетенции обучающихся из семей слышащих и неслышащих родителей

Отношение. Личностные характеристики	<i>Результат констатирующего эксперимента (%)</i>		<i>Результат контрольного эксперимента (%)</i>	
	обучающиеся из семей слышащих	<i>обучающиеся из семей неслышащих</i>	обучающиеся из семей слышащих	<i>обучающиеся из семей неслышащих</i>
Общительность в группе детей	35,7	44,9	47	45,4
Стремление к уединению, отгорож.	40	20	31	18,9
Доминирование лидерство	5	45	26,4	45
Конфликтность, агрессивность	37	28,5	26,4	28,5
Отношение к учителю	29	42,1	45,4	39,1

Таким образом, с помощью коррекционно-развивающей тренинговой программы нам удалось повысить общительность в группе неслышащих старшеклассников, стремление к лидерству, доминированию, положительное отношение к учителю, а так же значительно снизить конфликтность и агрессивность в отношениях со сверстниками.

Список использованных источников:

1. Братчикова, Ю. В., Герасименко, Ю. А. Актуальные проблемы внедрения инклюзивного образования в России Педагогика и психология здоровья : учеб. пособие-хрестоматия / под ред. Л. В. Моисеевой. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 145 с.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти томах. Т. 5. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Герасименко, Ю. А., Ноздрин, С. А. Взаимодействие педагогов и родителей в формировании толерантности детей инклюзивной школы // Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях современного социокультурного пространства : мат. междунар. науч.-пр. конф. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-т, 2012.
4. Герасименко, Ю. А., Ноздрин, С. А. Доступная среда инклюзивного образования // Современные проблемы и условия социализации личности : сб. науч. тр. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-т, 2012.
5. Герасименко, Ю. А. Педагогическое проектирование процесса трудового обучения неслышащих учащихся // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2013. – № 3. – С. 110-114.
6. Кузнецова, С. А., Васягина, Н. Н. Социальная успешность обучающихся // Всероссийская весенняя психологическая сессия : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 166-169.

УДК 37.015.325:371.124

ББК Ю969-6

Герасименко Юлия Алексеевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования,
Уральский государственный педагогический университет
600017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
gerasimenkou@yandex.ru

Хотенов Василий Сергеевич,
педагог физической культуры МБОУ СОШ
624966 Россия, Свердловская область, Серовский район, п. Красноярка, ул. Бажова, 36
drovynoe@rambler.ru

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

Аннотация. В статье представлены особенности появления эмоционального выгорания педагогов сельских школ и представлены направления профилактики, эффективные в условиях сельской образовательной организации, а также результаты реализации программы профилактики эмоционального выгорания учителей сельской местности.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, учителя, сельские школы, профилактическая работа.

Gerasimenko Julia Alekseevna,
Candidate of ped. sciences, Ural State Pedagogical University,
Associate Professor of Psychological Department,

Hotenov Vasily Sergeevich,
the teacher of physical culture of MBOU SOSH

PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS OF RURAL SCHOOLS

Abstract. The article presents the peculiarities of the emergence of emotional burnout of teachers of rural schools and presents directions for prevention, effective in terms of rural educational institutions, as well as the results of the program of prevention of emotional burnout of teachers in rural areas.

Keywords: burnout, teachers, rural schools, preventive work.

В течение последних десятилетий проблема сохранения психического здоровья в образовательной организации стала особенно острой, в связи с появлением и развитием инклюзивного образования. Необходимость как теоретического, так и практического изучения данного вопроса существует из-за высокой эмоциональной включенности педагога: в деятельность, жёсткие временные рамки деятельности, организационные моменты педагогической деятельности и ответственность перед администрацией, родителями и обществом в целом за результат своего труда провоцируют появление невротических расстройств и психосоматических заболеваний [1].

Синдром эмоционального выгорания – одна из распространенных и опасных профессиональных деструкций педагога, обусловленных тем, что деятельность невозможна без общения и больше времени специалист проводит во взаимодействии с людьми: коллегами, детьми [3]. Профессиональное выгорание – синдром, развивающийся на фоне длительного

стресса, а как следствие – истощаются эмоционально-энергетические ресурсы работающего человека.

Выделяют три основных симптома эмоционального выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализация и недостаток чувства личного достижения и три стадии выгорания: напряжения, резистенции, истощения.

Изучению проблемы эмоционального выгорания у педагогов посвящены работы известных исследователей, таких как: В. Н. Козилова, Л. Ф. Колесниковой, американского психиатра Дж. Френденбергера, американского психолога Кристины Маслач, профессора Э. Ф. Зеера, белорусского социолога-психолога В. П. Шейнова и др. [2-5].

Синдром эмоционального выгорания педагогов – термин «burnout», обозначающий «сгорание» или «выгорание», введен американским психиатром Х. Дж. Френденбергером для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами в эмоционально перегруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи [8].

Синдром эмоционального выгорания включает в себя три основные составляющие, выделенные американским психологом Кристиной Маслач: эмоциональная истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений [7]. Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное профессиональным трудом. Деперсонализация предполагает негативное, циничное отношение к труду и объектам своего труда.

Возникающие негативные установки могут первоначально иметь скрытый характер и проявляться как внутреннее раздражение, которое со временем приводит к межличностным конфликтам. В настоящее время не существует единой точки зрения на сущность психического выгорания и его структуру, его считают следствием недостаточной информированности педагогов в данной сфере. Систематизировал знания о данном феномене профессор Э. Ф. Зеер, который охарактеризовал типологию профессиональных деструкций педагога [6].

Несмотря на разработанность данной проблемы в научной литературе, недостаточно разработанным остается поиск путей снижения эмоционального выгорания у педагогов сельских школ, которые зачастую вынуждены преподавать ни одну дисциплину, а несколько, чтобы иметь нагрузку на полную ставку при низкой оплате труда.

В сельской школе учителя работают в условиях острой нестабильности, часто не удовлетворены своим статусом, а «натуральное хозяйство» создаёт условия дефицита времени. Сельскому учителю часто негде получить компетентную методическую помощь, в школах отсутствуют узкие специалисты, например, нет психологов.

А. О. Прохоров выделяя особенности труда сельского учителя, отмечает необходимость профилактики и коррекционной помощи специалистам при эмоциональном выгорании [3].

Исследование проводилось в г. Серове и Серовском городском округе в посёлке Красноярка на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения средней образовательной школы (далее МБОУ СОШ) п. Красноярка, на учителях начальных классов, а так же учителях предметниках, имеющих стаж работы 5 и более лет, возраст участников исследования был от 30 до 58, все участники женского пола.

В качестве основного инструментария использовались метод беседы и диагностические методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В.Бойко, и «Эмоциональный интеллект» Н.Холла, данная диагностика была выбрана не случайно, с её помощью можно исследовать возможность управления своими эмоциями, что предполагает профилактика эмоционального выгорания у педагогов.

В результате беседы выявлено, что учителя в сельской местности чаще встречаются с учениками и родителями до или после окончания рабочего дня – до 95% сельских учителей от всего количества выборки. К учителям сельских школ чаще, чем к учителям городских школ обращаются ученики за вопросами и помощью в выполнении домашнего задания и другим личным вопросам. В отличие от городских учителей, сельские дополнительно занимаются с

детьми после уроков по просьбе родителей. Некоторые учителя отмечают, что идут в школу с утра вместе с учениками и возвращаются с ними, так как живут вблизи друг от друга.

Такая интенсивность общения с обучающимися и их родителями сокращает время на «натуральное» хозяйство, которое характерно для жителей сельской местности.

Статистическое сравнение по t-критерию Стьюдента позволило выявить достоверное различие между показателями эмоционального выгорания учителей городских и сельских школ по критериям: «расширение сферы экономии эмоций» «истощение», «управление своими эмоциями», «самотивация», которые у учителей в сельской школе количественно уступают показателям выгорания учителей города, в результате у педагогов снижается мотивация к рабочему процессу, они становятся более вспыльчивыми, что вызывает эмоциональное истощение.

У педагогов сельской местности наиболее выражен показатель «эмоционального дефицита»; «психосоматических и психовегетативных нарушений», что отрицательно сказывается на физическом и психологическом здоровье. Низкий показатель по критерию «истощение» характеризуется снижением общего тонуса и ослаблением нервной системы.

Также у педагогов сельской местности выявлены в отличие от учителей города показатели тревоги и депрессии, напряжения, редукции профессиональных обязанностей, личностной отстраненности.

Синдром дефицита внимания является динамическим процессом, поэтому мы разработали программу вторичной профилактики данного явления. Программа нацелена на повышение психологической компетентности педагогов в освоении приемов и методов самовосстановления и оказания помощи себе и коллегам. Программа профилактики эмоционального выгорания педагогов сельской школы включала в себя три направления работы:

1. Организация собственной профессиональной деятельности, которая включала условия профессионального роста, повышение мотивации, организацию рабочего места и времени, техники управления временем, методы повышения уверенности в себе, информацию о стрессе и техники релаксации.

2. Создание благоприятного психологического климата в коллективе – это условия психологического комфорта в профессиональном сообществе, где коллектив существует как единое целое, поддерживающий каждого педагога. Решение этого вопроса реализовано в организации путем тренинговых упражнений командообразования, что расширило кругозор, позволило сформировать терпимость и взаимопонимание; развить умение разрешать конфликтные ситуации, находить конструктивные решения.

3. Работа с индивидуальными особенностями. Направление представлено нивелированием негативных профессиональных и личностных факторов, способствующих профессиональному выгоранию (упражнения уверенности в себе, самораскрытия, личностного роста, принятия решений). Так как одним из признаков выгорания является ригидность мышления, сопротивление изменениям, мы использовали упражнения на развитие креативности у педагогов. Креативность предполагает быстроту, гибкость, точность, оригинальность мышления, богатое воображение, чувство юмора. Креативность является мощным фактором развития личности, определяет ее готовность изменяться, отказываться от стереотипов.

Профилактика должна быть комплексной, то есть, не только снятие у сотрудников стрессовых состояний, возникающих у педагогов в связи с напряженной деятельностью, но и формирование навыков саморегуляции, обучение техникам расслабления и контроля собственного физического и психического состояния, повышение стрессоустойчивости, систематическое повышение квалификации

В результате реализации программы профилактики эмоционального выгорания учителей сельских школ, получены результаты, свидетельствующие о снижении показателя «истощение», «неудовлетворенность собой», «неадекватное, избирательное эмоциональное реагирование», «тревога, депрессия», «эмоциональная и личностная отстраненность» у 70% педагогов из 82% ранее выявленных с указанными характеристиками выгорания. Отмечается также повышение у всех педагогов сельской школы показателей по критериям: «расширение

сферы экономии эмоций», «управление своими эмоциями», «самотивация», которые на констатирующем этапе эксперимента преобладали у учителей города.

В результате реализации программы педагоги эффективнее стали использовать навыки саморегуляции, управления собственным психоэмоциональным состоянием, а также навыки позитивного самовосприятия. Улучшился психологический климат в коллективе, повысилась мотивация педагогов к участию в работе по саморазвитию.

У всех учителей отмечается стремление к равновесию и гармонии, здоровому образу жизни, потребность в общении; умение отвлекаться от переживаний, связанных с работой, бороться с негативными убеждениями, использовать релаксирующие упражнения.

Для того, чтобы проверить и подтвердить выводы мы использовали t – критерий Стьюдента: 1) Вычислили показатель t по параметрам: «эмоциональный дефицит» $t = 2,65$ (таб. знач. 2,04); «психосоматические и психовегетативные нарушения» $t = 4,93$ (таб. знач. 2,43); «истощение» $t = 3,61$ (таб. знач. 2,70); «неудовлетворенность собой» $t = 2,95$ (таб. знач. 2,16); «неадекватное, избирательное эмоциональное реагирование» $t = 3,91$ (таб. знач. 2,58); «тревога, депрессия» $t = 2,15$ (таб. знач. 1,84); «эмоциональная и личностная отстраненность» $t = 2,3$ (таб. знач. 1,99); «расширение сферы экономии эмоций» $t = 2,98$ (таб. знач. 2,47); «управление своими эмоциями» $t = 1,65$ (таб. знач. 2,11); «самотивация» $t = 2,37$ (таб. знач. 1,94).

$$(t = \frac{X1 - X2}{\sqrt{m1^2 + m2^2}})$$

где X1 – среднее значение констатирующего эксперимента; X2 – ср. знач. контрольного эксперимента; m1 и m2 – показатели отклонений значений констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

2) сравнив показатель t с табличным значением, убедились, что полученные показатели превышают табличные значения при вероятности допустимой ошибки 0,05. Это подтверждает выводы о значительных изменениях в экспериментальной группе и предположение о том, что разработанная профилактическая программа является эффективной.

Несмотря на то, что программа реализована с педагогами сельской школы, она успешно может быть реализована с педагогами образовательных организаций города.

Список использованных источников:

1. Васягина, Н. Н. Профессионально-личностная направленность педагогических работников как психологическое условие эффективности профессиональной деятельности в условиях внедрения профессиональных стандартов // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2017. – № 1 (37). – С. 142-151.
2. Даринский, А. В. Пути совершенствования системы повышения квалификации учителей сельских школ // Советская педагогика. – 2013. – № 8. – С. 18-24.
3. Казыханова, Д. А. Педагогические факторы развития самообразования учителя сельской школы : дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2014. – 132 с.
4. Лепилина, А. Н. Саморазвитие. Эмоциональное выгорание: как справиться с усталостью, избежать выгорания и стресса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://blog.mann-ivanov-ferber.ru/2016/04/11/emocionalnoe-vygoranie-kak-spravitsya-s-ustalostyu-izbezhat-vygoraniya-i-stressa/>.
5. Орел, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии : Эмпирические исследования // Психологический журнал. – 2015. – № 1. – С. 90-101.
6. Словарь психологических терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.belogurova.ru/glossary?letter=26>.
7. Форманюк, Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 2012. – № 6. – С. 57-64.
8. Челнакова, В. А. Общекультурная подготовка сельской школы в деятельности РОНО : дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2014. – 151 с.

*Григорян Елена Николаевна,**канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования,**Уральский государственный педагогический университет,**БМА ДОУ «Детский сад №12 «Радуга»**623702 Россия, Свердловская область, г. Березовский, ул. Шиловская, 4**Elena_n_r@mail.ru*

К ВОПРОСУ ОБ ИМИДЖЕ ПЕДАГОГА

Аннотация. Исследование посвящено рассмотрению категории «имидж» в отечественной и зарубежной литературе. В статье систематизированы определения понятий «имидж» и «имидж педагога», проанализированы сходство и различия в их интерпретации в работах отечественных и зарубежных ученых. Рассматриваются подходы к определению структуры имиджа профессионала и имиджа педагога. В статье предложен вариант авторского понимания сущности понятия «имидж педагога» и его структуры.

Ключевые слова: имидж педагога, формирование имиджа, структура имиджа педагога, педагоги, образ педагога, педагогическая деятельность.

*Grigoryan Elena Nikolaevna,**candidate of psychological Sciences, associate Professor**of the Department of psychology of education,**Ural state pedagogical University*

TO THE QUESTION OF PEDAGOGICAL IMAGE

Abstract. The study examines the category of "image" in domestic and foreign literature. In the article the definition of "image" and "pedagogical image", analyzed the similarities and differences in their interpretation in the works of domestic and foreign scientists. Discusses approaches to determining the structure of the image of professional image of the teacher. In the article the variant of the author's understanding of the nature of "pedagogical image" and its structure.

Keywords: pedagogical image, image formation, the structure of the image of the teacher, teachers, teacher's image, teaching activities.

На сегодняшний день повышение качества и эффективности профессионального образования является одной из ведущих тенденций реализации государственной политики в области профессиональной подготовки специалистов. Данная тенденция нашла отражение в содержании «Национальной доктрины образования в Российской Федерации» на период до 2025 г., где озвучена необходимость эффективной подготовки педагогов, способных к научно-исследовательской и профессиональной деятельности. В связи с этим общей стратегией государства в сфере образования является разработка и реализация модели формирования квалифицированного педагога, обладающего набором компетенций, отвечающих реалиям современности и социальному заказу общества [5]. Следуя современным тенденциям, важным является обращение к проблеме личности педагога, в частности, его имиджу.

В настоящее время, термин «имидж» получил распространение во всем мире, присвоен большинством языковых культур и прочно входит в словарь современного человека. Однако, понятие «имидж педагога» все еще не достаточно популярно, не имеет точного определения и четко обозначенной структуры.

Следуя логике исследования, обратимся к интерпретации понятия «имидж» и «имидж педагога» в научной литературе. Вопросам имиджа посвящён ряд научных работ как отечественных (А. Л. Бусыгина, А. Б. Череднякова, А. А. Калюжный, И. Крискунова), так и зарубежных авторов (D. Walhout, U. Ansari, S. K. Malik, W. Parnell, I. Kestere, Ch. Wolhuter, R. Lozano). В настоящее время понятие «имидж» широко используется в различных областях знания: психологии, философии, социологии, культурологии, политологии, экономике и т.д. Изучение справочно-энциклопедической (словари Б. М. Бим-Бада, Н. Т. Бунимовича, И. А. Васюковой, Г. Г. Жаркова, А. И. Кравченко, Г. М. Корнилова, П. Д. Павленюка, Longman, Macmillan, Merriam-Webster и др.) и научной литературы указанных авторов показало отсутствие единого подхода к определению понятия «имидж». Таким образом, целесообразным, на наш взгляд, будет обращение к анализу данной категории в работах зарубежных и отечественных специалистов.

В зарубежной научной литературе проблема имиджа в большей степени исследовалась в экономике, маркетинге и PR, политике, социологии и других смежных отраслях знаний (К. Болдуинг, Д. Шмидчен, К. Хилманн и др.). Категория имидж интерпретируется как «иррациональное отражение представлений, ощущений, оценок, ассоциаций, которое несёт на себе яркий отпечаток субъективного восприятия действительности» [17, с. 31]; «совокупность оценок, идей и чувств, которые субъективно воспринимаются отдельным человеком или группой лиц и ложатся в основу представлений о себе, других людях,...» [17, с. 25]. Авторами подчеркивается тот факт, что имидж является субъективной категорией, что связано с условиями его формирования и обязательной оценкой со стороны общества.

В основе еще одной трактовки понятия «имидж» заложена бинарная оппозиция вербальный – визуальный имидж. К таким определениям можно отнести интерпретацию Э. Сэмпсон, которая отмечала, что личный имидж является картинкой человека. Автор подчеркивала, что у человека не может не быть имиджа: хотим мы этого или нет, другие видят то, что мы сами избрали для показа. Она предлагала рассматривать имидж, с одной стороны как рекламу – внешний образ рекламирует то, что есть внутри. С другой стороны – это и обещание. Обещание того, что внешний имидж предоставит умение, компетентность и ценности, которые он рекламирует.

Сходную позицию мы видим в работах Л. Браун, которая под имиджем понимает внешность, поставленный голос, умение держаться, выступать перед публикой, вести диалог. Эти определения носят невербальный характер.

Р. Дентон и Ж. Вудвард определяют имидж как совокупность качеств, ассоциируемых людьми с определенной индивидуальностью. В свою очередь Б. Джи, занимавшийся исследованиями имиджа фирмы в целом, и ее сотрудников, в частности, интерпретирует его как воплощение стандартов сервиса и качества продукции, которые сложились в представлении потребителей.

Представляет интерес трактовка понятия «имидж» в западной справочной и энциклопедической литературе. Сходные точки зрения представлены в словарях Merriam-Webster, Longman и Macmillan. В указанных словарях имидж рассматривается как картина, созданная с помощью камеры, зеркала и т.д. или руками художника, это изображение объекта в зеркале или в объективе камеры.

В словаре Merriam-Webster, имидж – это мысленная картина, то есть мысль о том, как выглядит или может выглядеть та или иная вещь или идея о ком-то или о чем-то [19]. Интересной является возможность применения данного подхода к определению не только в отношении человека, но и в отношении результатов преобразующей деятельности. При этом рассматривая имидж как идею, представление, авторы акцентируют внимание на визуальной стороне имиджа.

В словаре Longman категория трактуется и как общественное мнение о человеке, организации, продукте и представление о чём-то, ком-то [21].

Однако, в данных определениях, внутренние и процессуальные аспекты имиджа исключены из рассмотрения.

В свою очередь в словаре Macmillan имидж так же определяется как мнение о человеке, компании, которое сознательно создается у других людей [20]. Данный подход является более многоплановым, чем первые два. В нем имидж рассматривается не только как внешний образ, но и затрагиваются аспекты его целенаправленного формирования.

Тем не менее, необходимо отметить отсутствие ориентации на внутренние личные и профессиональные качества индивида при построении имиджа.

Представляют интерес подходы к определению имиджа педагога, представленные в зарубежной педагогической литературе.

Работы U. Ansari и S.K. Malik посвящены проблеме «современного эффективного педагога». Представляет интерес точка зрения исследователей к оценке сущностных характеристик имиджа педагога, основанных на его личностных качествах. По мнению авторов, традиционно считается, что педагог может быть добрым, заботливым, жестким или авторитарным и т.д. Отсюда, существуют различные точки зрения относительно образа «хорошего», то есть эффективного, педагога. Так, хороший педагог – это человек способный передавать знания ученикам на высоком уровне. Однако, хороший педагог для обеспечения эффективности работы должен «активировать» энергию учащихся [22, с. 61].

D. Walhout, занимавшийся исследованием проблемы, связанной со снижением статуса педагога в США, а также ее причинами, характеризует имидж педагога как продукт (товар), создаваемый для продажи [23]. Автор отмечает, что в том случае, если бы основой образования являлись истинные ценности, а не продуманный PR – ход, оно имело бы положительный имидж в сознании общественности.

В исследовании, проведенном I. Kestere, Ch. Wolhuter, R. Lozano основное внимание уделяется изучению «визуального имиджа» педагога. Авторами проанализированы такие характеристики как возраст, гендер, темперамент и характер, вербальный и невербальный аспекты, артикуляция, и, наконец, внешний вид педагога. Отметим, что акцент на понятии «визуальный имидж» исключает сведение понятия «имидж педагога» только лишь к внешним проявлениям, так как данная категория отличается своей многогранностью.

Проанализировав зарубежные подходы к определению категории «имидж» отметим, что основной тенденцией является акцентирование внимания на «продаваемость образа как товара» и на чертах характера. В данном контексте в большей степени обозначена проблема публичности и восприятия педагога обучающимися. Вместе с тем, недостаточно внимания уделено внутренним составляющим имиджа.

В отечественной литературе одним из первых, кто ввел понятие «имидж», был О. Феофанов. Автор рассматривает имидж как «основное средство психологического воздействия на потребителя».

В современной отечественной литературе можно встретить множество подходов к определению термина «имидж» Так, справочные издания раскрывают содержание понятия имидж, как «целенаправленно формируемый образ какого-либо лица, предмета, явления, призванный оказать на кого-либо эмоциональное и психологическое воздействие с целью рекламы, популяризации и т.п.» [14]; «сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа, эмоционально окрашенный образ кого-либо или чего-либо» [12]; «набор определенных качеств, которые люди ассоциируют с определенной индивидуальностью» [16].

Обобщая представленные определения отметим, что все они предлагают рассмотрение имиджа как образа, представления о ком-либо или о чем-либо. В первом определении внимание акцентируется на механизме целенаправленного формирования представления о человеке; второе – указывает на природу сложившегося образа как стереотипа, запечатленного в массовом сознании; а третье, в свою очередь, определяет структуру представления о человеке в виде качеств, которые ассоциируются с обладателем созданного образа.

Близки по смыслу определения, представленные в «Современном словаре иностранных слов» и в словаре иностранных слов И. А. Васюковой В данных источниках категория «имидж» трактуется как целенаправленно формируемый образ объекта, предмета или явле-

ния, призванный оказать на кого-либо эмоциональное и психологическое воздействие с целью рекламы, популяризации и т. п. [4, с. 240; 15, с. 229].

Обращаясь к современным трактовкам понятия «имидж» отечественными психологами, необходимо отметить работы В. М. Шепеля, который предлагает рассматривать имидж как «индивидуальный облик или ореол, создаваемый ... собственными усилиями личности в целях привлечения к себе внимания» [7].

Аналогичную точку зрения можно встретить в работах М. В. Апраксиной, которая характеризует имидж как преднамеренное создание визуально-аудиального впечатления о личности [1]. Посредством впечатления, имидж позволяет через визуально-аудиальную оболочку личности проявиться личностно-деловым качествам человека.

В.М. Маркина подчеркивает, что основным в имидже является возможность передать через определенные имидж-сигналы информацию о себе, о своих истинных, глубинных (личностных и профессиональных) устоях, идеалах, планах, деяниях [9].

Несколько иную точку зрения мы видим в работах А. Ю. Панасюка, который понимает под имиджем «образ человека, который возникает у других людей» [11, с. 9].

В свою очередь, Е. А. Петрова указывает, что, являясь феноменом индивидуального, группового или массового сознания, имидж функционирует как образ-представление, в котором в сложной взаимосвязи соединяются внешние и внутренние характеристики объекта, его социальные роли и функции, взаимодействие в семантическом поле культуры с иными категориями сознания, включенность в менталитет.

Обобщая указанные определения, отметим, все они рассматривают данное явление как образ-представление о каком-либо человеке, сложившемся в индивидуальном и массовом сознании. Ряд авторов обращают наше внимание на то, что имидж – это впечатление о человеке, которое создается для привлечения внимания и его эффективного взаимодействия с окружающими. Некоторые исследователи отмечают, что созданный образ является отражением внутренних характеристик его носителя и создается для того, чтобы окружающие могли увидеть и рассмотреть не только внешние параметры, но и внутренние особенности личности. Поскольку невозможно мгновенное, либо полное раскрытие личности, то создание имиджа позволит предоставить окружающим необходимую о себе информацию и получить о них представление, соответствующее образу, что является важным условием для дальнейшего взаимодействия.

В области отечественного педагогического знания интерес к имиджу практически отсутствует, несмотря на его важность и значение для становления стабильной образовательной политики. В данном аспекте интересен подход М. Р. Варданян, которая предлагает понимать под имиджем «образ, представление о человеке, складывающееся как в его сознании, так и в сознании взаимодействующих с ним людей, которое находит конкретное внешнее проявление в физическом облике, речи, выразительности движений, мимике, его эстетическом оформлении (в одежде, макияже и прочих атрибутах внешности), а также в предметно-пространственной среде, в которой осуществляется жизнедеятельность этого человека» [3, с. 35]. Исследователь отмечает, что «имидж оказывает воздействие как на целевую аудиторию, так и на самого обладателя имиджа, влияя на его самоощущение и результаты деятельности». Несомненна правильность и логичность уточнения автора, о роли имиджа в процессе самоощущения и самовосприятия себя как личности и профессионала.

«Имидж педагога» определяется учёным как «образ-представление системы его внутреннего, внешнего и процессуального компонентов, выраженных в индивидуальном стиле деятельности учителя и проявляющихся через физический облик, речь, выразительность движений, мимики в совокупности с эстетическим оформлением (одеждой, причёской, макияжем и прочими атрибутами внешности), а также через предметно-пространственную среду осуществления его профессиональной деятельности» [3, с. 39-40].

Исследователь А. Л. Бусыгина определяет имидж педагога как «образ, формирование которого обусловлено наличием явно выраженных качеств преподавателя, легко диагностируемых окружающими при первом контакте, соответствующий ожиданиям студенческой аудитории, являющийся прологом к формированию авторитета» [2, с. 138].

Таким образом, формирование собственного имиджа и его восприятие окружающими имеет большое значение в процессе общения и взаимодействия. Это связано с желанием познать другого для определения специфики дальнейшего взаимодействия с ним. Как известно, для осуществления эффективного общения необходимо расположить к себе человека, поэтому важно обладать навыком самопрезентации, представляя окружающим особенности своей личности через предъявление созданного образа. Педагогу, как специалисту, работающему в сфере «человек-человек», для эффективного выполнения своей деятельности необходимо не только быть компетентным, но также обладать внешними данными, определенным набором качеств, поведенческих, речевых характеристик, соответствующих ожиданиям субъектов образовательного процесса, с которыми он взаимодействует.

Развитие у педагога навыков создания позитивного профессионального имиджа, умений оказания благоприятного впечатления на участников общения, а также его постоянная работа над собой в этом направлении помогут успешно использовать самопрезентацию и создать имидж, который будет способствовать продуктивному педагогическому взаимодействию, следовательно, профессиональному успеху и карьере.

Следующая линия анализа касается рассмотрения структуры имиджа педагога. Разнообразие подходов к определению имиджа нашло свое отражение и в рассмотрении его структуры.

В. М. Шепель предлагал выделять такие компоненты как:

- 1) природные качества, включающие рефлексивность, эмпатичность, коммуникабельность, красноречивость и доброжелательность;
- 2) качества, привитые образованием и воспитанием, связанные с нравственными ценностями; психологическим здоровьем и набором технологий общения;
- 3) и, наконец, качества, обретенные с жизненным и профессиональным опытом, представленные набором механизмов общения, управленческими навыками и навыками формирования команды [18].

Опираясь на имеющиеся определения имиджа, А. Ю. Панасюк, вслед за В. М. Шепелем выделяет три составляющие его структуры:

- Внешний вид: одежда, прическа, макияж, гигиена тела и др.
- Голосовые характеристики и особенности речи: темп, паузы, четкость, произношение, грамотность и др.
- Невербальные средства предъявления себя и общения: осанка, походка, жестикация, мимика (выражение лица, улыбка, направление и продолжительность взгляда) и др. [11].

Как мы видим, большинство авторов акцентируют внимание на внешних аспектах имиджа, рассматривают это понятие в узком контексте как внешне наблюдаемый образ, вызывающий определенное восприятие человека, профессионала. Такой подход ограничивает представление о сущности имиджа, его содержательной наполненности, поскольку изучению и анализу подвергается лишь одна сторона целого комплекса, состоящего из нескольких компонентов. При рассмотрении лишь одной стороны не учитывается специфика других сторон, что упрощает восприятие понятия имиджа, не представляя возможности увидеть его в полном объеме, под разными углами.

Иного подхода придерживаются ученые, отмечающие значимость личностных качеств человека при формировании имиджа. Эта идея получила дальнейшее развитие в исследованиях А. А. Калюжного при изучении профессионального имиджа педагога. Он расширил представление о структуре изучаемого понятия, выделив три компонента: внешний облик; использование вербальных и невербальных средств общения; внутреннее соответствие образа профессии – внутреннее «Я» [8].

Так, внешний облик помогает человеку привлечь к себе внимание, создать положительный настрой на себя, показаться не только симпатичным человеком, но и прекрасным профессионалом. В манере одеваться проявляется одно из главных правил: красиво выглядеть – значит проявлять уважение к окружающим людям. Это означает, что такие требования, предъявляемые внешнему виду человека, помогают ему улучшить свой профессиональный имидж.

Вербальные и невербальные средства общения – важные составляющие имиджа. Что и как мы говорим, умеем ли словом настроить человека на себя, какие жесты и позы при этом мы демонстрируем, что происходит с нашей мимикой, как мы сидим, стоим и ходим – всё это влияет на восприятие нас другими людьми. Для улучшения своего профессионализма необходимо обратить внимание и на умение представить себя окружающим наиболее выгодным образом.

Внутреннее соответствие образа профессии – внутреннее «Я» является ведущим из составляющих педагогического имиджа, поскольку умение нравиться и располагать к себе других людей основано на наличии определенных качеств личности, способствующих установлению и поддержанию профессиональных и личностных контактов [8].

Таким образом, помимо внешнего и внутреннего компонента появляется дополнительный, промежуточный – средства общения.

На наш взгляд, представляет интерес структура имиджа профессионала, предложенная Л. М. Митиной. Автор предлагает выделять внешний, процессуальный и внутренний компоненты.

- Внешняя составляющая включает мимику, жесты, тембр и силу голоса, костюм, манеры, походку.
- Профессиональная деятельность, по мнению Л. М. Митиной, раскрывается через процессуальную составляющую имиджа, которая конкретизируется такими формами общения, как профессионализм, пластичность, выразительность и т.д.
- Внутренняя составляющая – это внутренний мир человека, представление о его духовном и интеллектуальном развитии, интересах, ценностях, его личность в целом [10].

Как мы видим, в структуре имиджа профессионала Л. М. Митиной к ранее перечисленным, добавляется процессуальная составляющая, непосредственно являющаяся отражением профессиональной деятельности.

На основе проведенного теоретического анализа литературы, систематизируя представленные выше определения понятия «имидж» и «имидж педагога», ориентируясь на представления о структуре имиджа профессионала, мы понимаем под «имиджем педагога» комплексную систему, отражающую осознанно или неосознанно сформированный образ включающую в себя три взаимосвязанных и взаимодополняющих компонента: экстернальный, деятельностный и интернальный, обусловленных особенностями личной и профессиональной деятельности.

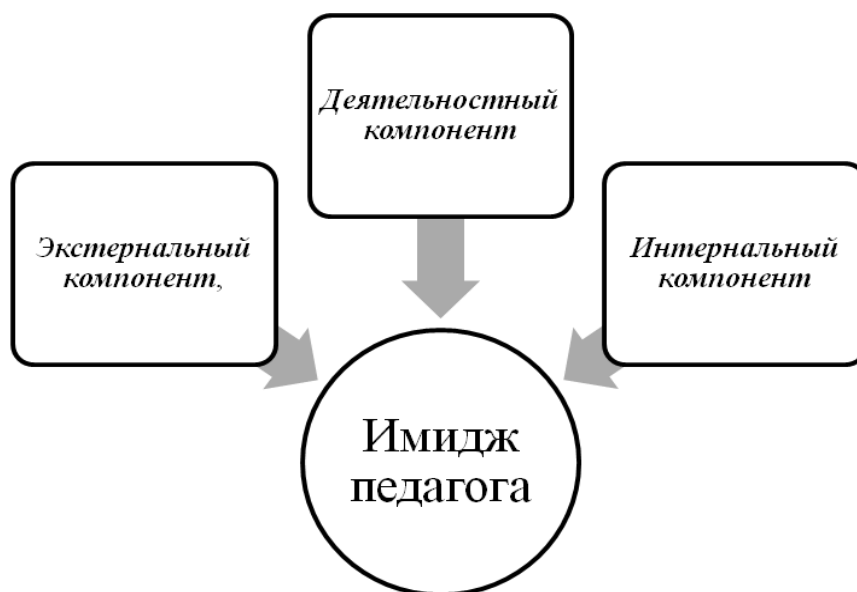


Рис. 1. Структура имиджа педагога

Экстернальный компонент включает невербальную (мимика, пантомимика, жесты, голосовые характеристики, интонации) и вербальную (речевые особенности) составляющие,

а так же одежду и прическу, их визуальную привлекательность и гармоничность в целом. **Деятельностный компонент** составили особенности профессиональной педагогической деятельности: преобладающий тип отношения к окружающим (коллегам, ученикам и др.), особенности педагога, проявляющиеся в межличностном взаимодействии, компетентность и эффективность осуществления профессиональной деятельности. Содержание *интернального компонента* отражает индивидуально-личностные особенности педагога, его знания, умения и навыки, систему ценностей и установок и т.д.

В связи с тем, что данные характеристики оказывают значительное влияние на психологический климат в коллективе, и, как следствие, на эффективность осуществления профессиональной деятельности и формирование соответствующего образа специалиста, его профессиональную успешность, их дальнейшее изучение представляется весьма важным.

По мнению специалистов по вопросам труда и занятости профессиональный имидж является сегодня необходимым атрибутом эффективных деловых отношений. Более того, успешное продвижение по служебной лестнице зачастую может зависеть не только от деловых качеств, но и от имиджа человека [12].

Именно поэтому необходимо не только теоретически обосновать природу, характеристику и типы имиджей учителя, а разработать сам инструментарий формирования его педагогического имиджа. В целях профессионального самосовершенствования необходимо овладевать технологией формирования и корректировки своего имиджа.

Список использованных источников:

1. Апраксина, М. В. Имидж воспитателя дошкольного учреждения как педагогическая проблема. – М., 2000.
2. Бусыгина, А. Л. Профессор – профессия: теория проектирования содержания образования преподавателя вуза. – Самара : ГП «Перспектива»; Изд-во СамГПУ, 2003. – 198 с.
3. Варданян, М. Р. Имидж педагога как фактор здоровьесбережения субъектов образовательного процесса в основной школе : дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2007.
4. Васюкова, И. А. Словарь иностранных слов. – М. : Аст-ПРЕСС, 1999. – 640 с.
5. Васягина, Н. Н., Минюрова, С. А., Пестова, Н. В. Опыт апробации и целевые ориентиры внедрения профессионального стандарта «педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в Свердловской области // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Т. 9. – № 3. – С. 48-60.
 1. Имидж делового человека и пути его формирования. – Режим доступа: <http://www.zavuch.info>.
 2. Имидж как социально-психологический феномен. – Режим доступа: <http://www.revolution.allbest.ru>.
 3. Калюжный, А. А. Психология формирования имиджа учителя. – М. : ВЛАДОС, 2004.
 4. Маркина, В. М. «Я» как личностная характеристика государственного служащего // Имидж госслужбы. – М., 1996.
 5. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
 6. Панасюк, А. Ю. Я – ваш имиджмейкер и готов сформировать ваш профессиональный имидж. – М., 2003.
 7. Профессиональный имидж и особенности его проектирования. – Режим доступа: <http://www.conf.nkras.ru>.
 8. Психологический словарь. – М. : Педагогика, 1990. – С. 134.
 9. Современный словарь иностранных слов. – М. : Речь, 1998. – С. 229.
 10. Современный словарь иностранных слов : Ок. 20000 слов. – СПб. : «Дуэт», 1994. – 752 с.

11. Толковый словарь / авт.-сост. С. И. Ожегов. – Режим доступа: <http://www.dic.academic.ru>.
12. Фатыхова, Д. Р. Технологии формирования имиджа женщины-политика в современной России: на материалах Республики Татарстан : дис. ... канд. полит. Наук : 23.00.02 / Казанский (Приволжский) федеральный университет. – Казань, 2013. – 180 с.
13. Шепель, В. М. Введение в имиджелогию. – Режим доступа: <http://www.evartist.narod.ru>.
14. Электронный словарь «Мерриам-Вебстер» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/image>.
15. Электронный словарь «Макмиллан» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/image>.
16. Электронный словарь «Лонгман» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ldoceonline.com/dictionary/image>.
17. Ansari, U., Malik, S. K. Image of an effective teacher in 21st century classroom. – Available from: <http://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/08.ansari.pdf>.
18. Walhout, D. The teacher image in America: The reason for its current low status // The Journal of Higher Education. – 1961. – 32 (1). – P. 31-35.

УДК 159.99:355

ББК Ю980.3+Ц439.9

Демченко Ольга Юрьевна,

*кандидат психол. наук, ст. научный сотрудник, научно-исследовательский отдел,
Уральский институт ГПС МЧС России
620062 Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 22
olga-dem78@mail.ru*

Газизова Юлия Сергеевна,

*кандидат психол. наук, ст. преподаватель, кафедра философии и гуманитарных наук,
Уральский институт ГПС МЧС России
620062 Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 22
U_S_G@e1.ru*

РАЗВИТИЕ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ У КУРСАНТОВ ГПС МЧС РОССИИ

Аннотация. Изучено влияние условий учебно-профессиональной среды на формирование представлений о профессии будущих специалистов ГПС МЧС России; проанализирована психологическая структура деятельности курсанта; описаны основные виды деятельности курсанта. С целью наиболее полного анализа представлений о будущей профессиональной деятельности курсантов был проведен сравнительный анализ представлений о будущей профессии курсантов 1-4 курсов УрИ ГПС МЧС России. Обработка результатов осуществлялась с помощью метода t-критерия по Стьюденту. Полученные результаты свидетельствуют о том, что целостное представление о своей профессии и дифференцированное восприятие ее особенностей обеспечивается путем последовательного становления профессионального самосознания курсантов на всех этапах обучения и интенсивного погружения в специфические условия учебно-профессиональной деятельности образовательных учреждений ГПС МЧС России.

Ключевые слова: образ профессии, выбор профессии, профессиональная готовность, курсанты, военное образование, чрезвычайные ситуации, учебная деятельность, профессиональная деятельность, компетентностный подход.

Demchenko Olga Yurievna,

*candidate of psychol. Sciences, art. Research Fellow, Research Department,
Ural Institute of State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia*

Gazizova Yulia Sergeevna,

*candidate of psychol. Sciences, art. lecturer, Chair of Philosophy and Humanities,
Ural Institute of State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia*

DEVELOPMENT OF THE IMAGE OF THE PROFESSION IN THE COURSES OF SBS OF THE EMERGENCY MES OF RUSSIA

Abstract. The influence of the conditions of the educational and professional environment on the formation of ideas about the profession of future specialists of the State Fire Service of the Ministry of Emergencies of Russia is studied; the psychological structure of the cadet's activity is analyzed; describes the main activities of the student. With the purpose of the most complete analysis of the ideas about the future professional activity of the cadets, a comparative analysis of the ideas about the future profession of the cadets of the 1st to 4th courses of URI of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Measures of Russia was conducted. The results were processed using the Student's t-test method. The obtained results show that a holistic view of their profession and a differentiated perception of its characteristics is ensured by the consistent formation of cadets'

professional consciousness at all stages of training and intensive immersion in the specific conditions of the educational and professional activities of the educational institutions of the State Fire Service of the Ministry of Emergencies of Russia.

Keywords: profession image, choice of profession, professional readiness, cadets, military education, emergency situations, educational activities, professional activity, competence approach.

Одной из приоритетных целей профессионального образования на сегодняшний день является подготовка компетентных специалистов способных к самостоятельному жизненному выбору, началу трудовой деятельности, социальной и профессиональной мобильности, а также профессиональному развитию.

Главной задачей такой системы профессиональной подготовки будет являться не только вооружение обучаемого совокупностью высококачественных профессионально-ориентированных знаний, умений и навыков в конкретной сфере деятельности, но также развитие междисциплинарного чутья, ценностного отношения к профессии, опыта творческой деятельности и готовности к индивидуальным креативным решениям, «...активному взаимодействию его с новой социальной средой и вхождение в новую систему социальных связей» [14, с. 51], формирование инициативной установки на непрерывное самообразование и совершенствование своей профессиональной позиции.

Важнейшей предпосылкой, обеспечивающей решение данной задачи, является создание условий по развитию профессионально-ориентированных структур психики обучаемых посредством включения в учебно-профессиональную среду, столкновения с профессиональными задачами, проблемными ситуациями и нестандартными условиями.

В свете данных положений особое значение приобретает проблема формирования целостного образа профессии обучаемых в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Следует отметить, что в исследованиях отечественных психологов не раз подчеркивалась роль образа профессии в формировании профессионального самосознания обучаемых. Так, изучая этот вопрос, Е. Ю. Артемьева и Ю. Г. Вяткин [1] подчеркивали влияние профессии на способы построения образов объектов мира и представления мира в целом. По их мнению, профессионалы, принимающие свою профессию как образ жизни, приобретают особое видение окружающего мира, особую его категоризацию, особое отношение к ряду объектов, а иногда и особое свойство перцепции, оптимизирующие взаимодействие с этими объектами. В работах О. Д. Дячкина [7] отмечается важность обеспечения условий по осознанному выделению реальной связи характеристик образа будущей профессиональной деятельности с параметрами общественной и личностной значимости. Сам же, процесс формирования образа профессии предполагает системное объединение различных сведений о профессии и развитие у обучаемых представлений о роли и значении получаемых знаний в выбранной профессии. Согласно общему представлению исследователей субъективная модель мира профессионала формируется во взаимодействии со специфическим объектом труда и зависит от способа участия в распределенном труде, от типа трудового общения, от направленности обучающего воздействия при обучении профессии.

В исследованиях Н. Н. Васягиной, С. В. Зибровой, Е. А. Климова, Л. М. Митиной, М. Н. Рыбниковой [2, 8, 9, 10, 12, 13, 16] и др. образ профессии, как значимый элемент образа мира, интегральное образование личности, выступает важнейшим координатором профессиональной направленности и мотивационных стратегий учебно-профессиональной деятельности обучаемых. В работах К. А. Володиной, А. М. Сосновской, Н. В. Курбет образ профессии предстает как сложная совокупность представлений человека о профессиональной деятельности и о себе как профессионале, включающая взаимодополняющие компоненты, которые отражают знания о профессии, отношение к ней, к себе как профессионалу, профессиональную позицию личности и стремление стать профессионалом [2, 3, 17, 11].

Исследователями Ю. К. Стрелковым, Е. Ф. Платаш, М. Н. Рыбниковой и др., изучена структурная организация образа профессионала, при этом сам образ представлен как целостная

система с совокупностью взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга компонентов [18, 15, 16]. В экспериментальных исследованиях этих ученых также описан динамический характер формирования образа профессии, раскрыты процессуальные особенности системного построения «картины мира профессии», показаны условия его формирования в процессе профессионального становления и развития субъектов учебно-профессиональной деятельности.

В рамках нашего исследования особый интерес представляет влияние условий учебно-профессиональной среды на формирование представлений о профессии у будущих специалистов ГПС МЧС России. На схеме 1 представлены основные характеристики деятельности курсантов ГПС МЧС России.

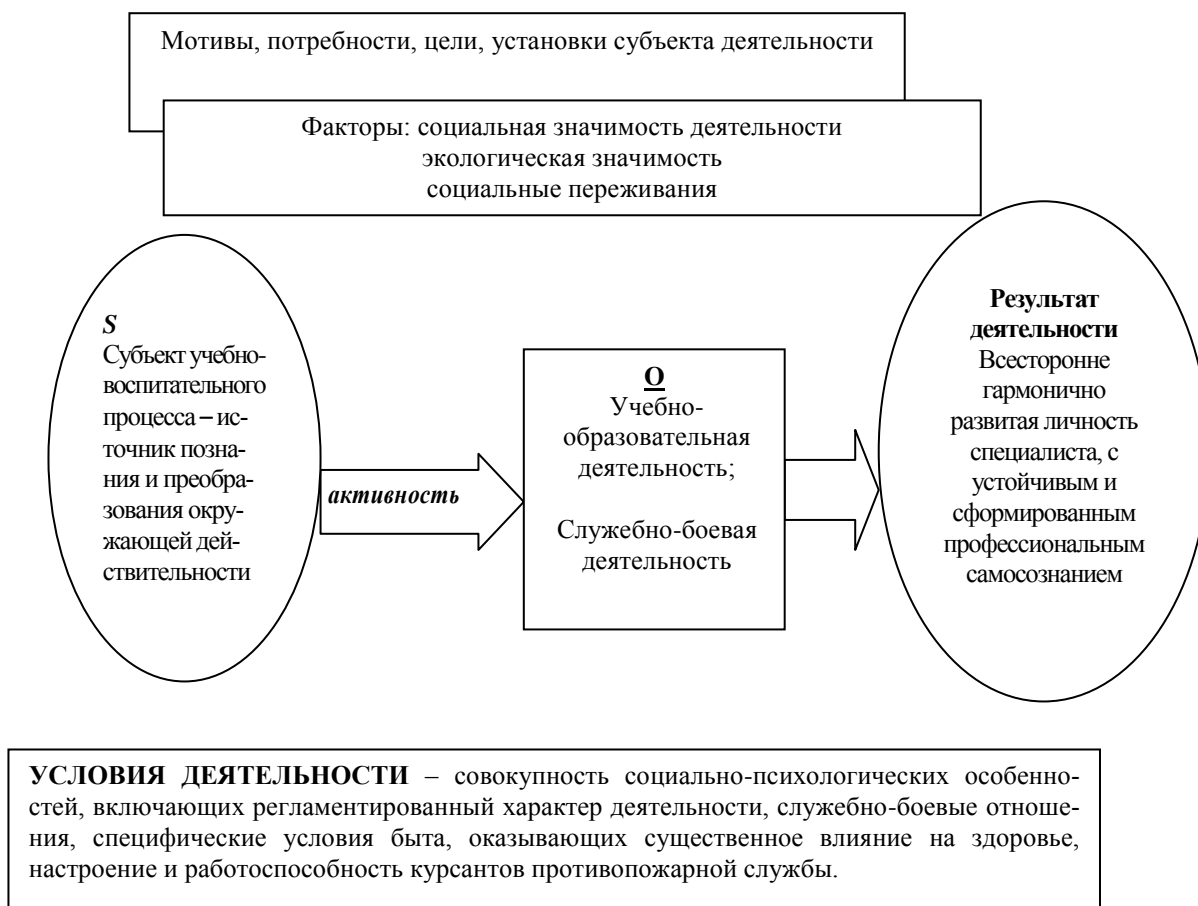


Рис. 1. Психологическая структура деятельности курсанта

Заметим, что специфической отличительной особенностью обучения в системе учебных заведений ГПС МЧС России является интегрированный характер деятельности, совмещающий в себе учебную, службно-боевую, а также хозяйственную деятельность курсантов.

При этом каждый курсант образовательного учреждения является не только субъектом учебно-воспитательного процесса, но и выполняет функции сотрудника ГПС МЧС России. Так, при поступлении в учебное заведение курсанты принимают Присягу сотрудника МЧС России, в соответствии с которой, наделяются статусом сотрудника ГПС МЧС России. В связи с этим вся деятельность курсантов имеет четко регламентированный характер и регулируется уставами, приказами, наставлениями, инструкциями и другими руководящими документами ГПС МЧС России. В соответствии с ними планируются распорядок дня и план типовой недели, особенности быта, своеобразные критерии оценки деятельности, особые формы поощрения и наказания, характер взаимоотношений между курсантами и офицерами. Кроме того, курсанты ГПС МЧС России являются резервом УГПС МЧС России. Согласно графику взаимодействия с УГПС, в случаях возникновения крупных пожаров, аварий или ликвидации стихийных бедствий, дежурная учебная группа осуществляет функции боевого

расчета в системе УГПС.

Существенной отличительной чертой является преобладание в коллективах подразделений служебно-боевых отношений, осуществляемых по принципу единоначалия, координации и субординации. Служебно-боевой характер отношений проявляется в делении всех сотрудников на начальников и подчиненных, старших и младших, соблюдении строгой иерархии непосредственных и вышестоящих начальников, в четком определении их прав и обязанностей, присвоении начальникам права приказывать и обязанности подчиненных точно и беспрекословно исполнять приказы. В связи с этим, высокие требования предъявляются к уровню организованности коллективов учебных групп, дисциплинированности, стабильности, подготовленности, устойчивости в опасных и напряженных ситуациях. Проявление этих свойств зависит от уровня коллективной деятельности курсантов, от взаимопонимания и четкого знания ими своих функциональных обязанностей, осуществляемых на основе сознательной управленческой и исполнительской дисциплины, и измеряется своеобразными критериями оценки деятельности (уровнем дисциплины, боевой готовности и т. д.).

Вышеперечисленные особенности находят свое отражение в особых формах регуляции и стимуляции деятельности курсантов, включающих поощрения (благодарность, ценный подарок, денежная премия) и наказания (наряд вне очереди, выговор, лишение денежных выплат).

Бытовые условия жизни курсантов имеют свои особенности и регламентированы различными приказами и наставлениями, согласно которым два года обучения курсанты находятся на казарменном положении, а в последующие годы обучения имеют право проживать вне казармы, коллективы учебных групп очного отделения – однополые, состоят из мужчин, весь период обучения и дальнейшего прохождения службы курсанты (служащие) находятся на полном государственном обеспечении, включающем унифицированное продовольственное и вещевое довольствие.

Таким образом, деятельность курсантов в период обучения в вузе ГПС МЧС России представляет организованную систему активности взаимодействующих сотрудников пожарной охраны, направленную на достижение значимых целей по подготовке и овладению выбранной специализацией, развитию профессионально-важных качеств и формированию профессионального самосознания в целом, и развитию представлений о профессии в частности [4, 5, 6].

С целью наиболее полного анализа представлений о будущей профессиональной деятельности курсантов, нами проведен сравнительный анализ представлений о будущей профессии курсантов 1-4 курсов УрИ ГПС МЧС России. Обработка результатов осуществлялась с помощью метода t-критерия по Стьюденту.

Анализ полученных результатов показал, что первокурсники, по сравнению с представителями старших курсов, характеризуются ориентацией на внешние атрибуты профессии (t-крит. = 3,09, при $p=0,001$, в сравнении с второкурсниками; t-крит. = 5,14, при $p=0,001$, в сравнении с третьекурсниками; t-крит. = 4,26, при $p=0,001$, в сравнении с курсантами четвертого курса) и уверенностью в престиже профессии (t-крит. = 3,29, при $p=0,001$, в сравнении с второкурсниками; t-крит. = 4,28, при $p=0,001$, в сравнении с третьекурсниками; t-крит. = 2,04, при $p=0,001$ в сравнении с курсантами четвертого курса). При этом, представления о сущности профессии пожарного у первокурсников сформированы, как правило, только на уровне житейского, зачастую романтично окрашенного восприятия и сконцентрированы на внешних характеристиках этого образа (форма одежды, уважение окружающих, возможность владеть мощной и современной пожарно-спасательной техникой).

Курсанты второго курса демонстрируют удовлетворенность выбранной профессией (t-крит. = 2,88, при $p=0,01$ в сравнении с третьекурсниками), ориентированы на постоянное расширение и углубление имеющейся информации, самообучение и самообразование (t-крит. = 2,24 при $p=0,03$ в сравнении с первокурсниками; t-крит. = 5,23, при $p=0,001$ в сравнении с третьекурсниками; t-крит. = 7,21, при $p=0,001$ в сравнении с курсантами четвертого курса), однако эта тенденция имеет общий характер. Они также склонны выделять внешние аспекты профессии (t-крит. = 2,09, при $p=0,04$ в сравнении с третьекурсниками; t-крит. = 2,15, при $p=0,03$ в сравнении с курсантами четвертого курса), однако, уже имеют представле-

ние об истории пожарного дела (t-крит. = 2,001, при $p=0,05$ в сравнении с третьекурсниками), традициях преемственности в пожарных подразделениях (t-крит. = 2,60, при $p=0,01$ в сравнении с курсантами четвертого курса), но еще не задумываются о приоритетных требованиях к профессиональной деятельности и необходимости формирования у себя профессионально-важных качеств (t-крит. = 3,63, при $p=0,001$ в сравнении с третьекурсниками; t-крит. = 7,11, при $p=0,001$ в сравнении с курсантами четвертого курса). Таким образом, выявленные закономерности дают возможность рассматривать период второго года обучения как один из этапов процесса профессиональной адаптации, особенностью которого является усвоение представлений об истории профессии.

Для курсантов третьего курса, в сравнении с показателями второго курса, характерно повышенное внимание к профессионально-личностным качествам офицера пожарного (t-крит. = 2,39, при $p=0,02$), профессиональному саморазвитию (t-крит. = 2,79, при $p=0,01$), знаниям истории профессии (t-крит. = 2,19, при $p=0,03$), структуре (t-крит. = 2,31, при $p=0,02$), направлений деятельности пожарно-спасательных подразделений (t-крит. = 4,15, при $p=0,01$) и требований к ней (t-крит. = 2,99, при $p=0,001$). Полученные результаты свидетельствуют о глубине представлений курсантов третьего курса по сравнению с младшими товарищами. Это, вероятно, свидетельствует о характере процесса профессионализации будущих офицеров пожарных.

Курсанты четвертого курса отличаются широтой знаний о пожарном деле, – они знают структуру ГПС МЧС России (t-крит. = 4,03, при $p=0,001$ в сравнении с третьекурсниками), выделяют цели и задачи профессиональной деятельности (t-крит. = 1,18 при $p=0,03$ в сравнении с второкурсниками; t-крит. = 2,1 при $p=0,001$ в сравнении с третьекурсниками), ориентируются в направлениях деятельности пожарных подразделений (t-крит. = 2,03, при $p=0,03$ в сравнении с третьекурсниками), отмечают наличие опасных факторов пожара (t-крит. = 2,78, при $p=0,01$ в сравнении с второкурсниками; t-крит. = 5,11, при $p=0,01$ в сравнении с курсантами третьего курса) и неблагоприятные условия деятельности пожарных (t-крит. = 1,96, при $p=0,01$ в сравнении с второкурсниками). Для курсантов четвертого курса характерно положительное отношение к профессиональной деятельности (t-крит. = 2,06 при $p=0,04$ в сравнении с третьекурсниками; t-крит. = 3,78, при $p=0,001$ в сравнении с курсантами второго курса), осознание значимости профессионально-значимых качеств личности в профессиональной деятельности (t-крит. = 3,04 при $p=0,02$ в сравнении с первокурсниками; t-крит. = 1,15, при $p=0,001$ в сравнении с второкурсниками; t-крит. = 3,08, при $p=0,01$ в сравнении с третьекурсниками). Такое целостное представление о своей профессии и дифференцированное восприятие ее особенностей обеспечивается путем последовательного становления профессионального самосознания курсантов на всех этапах обучения и интенсивного погружения в специфические условия учебно-профессиональной деятельности образовательных учреждений ГПС МЧС России.

Резюмируя выше сказанное, следует подчеркнуть:

- ✓ признание в мире отечественной психологии образа профессии одним из важных факторов, обеспечивающих успешность будущего специалиста в профессиональной деятельности; целостного и системного характера многоуровневой организации его содержательной наполненности;
- ✓ роль образа профессии в формировании глубоких мотивов профессиональной деятельности, прогнозировании стратегий профессионального развития и профессиональной реализации;
- ✓ значение специфических условий и особенностей погружения обучаемых в учебно-профессиональную среду для формирования субъективной модели мира профессионала;
- ✓ поэтапный характер формирования у курсанта образа профессии специалиста ГПС МЧС России, существенными особенностями которого является преобладание внешних, формально-атрибутивных представлений о сущности профессиональной деятельности пожарного-спасателя у курсантов первого курса с последовательным переходом к преимущественно внутренним, качественным представлениям и целостным знаниям о специфике профессиональной деятельности ГПС МЧС России, ее роли и месте в системе обеспечения

национальной безопасности страны у курсантов старших курсов, а также осознанию у них необходимости формирования профессионально-важных личностных качеств.

Список использованных источников:

1. Артемьева, Е. Ю., Вяткин, Ю. Г. Психосемантические методы описания профессии // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 127-133.
2. Васягина, Н. Н. Структурно-содержательный анализ профессионального самосознания и его динамика у курсантов государственной противопожарной службы МЧС России // Актуальные проблемы психологии образования : коллективная монография. – Екатеринбург, 2015. – С. 118-133.
3. Володина, К. А., Колмогорцева, Н. Н. Экспериментальное исследование образа профессии студентов психологов на начальных этапах обучения в ВУЗе // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 7. – С. 109–113.
4. Демченко, О. Ю. Профессиональное самосознание курсантов государственной противопожарной службы : монография. – Екатеринбург : Уральский институт ГПС МЧС России, 2014. – С. 46-49.
5. Демченко, О. Ю., Газизова, Ю. С. Психологические аспекты становления образа мира у сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России // Проблемы современного педагогического образования. Серия : Педагогика и психология. – 2016. – 51 (3). – С. 336-343.
6. Демченко, О. Ю., Газизова, Ю. С. Особенности формирования образа профессионала у будущих специалистов Государственной противопожарной службы МЧС России // Теория и практика общественного развития : Междунар. науч. журнал. – 2015. – № 22. – С. 329-332.
7. Дячкин, О. Д. Образ профессии в системе целей профессионального образования // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 7. – С. 20-22.
8. Зиброва, С. В. Профессиональное сознание: репрезентация и образ профессии : дис. ... канд. психол. наук. – Красноярск, 1999. – 122 с.
9. Климов, Е. А. Психология профессионала. – М. : Изд-во Ин-та практ. Психологии ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 440 с.
10. Климов, Е. А. Развивающийся человек в мире профессий. – Обнинск : Принтер, 1993. – 57с.
11. Курбет, Н. В. Образ профессии как акмеологическая категория // Акмеология: развитие личности и профессионала. – Самара : Новая техника, 2005.
12. Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28-38.
13. Митина, Л. М. Проблемы профессиональной социализации личности. – Кемерово, 1996. – 159 с.
14. Никонова, Ю. С., Плеханова, О. Ю. Худякова, С. А. Психолого-педагогические аспекты становления будущих специалистов ГПС МЧС России // Психопедагогика в правоохранительных органах : науч.-практ. журнал. – 2001. – № 1 (21). – С. 51.
15. Платаш, Е. Ф. Организационно-педагогические условия формирования образа будущей профессии у студентов специальностей экономического профиля : дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2011.
16. Рыбникова, М. Н. Индивидуально-типологические и социально-психологические факторы формирования образа профессии : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008.
17. Сосновская, А. М. Журналист: личность и профессионал (психология идентичности). – СПб. : Роза мира, 2005. – 206 с.
18. Стрелков, Ю. К. Операционально-смысловые структуры профессионального опыта // Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / сост. В. А. Бодров. – М. : Логос, 2007. – С. 261-268.

УДК 37.035.6-057.875(47)

ББК Ч448.005.2

*Дорошук Лариса Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры производственно-технологического
образования факультета технологии и предпринимательства,
Шадринский государственный педагогический университет
641870 Россия, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3
doroshuk.larisa@yandex.ru*

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы истории и современные проблемы гражданско-патриотического воспитания в образовательном пространстве вуза.

Ключевые слова: гражданственность, патриотизм, гражданское воспитание, патриотическое воспитание, воспитательная работа, воспитание студентов, студенты.

*Doroshuk Larisa Anatolievna,
candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of industrial
and technological education of the faculty of technology and entrepreneurship,
Shadrinsky State Pedagogical University*

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL EVOLUTION OF CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION IN RUSSIA

Abstract. In the article questions of history and modern problems of civil-patriotic education in the educational space of the university are considered.

Keywords: citizenship, patriotism, civic education, patriotic education, educational work, education of students, students.

Современное российское общество находится в процессе преобразования всех сфер жизни общества и делает акцент на новой задаче – создание суверенного, демократического, экономически развитого государства. Решение этой задачи требует формирования у молодежи, за которой – будущее страны, активной гражданской позиции, высоких духовно-нравственных и деловых качеств, а также ответственности перед обществом, воспитания патриотов. Это актуализирует вопросы гражданско-патриотического воспитания, требует поиска новых подходов к традициям отечественной педагогики, анализа широкого комплекса факторов, влияющих на процессы организации воспитания, требующих от молодого поколения высокого напряжения моральных сил и повышение требований к личностному и профессиональному росту.

Задача педагогики – помочь молодежи сформировать свою собственную стратегию жизни и деятельности, направленную на укрепление своей страны, ее политической и экономической систем, основанной на любви к своему Отечеству. В постсоветский период понятия «гражданственность», «патриотизм» как основные категории любой государственной идеологии оказались на пересечении самых различных точек зрения, включая попытки полного отрицания необходимости воспитания рассматриваемых качеств. Все вышесказанное позволяет сделать вывод об актуальности темы, о недостаточной разработанности вопросов гражданско-патриотического воспитания [1, 5].

Вследствие развала геополитической системы Советского Союза из нормативно-правового оборота было фактически изъято понятие «воспитание», произошло ослабление

внимания к этой проблеме не только в высшей школе, но на всех уровнях воспитательного и образовательного процессов. Кроме того, возникает такое явление как аполитичность молодежи и даже ориентация на асоциальные цели,

В настоящее время гражданско-патриотическое воспитание студенческой молодежи, особенно педагогических университетов приобретает особое значение в условиях начавшейся стабилизации рыночных отношений, так как студенчество – одна из самых динамичных и многочисленных групп России, что отражает общие тенденции развития социума. Студенты педагогических вузов – будущая элита страны, от которой в ближайшем будущем будет зависеть и экономическое благополучие государства, и восстановление политического статуса страны на мировой арене.

Ситуация жизненного самоопределения молодежи сегодня неоднозначна, с одной стороны, представители молодого поколения составляют значительную долю в составе новых социальных слоев общества, с другой стороны молодежь оказалась одной из самых незащищенных социальных групп. Однако, для большинства россиян понятие «патриотизм» сохранило свое первоначальное значение. Это чувство гордости своей Родиной, свершениями своего народа. Президент РАО Я.Д. Никандров считает, что целью воспитания на всех уровнях образовательной системы является воспитание человека-патриота России, ориентированного на приоритет национальных российских ценностей при должном уважении других цивилизаций [5].

Изменения в сознание людей, имеющийся разрыв связи между поколениями показывают, что необходима разработка соответствующей современным требованиям научно-обоснованной системы гражданско-патриотического воспитания молодежи.

Вопросы гражданственности и патриотизма рассматривались представителями прогрессивной философской и общественной мысли в России. В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Ф. М. Достоевский, В. Кюхельбекер, П. Я. Чаадаев считали, что основой гражданственности и патриотизма являются православие, любовь к земле, привычка к труду, духовная нравственность русского народа. К началу XIX века были сформированы основные направления воспитания гражданственности и патриотизма: укрепление молодых людей в православной вере, воспитание нравственности, образование ума и сердца, познание героической истории своей страны, изучение прав и обязанностей. В это же время в России начинает формироваться революционная педагогика, представители которой рассматривали гражданственность как необходимость бороться за изменение существующего порядка в стране через насильственное свержение самодержавия (А. Н. Радищев, В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов). Позиция просветителей гуманистов была более мягкой, рассматривались направленность на самосовершенствование личности, повышение уровня ее образованности, укрепление в правилах веры, формирование осознанной необходимости трудиться на благо общества и приносить государству пользу (Н. И. Новиков, И. П. Пнин, Н. М. Карамзин, В. А. Жуковский, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев). Приоритетной была опора в воспитании на присущие именно российскому народу черты характера, родной язык, литературу, религию. В XIX веке, в связи со стремительным развитием высшего образования в России внимание было обращено и на создание системы воспитания в стенах университетов (К. П. Яновский, А. П. Нечаев, В. П. Вахтеров, В. М. Бехтерев). Внимание к вопросам гражданственности и патриотизма было обострено в начале XX века с началом Первой мировой войны. Победы немецкой армии объяснялись тем, что у Германии есть национальная школа, а в России её нет. Безусловным признавалось стремление развить в молодых людях любовь и уважение к стране, к которой он принадлежит, в то же время педагогами осознавалась опасность чрезмерным увлечением формирования понятия исключительности свой нации. Предлагался средний путь – культивируя положительное отношение к своему государству, истории, культуре, религиозной основе не игнорировать достижения других наций [5].

Развитие российской педагогической мысли было прервано революционным переворотом 1917 года и в течение 70 лет педагогика рассматривала воспитание гражданственности и патриотизма только через призму революционной целесообразности – готовность отречься от всего, что связывало народ с дореволюционным прошлым, отрицание православной морали, по-

нения частной собственности, уважения к памяти предков. Истинные гражданственность и патриотизм могли быть только советскими (В. И. Ленин, Н. К. Крупская, А. Л. Макаренко, В. А. Сухомлинский). Но, несмотря на беспрецедентное гонение на церковь и широкомасштабную антирелигиозную пропаганду в течение всего советского периода, правительству не удалось полностью выдать из сознания россиян понятия веры. Вся система гражданско-патриотического воспитания в советской стране была основана на единой марксистско-ленинской идеологии. Ведущими гражданскими и патриотическими качествами личности были признаны готовность к борьбе за коммунистические идеалы, проявляющиеся в политической, общественной трудовой деятельности. Но советская система гражданско-патриотического воспитания имела свои положительные стороны – она охватывала молодежь на всех уровнях образования, имела разветвленную сеть молодежных общественных организаций, активно пропагандировала такие гражданские качества, как уважение к законности, трудолюбие, любовь к своей стране, но акцент с интересов личности был смещен на интересы государства, самостоятельность и активность гражданина жестко лимитировались однопартийной диктатурой [5].

На современном этапе воспитание гражданина и патриота определяется задачами подготовки молодого поколения к жизни в демократическом обществе и правовом государстве. При этом интересы общества должны включать совокупность интересов граждан и отдельных групп населения. Вместе с тем интересы отдельной личности должны быть интегрированы в интересы общества и государства и содействовать их развитию и укреплению. В настоящее время государство обратило самое пристальное внимание на эту проблему. Все важнейшие правительственные документы Закон РФ «Об образовании» 2017 г.; Национальная доктрина образования в Российской Федерации; Проект, Федеральная программа развития образования до 2020 г., программы, принятые на федеральном уровне в течение последних лет – «Молодежь России», «Программа развития воспитания в системе образования России», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», «Рекомендации по организации внеучебной работы со студентами в образовательном учреждении высшего профессионального образования», «Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года» основными направлениями воспитания провозглашены: воспитание гражданственности и патриотизма, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к своей Родине, семье.

Вопросы гражданско-патриотического воспитания молодежи в настоящее время рассматриваются многими авторами (В. Н. Афолина, В. И. Байденко, Е. В. Бондаревская, Т. И. Власова, Е. Т. Лихачев, В. И. Лутовинов, М. Немировский, А. Новикова, Г. Н. Филонов). Но при всей неоднозначности социальной и экономической ситуации в стране и существующих проблемах в отношениях между поколениями, которые были сформированы в различных общественно-экономических формациях, остается актуальным вопрос создания системы гражданско-патриотического воспитания, которая бы соответствовала современным условиям, достижениям и требованиям педагогической науки, учитывала российские традиции и реальность развития социума.

Большинство воспитательных концепций, включающих в себя гражданско-патриотическое воспитание, относятся к школьному образованию (В. А. Караковский, З. А. Малькова, Л. И. Новикова, Н. М. Таланчук), меньше – к вузовскому (Е. А. Казаева, Л. А. Дорошук, Т. В. Козловская) [3, 4, 5]. В то же время многие высшие учебные заведения страны имеют свои авторские воспитательные концепции (Калужский государственный педагогический университет, Шадринский государственный педагогический университет, Московский Государственный технологический университет и другие). Современные воспитательные концепции содержат в своей основе элементы формирующейся в обществе национальной идеи – это патриотизм, равноправие, религиозная и национальная толерантность. Воспитание религиозной и национальной толерантности пересекаются с интернациональным воспитанием, поскольку Россия была и остается многонациональной страной.

В методическом плане предлагаются решение вопросов гражданско-патриотического воспитания через средства архитектурного проектирования (Е. Л. Карпанина), иностранного

языка (Х. Ф. Сахапова), средствами военной и общефизической подготовки (Г. А. Самарец), в блоке изучения гуманитарных и социально-экономических дисциплин (Е. А. Казаева) [4], средствами музейной деятельности (Л. А. Дорошук) [2], организацию студенческого самоуправления [2] (Г. Я. Гревцева, С. А. Чичиланова, В. М. Певзнер, И. Л. Крещенко), через овладение религиозноведческими знаниями в курсах истории и обществознания (И. Л. Кондратенко), ознакомление с религиозными знаниями в общем образовательном процессе (А. Л. Кудряшова). Анализ состояния проблемы в педагогической теории и практике показывает, что существует противоречие между актуальной потребностью российского общества в высокой степени сформированности гражданско-патриотических качеств молодежи, прежде всего студенчества, как социальной группы, быстро реагирующей на изменения в обществе, и недостаточным уровнем её развития у студенчества, их социальной пассивности. Наблюдается дефицит работ по организации гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи в целостном образовательном процессе, при построении воспитательной работы со студенческой молодежью не учитывается фактор стихийного вхождения страны в рыночную экономику, что оказало негативное влияние на формирование у молодежи искаженного представления о цивилизованном ведении бизнеса и его социальной ответственности, не учитывается фактор возрастающей религиозности молодежи.

Среди социальных институтов, оказывающих воздействие на формирование гражданских качеств, важнейшая роль принадлежит образованию. Сложность этой роли делает необходимым выделение в качестве самостоятельной системы гражданско-патриотическое воспитание студентов в высших учебных заведениях. Особое место в обеспечении гражданско-патриотического воспитания занимает знание культурно-исторических предпосылок возникновения и становления проблемы.

Список использованных источников:

1. Васягина, Н. Н., Бения, Л. Г. Психологические особенности подростков проживающих, в силу специфики осваиваемых образовательных программ, в учреждениях интернатного типа // Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном взаимодействии: комплексный подход. – 2015. – С. 190-193.
2. Гревцева, Г. Я., Чичиланова, С. А. Гражданское воспитание студентов высших учебных заведений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: kspi.kz/files/vestnik/vestnik-2-2013.pdf.
3. Дорошук, Л. А. Воспитание гражданственности у будущего специалиста-дизайнера средствами музейной педагогики // Актуальные проблемы дизайн-образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 27 мая 2013 г. / Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск, 2013. – С. 65-69.
4. Казаева, Е. А. Педагогическая концепция развития гражданской позиции будущего учителя : монография. – М., 2010. – 440 с.
5. Козловская, Т. В. Педагогические условия гражданско-патриотического воспитания современных студентов : дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Козловская. – Ростов-на-Дону, 2007. – 253 с.

УДК 373.32
ББК Ч420.241

Казаева Евгения Анатольевна,
*доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии образования,
Уральский государственный педагогический университет
620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
kazaevaevg@mail.ru*

Семикова Татьяна Валерьевна,
*студент,
Уральский государственный педагогический университет
620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
tvsemikova@mail.ru*

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлен опыт исследования и развития креативности детей младшего школьного возраста. Выделены компоненты креативности, каждый из которых проверен при помощи диагностической методики. Выявленную проблему – недостаточный уровень развития креативности – авторы решали, разработав и реализовав программу развития креативности.

Ключевые слова: креативность, развитие креативности, младшие школьники.

Kazaeva Evgeniya Anatolievna,
*Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychology education,
Ural State Pedagogical University*

Semikova Tatyana Valerievna,
Student, Ural state pedagogical University

DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF YOUNG SCHOOLBOYS

Abstract. The article presents the experience of research and development of creativity of children of primary school age. The components of creativity have been singled out, each of which has been tested using a diagnostic technique. The revealed problem – insufficient level of development of creativity – the authors decided to develop and implement a program for the development of creativity.

Keywords: creativity, development of creativity, younger schoolchildren.

Проблема развития креативности особенно остро в период младшего школьного возраста, так как он является сензитивным для развития креативности. В этот возрастной период происходит формирование способности к творческой учебной деятельности, развития воображения, фантазия приобретает все более активный характер. Для достижения цели исследования, которая заключалась в изучении понятия креативности и реализации программы для ее развития у младших школьников в объединении дополнительного образования «Природа и фантазия» были поставлены задачи исследования, решение которых позволило сформулировать следующие выводы.

В эксперименте приняли участие 40 обучающихся двух объединений МАОУ ДО ЦДО «Спектр» возраста 8-9 лет. В экспериментальную группу вошли 20 обучающихся, посещающих объединение, в котором педагог дополнительного образования реализует общеобразова-

тельную общеразвивающую программу «Природа и фантазия». И 20 обучающихся, этого же возраста, составили контрольную группу, где проходят занятия по такой же программе, но с другим педагогом.

Для психологической диагностики компонентов креативности были выбраны следующие методики: методика О. А. Ореховой «Домики» (адаптированный вариант), методика Вартега «Круги», сокращенный вариант изобразительной (фигурной) батареи теста креативности Торренса. Применение данной диагностики образного творческого мышления считается целесообразным потому, что, в основном, педагоги Центра работают по программам художественной направленности (декоративно-прикладное творчество) с детьми младшего школьного возраста. Кроме этого, все теории креативности акцентируют внимание на том, что эмоциональные факторы, мотивация, физическое самочувствие и психологический климат во время тестирования играют важную роль при диагностике креативности. Использование данных методик снимает напряжение, создавая среду, способствующую проявлению креативности. Так как у детей 8-9 лет главным способом выражения себя является рисунок, поэтому диагностику креативности лучше проводить с рисуночными методиками [1]. Выбор этих диагностических тестов связан и с их возможностью применения в качестве заданий во время проведения тренинга. Необходимо отметить и тот факт, что данные формы, в отличие от вербальных, не зависят от социальных, национальных и других различий.

Таблица 1

Результаты диагностики социально-личностного компонента по методике О. А. Ореховой «Домики» (количество детей, %)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Низкий	7	35%	8
Средний	13	65%	12	60%
Высокий	0	0%	0	0%

У детей в экспериментальной группе ВК от 0,8 до 1,5, поэтому они могут участвовать в эксперименте. Также у 6 детей выявлены деформации в блоках личностного роста и познания (инверсия и амбивалентность) и у одного ребенка $CO=22$, что говорит о преобладании отрицательных эмоций.

В контрольной группе данная методика выявила у одного ребенка хроническое переутомление (ВК= менее 0,5) и у двоих перевозбуждение (ВК= более 2,0), деформации в блоках межличностного взаимодействия и познания. Предположительно, что эти результаты связаны с тем, что занятия в этом объединении проходят вечером (17.00 – 18.30), когда дети уже устали. Родителям и педагогу даны рекомендации о снижении нагрузки, изменении режима труда и отдыха, расписания занятий.

В обеих группах преобладает средний уровень социально-личностного компонента, и отсутствуют дети с высоким уровнем.

Продуктивный компонент развития креативности младших школьников диагностировался с помощью методики Вартега «Круги», который используется для изучения показателей дивергентного мышления (беглость или продуктивность, гибкость) детей 8-10 лет.

Таблица 2

Результаты диагностики продуктивного компонента по методике Вартега «Круги» (количество детей / %)

Уровень	Продуктивность (беглость)				Гибкость			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Ниже нормы	2	10%	2	10%	2	10%	4	20%
Норма	8	40%	10	50%	14	70%	11	55%
Выше нормы	10	50%	8	40%	4	20%	5	25%

Важно отметить, что показатель «продуктивность (беглость)» не является прямой оценкой творческого мышления. Он используется лишь в качестве ориентира для других параметров, но подходит для исследования продуктивного компонента развития креативности

младших школьников. Данный критерий практически однороден в обеих группах. Его высокие показатели свидетельствуют о том, что дети имели высокую мотивацию на выполнение задания, что привело к большому количеству идей.

Критерий «гибкость» позволяет оценить способность ребёнка переходить от одной идеи и стратегии к другой. Почти все испытуемые в обеих группах продемонстрировали хорошие результаты, что показывает разнообразие подходов при выполнении заданий, высокий уровень информированности и потенциал для развития креативности. Возможно, некоторым детям было недостаточно интересно, что привело к низким результатам этого показателя.

Творческий компонент развития креативности младших школьников исследовался с помощью сокращенного варианта изобразительной (фигурной) батареи теста креативности П. Торренса, который является наиболее распространенным для использования с целью диагностики креативности детей от старшего дошкольного возраста (5-6 лет) и до выпускных классов и представляет собой 2 субтеста фигурной батареи «Закончи рисунок».

Значения по Т-шкале 50 ± 10 соответствуют возрастной норме.

Перевод «сырых» баллов в шкальные Т-баллы дал нам возможность распределить результаты показателя «оригинальность» и «разработанность» по трем уровням, представленных в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты диагностики творческого компонента
по сокращенному варианту изобразительной (фигурной) батареи
теста креативности П. Торренса (количество детей / %)**

Уровень	Оригинальность				Разработанность			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Ниже нормы	4	20%	2	10%	3	15%	13	65%
Норма	9	45%	10	50%	10	50%	3	15%
Выше нормы	7	35%	8	40%	7	35%	4	20%

Показатель «оригинальность» указывает на способность выдвигать идеи, отличающиеся от общепринятых и очевидных. Основная часть получили средние и высокие значения, что является положительной характеристикой их неконформности и интеллектуальной активности, а, следовательно, это будет способствовать развитию креативности.

Наиболее низкие результаты по показателю «разработанность» у детей контрольной группы, но выше, чем в экспериментальной группе, показатель «оригинальность». Можно предположить, что дети контрольной группы относятся к группе «мыслители», то есть, выдвигая множество идей, не занимаются их детальной разработкой. Наглядно результаты эксперимента представлены на диаграммах 1, 2.

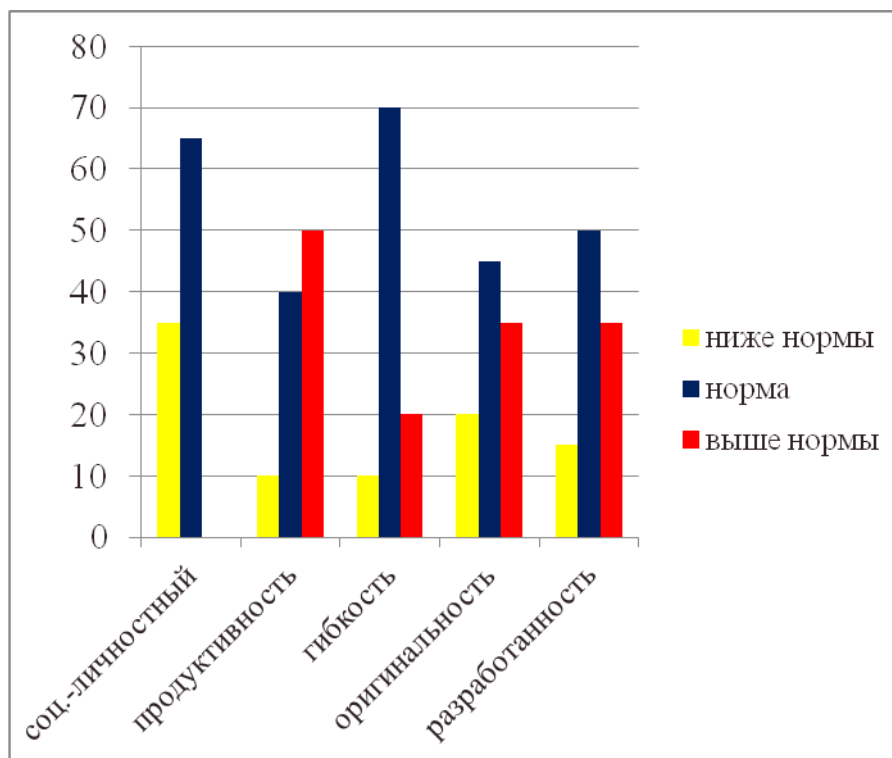


Рис. 1. Диагностика креативности младших школьников в экспериментальной группе на констатирующем этапе

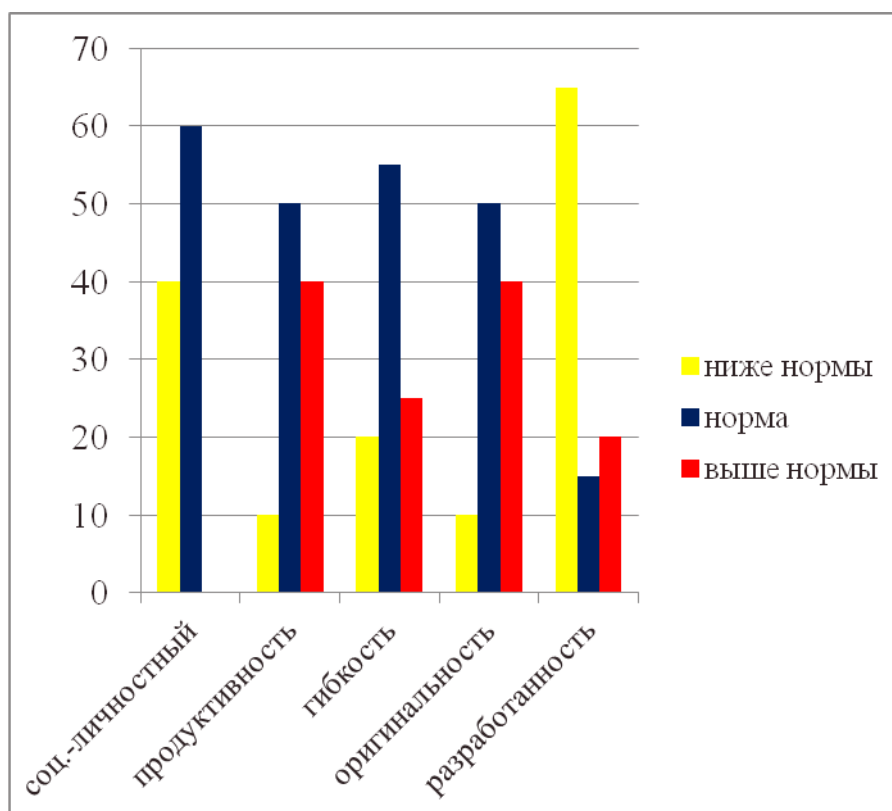


Рис. 2. Диагностика креативности младших школьников в контрольной группе на констатирующем этапе

Также, анализируя результаты диагностики творческого компонента развития креативности в экспериментальной и контрольной группах, было выявлено, что соотношение показателей творческого мышления неоднородно, то есть «разработанность» и «оригиналь-

ность» могут располагаться в разных диапазонах, что еще раз доказывает независимость данных критериев.

Основными принципами составленной программы тренингов с элементами арт-терапии «Страна Фантазия» для развития креативности являются:

1. Принцип единства диагностики и коррекции.
2. Принцип нормативности развития (учет возрастных особенностей младших школьников).
3. Принцип системности развития психологической деятельности, коррекции сверху-вниз (создание «зоны ближайшего развития» по Л. В. Выготскому).
4. Деятельностный принцип.

Коррекционно-развивающая программа «Страна Фантазия» проводилась с обучающимися объединения «Природа и фантазия», средний возраст детей 8-9 лет, в течение 36 учебных часов. Вначале планировалось после каждого занятия давать детям задания на развитие творческого мышления, но после проведения диагностики социально-личностного компонента, выяснилось, что дети, в основном, негативно относятся к домашним заданиям, особенно мальчики. Поэтому для выполнения домашнего задания было запланировано 6 учебных часов: «Ромашка с именем» (изготовление поделки на 2 занятие), 4 задания на развитие причинного мышления (А.Е. Симановский, «Развитие творческого мышления детей», 2 раздел), изготовление подарка или амулета на окончание путешествия по стране Фантазии (к последнему занятию).

Занятия проходили 2 раза в неделю по 40-60 минут в 2 группах. Списочный состав каждой группы 10 детей.

В программе использовались задания из «Курса развития творческого мышления для детей 7-10 лет по методу Дж. Гилфорда и Дж. Рензулли» [11], программы развития невербального воображения для детей дошкольного и младшего школьного возраста [20], программы развития творческого мышления для младших школьников [47], и тренинговые техники арт-терапии из коррекционно-развивающих программ для детей дошкольного и младшего школьного возраста «Я и мой мир» (автор Е. В. Белинская) «Добро пожаловать в сказочный мир» (автор Ю. С. Шиманович), «День за днем в стране Фантазия» (автор Н. А. Сакович).

Формой проведения был выбран психологический групповой тренинг с элементами арт-терапии (путешествие по стране Фантазии), где были использованы кооперативно-творческая деятельность, «мягкое» соревнование, игры. Выполнение упражнений сопровождалось музыкой.

Методы, которые применялись при реализации коррекционно-развивающей программы тренингов с элементами арт-терапии «Страна Фантазия» были следующие:

Социально-личностный компонент: тренинговые техники, психогимнастика, упражнения арт-терапии (игротерапия, музыкотерапия).

Продуктивный компонент: работа с песком, упражнения арт-терапии (изотерапия, сказкотерапия, пескотерапия).

Творческий компонент: выполнение заданий на развитие творческого мышления, рассказывание историй и анализ ситуаций, дискуссии, мозговой штурм.

Структура занятий:

I. Вводная часть

1. Приветствие, повторение материала предыдущего занятия, ритуал входа в страну Фантазия (использование зеркала).

Цель – настроить группу на совместную творческую деятельность.

Задачи: установить эмоциональный контакт между всеми участниками тренинга, создать атмосферу группового доверия и принятия, закрепить знания, полученные на предыдущем тренинге, активизировать детей.

II. Основная часть

1. Разминка.

Цель – развитие социально-личностного компонента.

Задачи: ввести в тему занятия, развивать коммуникативные навыки, контроль над эмоциональным состоянием.

2. Психологические упражнения, игры и задания.

Цель – формирование продуктивного и творческого компонента развития креативности.

Задачи: изготовить «творческий продукт», выполнить задание на развитие творческого мышления, развивать умение контролировать свои внутренние психические процессы.

III. Завершающая часть

1. Ритуал выхода из страны Фантазии.

Цель – создание у каждого участника тренинга чувство принадлежности к группе.

2. Рефлексия.

Цель – анализ творческих работ и деятельности.

Задачи: обобщение впечатлений детей и закрепление положительных эмоций от тренинга.

Для выяснения изменений в уровнях развития социально-личностного компонента младших школьников была проведена обработка результатов.

Таблица 4

Сводная таблица результатов изучения уровня развития социально-личностного компонента развития креативности по методике О. А. Ореховой «Домики» (количество детей / %)

Уровень	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Констат. этап		Контр. этап		Констат. этап		Контр. этап	
Низкий	7	35%	1	5%	8	40%	7	35%
Средний	13	65%	6	30%	12	60%	10	50%
Высокий	0	0%	13	65%	0	0%	3	15%

В результате реализации программы развития креативности у младших школьников произошло сокращение количества обучающихся с низким уровнем развития мотивационно-личностного компонента в количестве 6 человек и на 7 обучающихся, обладающих средним уровнем. В значительной степени возросло количество детей, показавших высокий уровень – от 0 до 13 человек. Повысились показатели вегетативного коэффициента (ВК), что говорит об оптимальной работоспособности детей, здоровой активности и бодрости. Понижение показателей в экспериментальной группе суммарного отклонения от аутогенной нормы (СО) свидетельствует о преобладании у младших школьников положительных эмоций и оптимистичного настроения. Только у одного ребенка осталась инверсия цветового градусника в блоке личностного роста.

Не настолько значительными оказались изменения у обучающихся контрольной группы. Количество младших школьников со средним уровнем развития социально-личностного компонента уменьшилось на 2 человека, а с низким уровнем с 8 до 7 человек. А детей, обладающих высоким уровнем мотивационно-личностного компонента, стало 3 человека. Практически не изменились и показатели ВК и СО.

Таким образом, можно отметить интенсивность развития социально-личностного компонента у младших школьников экспериментальной группы, что подтверждает эффективность работы по развитию креативности через тренинговые техники, психогимнастику, игротерапию, музыкотерапию. А так же создание комфортных условий для развития креативности воспитанников объединения «Природа и фантазия». То есть, ориентации в творческой деятельности на их интересы и способности, создание обстановки, располагающей к креативной деятельности и обеспечение оптимальных условия для взаимодействия субъектов образовательного процесса (сотворчества «педагог-воспитанник-родитель»), формирование ситуации социального успеха и развития качеств, характеризующих креативную личность.

Продуктивный компонент диагностировался, как и первоначально, по методике Вартега «Круги» в контрольной и экспериментальной группах (критерии «беглость (продуктивность)» и «гибкость»). Бланк повторного диагностирования содержал то же задание – использовать 20 кругов как основу для предметов и явлений, дать название рисунку. Результаты занесли в сводную таблицу 5 и сравнили данные на констатирующем и контрольном этапе.

**Сводная таблица результатов изучения уровня развития
продуктивного компонента развития креативности
по методике Вартега «Круги» (количество детей / %)**

Уровень	Продуктивность (беглость)				Гибкость			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констат. этап	Контр. этап	Констат. этап	Контр. этап	Констат. этап	Контр. этап	Констат. этап	Контр. этап
Ниже нормы	2 / 10%	0	2 / 10%	1 / 5%	2 / 10%	0	4 / 20%	2 / 10%
Норма	8 / 40%	4 / 20%	10 / 50%	10 / 50%	14 / 70%	12 / 60%	11 / 55%	11 / 55%
Выше нормы	10 / 50%	16 / 80%	8 / 40%	9 / 45%	4 / 20%	8 / 40%	5 / 25%	7 / 35%

Показатель продуктивного компонента «продуктивность (беглость)» вырос, как в экспериментальной, так и в контрольной группе, но в экспериментальной группе эффект выше. Возможно, это связано с тем, что в обеих группах дети занимались прикладным творчеством с природным материалом, что тоже способствовало развитию данного компонента и в контрольной группе.

Невысокую эффективность по показателю «гибкость» можно обосновать тем, что этот критерий указывает и на интеллектуальный потенциал ребенка, накопление общих теоретических знаний, что не было обеспечено в данных группах, так как это связано со спецификой работы дополнительного образования художественной направленности. Но по сравнению с контрольной группой, в экспериментальной группе увеличение данного показателя выше.

Таким образом, можно констатировать развитие продуктивного компонента у младших школьников через упражнения арт-терапии (изотерапии, сказкотерапии, пескотерапии). Так же необходимо отметить, что организация развивающей среды и психолого-педагогических технологий АМО (активных методов обучения) деятельностного типа, изготовление продуктов творчества (аппликация, лепка, игрушки и сувениры из природного материала, экспериментирование) тоже способствуют развитию данного компонента.

Творческий компонент повторно диагностировался в контрольной и экспериментальной группе, с помощью сокращенного варианта изобразительной (фигурной) батареи теста креативности П. Торренса «Закончи рисунок» (2 субтеста). Бланк ответов содержал то же задание, что и на первичном тестировании, 10 кривых линий. Их нужно сделать частью изображения и дать название рисунку. Результаты занесли в сводную таблицу 6 и сравнили данные на констатирующем и контрольном этапе.

Таблица 6

**Сводная таблица результатов изучения уровня развития
творческого компонента развития креативности
по сокращенному варианту изобразительной (фигурной) батареи
теста креативности П.Торренса (количество детей / %)**

Уровень	оригинальность				разработанность			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констат. этап	Контр. этап	Констат. этап	Контр. этап	Констат. этап	Контр. этап	Констат. этап	Контр. этап
Ниже нормы	4 / 20%	0 / 0%	2 / 10%	1 / 5%	3 / 15%	1 / 5%	13 / 65%	12 / 60%
Норма	9 / 45%	5 / 25%	10 / 50%	11 / 55%	10 / 50%	6 / 30%	3 / 15%	4 / 20%
Выше нормы	7 / 35%	15 / 75%	8 / 40%	8 / 40%	7 / 35%	13 / 65%	4 / 20%	4 / 20%

В экспериментальной группе сократилось количество обучающихся с результатами ниже нормы и значительно увеличилось количество детей, показавших уровень развития творческого компонента выше нормы.

В контрольной группе на 1 ребенка уменьшилось количество обучающихся, показавших результаты ниже нормы и нормы по критерию «оригинальность» и «разработанность». Данные показатели выше нормы не изменились. При сопоставлении данных на констатирующем и контрольном этапе, можно сделать выводы об интенсивности развития творческого компонента у обучающихся экспериментальной группы.

Таким образом, по результатам диагностики креативности на контрольном этапе, мы можем констатировать значительное повышение социально-личностного, продуктивного (продуктивность, гибкость), творческого (оригинальность, разработанность) компонентов развития креативности младших школьников в экспериментальной группе, результаты в контрольной группе практически не изменились (см. диаграмму 3, 4).

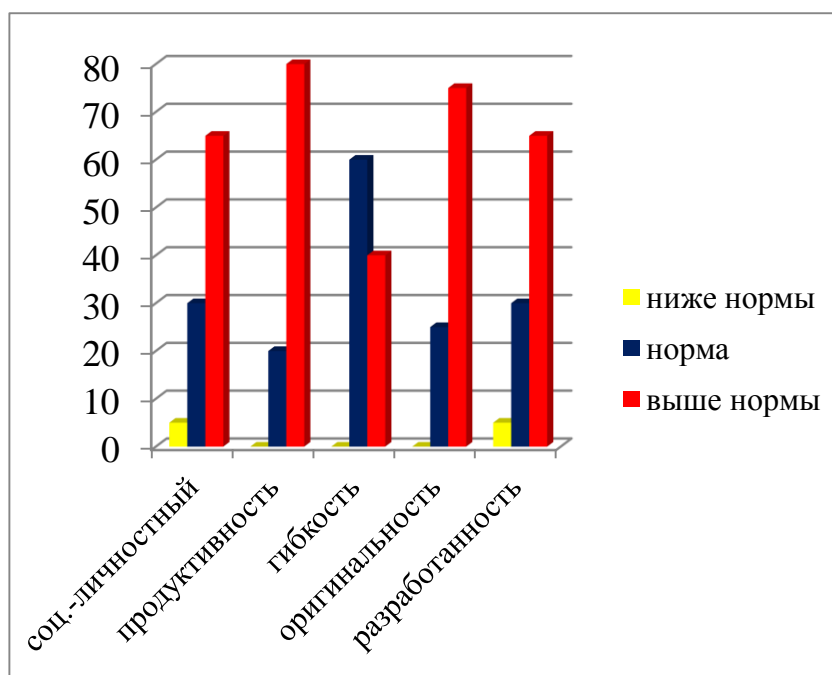


Рис. 3. Диагностика креативности младших школьников в экспериментальной группе на контрольном этапе

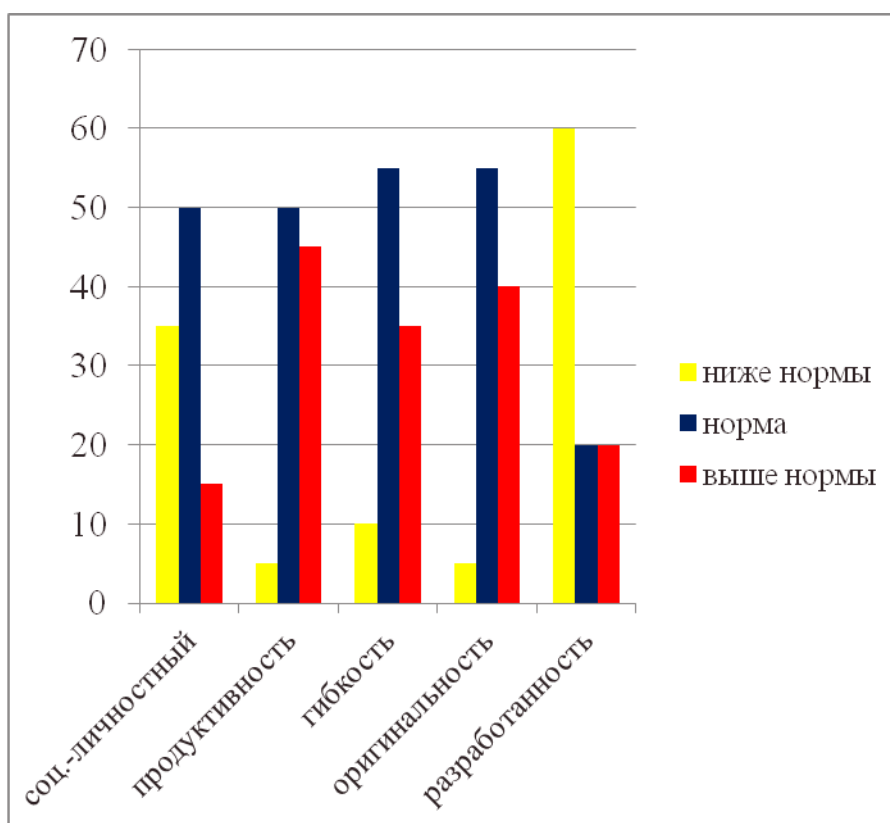


Рис. 4. *Диагностика креативности младших школьников в контрольной группе на контрольном этапе*

Данные результаты указывают на эффективность комплексной программы (создание комфортных условий, применение на занятиях активных методов обучения и реализацию коррекционно-развивающей программы тренингов с элементами арт-терапии «Страна Фантазия»), что подтверждает гипотезу о том, что развитие креативности младших школьников проходит более интенсивно при условии использования активных психокоррекционных и образовательных методов.

Список использованных источников:

1. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
2. Современная психология образования: проблемы и перспективы развития / под ред. Н. Н. Васьгиной, Е. А. Казаевой : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2017.

УДК 376.1:371.125.8

ББК Ч424.46

Капитонова Дарья Вячеславовна,
студентка института психологии и педагогики,
Сахалинский государственный университет,
социальный педагог MAOU СОШ №3 им. Героя России С. Ромашина
693008 Россия, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина 296
darina_918@mail.ru

Васягина Наталия Николаевна,
доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой психологии образования Института психологии,
Уральский государственный педагогический университет
620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26
vasyagina_n@mail.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации и содержания эффективного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования современной российской школы. Представлены основные принципы построения программы психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, ОВЗ, инклюзивное образование, инклюзии.

Kapitonova Daria Vyacheslavovna
student of the 1st course of training
Institute of psychology and pedagogy,
Sakhalin State University,
social teacher of the IAOU School №3
them. Hero of Russia S. Romashina

Vasyagina Natalia Nikolaevna,
doctor of psychological Sciences, Professor,
head of the Department of psychology of education, Institute of psychology,
Ural state pedagogical University

THE EFFECTIVENESS OF THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT PUPILS WITH HIA IN THE INCLUSIVE SPACE OF THE SECONDARY SCHOOL

Abstract. This article is devoted to the problem of organization and content of effective psychological and pedagogical support for children with HIA in conditions of inclusive education of the modern Russian school. The main principles of the program of psychological and pedagogical support are presented.

Keywords: psychological and pedagogical support, children with disabilities, limited health opportunities, HIA, inclusive education, inclusions.

Современная система образования в Российской Федерации переживает сложный период реформирования, что актуализирует проблемы переосмысления принципов и организационных форм психолого-педагогического сопровождения обучающихся, в частности с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). С 2016 года в российских образовательных учреждениях (ОУ) введена система инклюзивного образования на основе.

Инклюзия влечет за собой изменение и модификацию в содержании, подходах, структурах, стратегиях образования и предполагает много вариантов, а не только одну модель обеспечения права детей с ОВЗ на полноценное образование. Вопрос не в том, как интегрировать в основную систему образования отдельных учащихся, а в том, как трансформировать саму систему образования так, чтобы она отвечала разнообразным потребностям всех учащихся, включая детей с ОВЗ, которые по тем или иным причинам могут испытывать какие-либо трудности в образовательном процессе. Инклюзивное образование, согласно Закону об образовании, – это образование, предполагающее обеспечение равного доступа к нему всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей детей (ст. 2 п. 27 ФЗ №273 «Об образовании»). Необходимость внедрения такого вида обучения в педагогическую практику не вызывает сомнений. Такой вид обучения в образовательном учреждении делает возможным оказание необходимой коррекционно-педагогической, медико-социальной, психолого-педагогической и других видов помощи большому количеству детей, позволяет максимально приблизить ее к месту жительства ребенка, обеспечить родителей консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ОВЗ в широкий круг социальных отношений.

Психолого-педагогическое сопровождение детей в общеобразовательных учреждениях относительно новое направление практической деятельности педагога-психолога системы образования, но уже являющееся его неотъемлемой частью, что особенно важно в условиях инклюзивного образования. «Проблема увеличения количества детей, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении специалистов разного профиля, ставит перед педагогическим сообществом задачу объединения с целью реализации эффективной коррекционно-педагогической работы, обучения, воспитания и социализации детей и подростков с ОВЗ в условиях многоуровневого междисциплинарного взаимодействия» [10, с. 3]. Такое взаимодействие всех участников (субъектов) образовательного процесса при включении в него обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов, предполагает вовлечение в эту деятельность таких специалистов сопровождения как преподавателей-предметников, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов, социальных педагогов и др. специалистов образовательных организаций, обеспечение этих специалистов соответствующими методическими материалами.

Сопровождение ребенка (группы детей) с ОВЗ в образовательном процессе определяется как «целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка в школьной среде» [4, с. 8]. В то же время следует отметить, что само понятие «сопровождение» следует рассматривать не только в отношении непосредственно психолога образования или педагога, но и других специалистов – логопедов, дефектологов, врачей, психотерапевтов, социальных работников, в структуре образовательных учреждений (ОУ), в ситуации, когда ОУ обладает соответствующей службой.

Е. А. Козырева считает, что сопровождение – это «система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологического и психического развития ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития» [7, с. 12].

Таким образом, под психолого-педагогическим сопровождением можно понимать систему профессиональной деятельности педагога-психолога, создающую социально-психологические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия. При этом объектом психолого-педагогического со-

проведения будет выступать обучение и психологическое развитие ребенка в ситуации школьного взаимодействия, а предметом – социально-психологические условия его успешного обучения и воспитания.

Психолого-педагогическое сопровождение является сложной и целостной системой деятельности школьного психолога, в которой обязательно должны присутствовать следующие взаимосвязанные компоненты:

- системное отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его развития;
- создание социально-психологических условий для успешности обучения и развития детей;
- создание специальных условий детям, имеющим проблемы в психическом развитии и обучении.

Основными целями и задачами психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, по мнению С. С. Федоровой, являются [6, с. 23]:

- гармонизация их личностного и интеллектуального потенциала;
- коррекция имеющихся нарушений и профилактика возможных отклонений в развитии, обусловленных как внутренней тяжестью и структурой дефекта, так и внешним влиянием;
- восстановление связи между учащимися с ограниченными возможностями и окружающей средой, компенсация их психофизических и соматических недостатков;
- развитие личности, индивидуальности каждого ребенка;
- формирование психологической готовности к саморазвитию и созидательной жизни в обществе.

Анализ научных работ и педагогической практики по заявленной проблеме позволяет выделить принципы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса в образовательной организации: системность; единство диагностики и коррекции; индивидуальный подход; обеспечение положительного эмоционального самочувствия всех участников образовательного процесса; междисциплинарное взаимодействие в команде специалистов сопровождения [2, с. 153].

По мнению Л. М. Саратовой, основными принципами построения программы психолого-педагогического сопровождения являются фундаментальные положения общей, возрастной и специальной психологии: принцип единства диагностики и коррекции, принцип системности, принцип комплексности, принцип приоритета особых потребностей обучающегося, принцип непрерывности, принцип интегративности [11, с. 98].

Проблема организации и содержания эффективного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ остается актуальной не только в специальной, но и в общей педагогике и психологии, социальной педагогике и ряде других отраслей научного знания. Дети данной категории являются объектом изучения педагогов, психологов, врачей и многих других специалистов.

Проблематику развития системы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ рассматривали в своих исследованиях Б. С. Братусь, О. С. Газман, В. Е. Летунова, Н. Н. Михайлова, А. В. Мудрик, А. Т. Цукерман и др. При этом методологическая основа данной сферы теории и практики основывается на идеях Л. С. Выготского, определивших общее направление и тематику психолого-педагогических исследований в области аномального детства почти до конца XX века.

Анализ научной литературы по проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ подтверждает, что существует ряд противоречий в разработке данной проблематики, а именно между [12, с. 60]:

- 1) общественной потребностью в создании условий социальной адаптации детей с ОВЗ и несовершенством систем их сопровождения и реабилитации в общеобразовательных и специализированных детских учреждениях;

2) имеющимся потенциалом психолого-педагогических средств сопровождения детей с ОВЗ и недостаточной научно-теоретической и практической разработанностью психолого-педагогического сопровождения в условиях, действующих для них реабилитационных центров;

3) уровнем психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и недостаточной разработанностью программно-методического обеспечения специалистов в этой области.

Концептуальными ориентирами сопровождения являются не столько преодоление неуспешности в обучении, сколько решение проблем социальной адаптации обучающихся с ОВЗ, а также комплексное, гибкое и оперативное решение проблем, возникающих при инклюзивном обучении такого особенного ребенка.

На сегодняшний день выделяют два основных направления психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ:

1. Актуальное, ориентированное на решение уже имеющихся трудностей;

2. Перспективное, ориентированное на профилактику отклонений в обучении и развитии [3, с. 103].

Система психолого-педагогического сопровождения с одной стороны, интегрирует диагностику, консультации, тренинги и другие формы психологической работы, с другой стороны, включает в процесс сопровождения всех субъектов образовательного процесса: самих обучающихся, родителей, педагогов, психологов образования, администрацию ОУ и др. Эта система направлена на создание эффективных условий формирования у школьников с ОВЗ стремления к личностному развитию и социализации [5, с. 28].

Основной критерий эффективности инклюзивного образования – это, безусловно, успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта ребенка с ОВЗ наряду с освоением им академических знаний. При этом надо различать понятия инклюзивное и интегративное образование. Отличие инклюзивного образования от интегративного заключается не столько в адаптации образовательной среды к индивидуальным особенностям ребенка и доступности образования для всех, сколько в использовании ресурса взаимопомощи, взаимоподдержки и взаимообучения.

Так, например, Назарова Н. М. ссылаясь на исследования Н. Н. Малофеева и Н. Д. Шматко считает, что система сопровождения детей с ОВЗ в условиях специального и общего образования является необходимым условием интеграции, которая призвана помочь таким детям адаптироваться к современным социальным условиям и сформировать в обществе толерантное отношение к ним [8, с. 325]. В свою очередь психолого-педагогическое сопровождение ребенка в условиях инклюзии – это процесс взаимосвязанной деятельности всех субъектов образования, целью которого является обеспечение эффективного взаимодействия ребенка с ОВЗ с социальной средой, способствующего его самоопределению, самоактуализации, самоутверждению и саморазвитию.

По мнению С. В. АLEXИНОЙ, идея эффективной организации психолого-педагогического сопровождения всех участников инклюзивного образования базируется на основе следующих положений [1, с. 82]:

1) рассмотрение видového многообразия сопровождения в качестве основы его проектирования и реализации в практической деятельности образовательных учреждений;

2) построение логики процесса сопровождения на основе определения взаимосвязанных этапов: стратегии, тактики и технологии;

3) разработка конкретных технологий, адекватных методов, приемов и средств, применительно к условиям вышеназванных образовательных учреждений;

4) совершенствование процесса сопровождения социальной адаптации воспитанников в условиях развития интегративной деятельности образовательных учреждений.

Построение эффективной системы сопровождения позволит решать проблемы развития и обучения детей с ОВЗ внутри образовательной среды учреждения, избежать необоснованной переадресации проблемы ребенка внешним службам, сократить число детей, направляемых в специальные образовательные учреждения.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения определяется в процессе наблюдения за развитием личности учащихся и формированием у них навыков компетентности, прежде всего социальной.

В качестве критериев эффективности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ выделяются следующие:

1. Педагогическая эффективность, которая связывается с соответствием уровня достижений школьника с ОВЗ с поставленными педагогическими задачам в условиях внедрения ФГОС в систему инклюзивного образования. В качестве педагогических задач здесь рассматриваются и диагностируются следующие критерии:

- 1) отсутствие неуспевающих учащихся;
- 2) профессиональное самоопределение;
- 3) активное участие школьника в общественной жизни школы, инициативность, творческое отношение к делу;
- 4) отсутствие признаков девиантного поведения в школе и вне школы;
- 5) бесконфликтное взаимодействие с одноклассниками;
- 6) отсутствие конфликтов с педагогами.

2. Психологическая эффективность, которая связывается с соответствием личностного развития школьника с ОВЗ с поставленными психолого-педагогическими задачам в условиях внедрения ФГОС в систему инклюзивного образования. В качестве психолого-педагогических задач здесь рассматриваются и диагностируются следующие критерии:

- 1) субъективное ощущение у ученика комфорта и уверенности в школе;
- 2) адекватная самооценка;
- 3) сформированность Я-концепции личности;
- 4) оптимальное развитием способностей ребенка с ОВЗ, и, в последствии, профессиональное самоопределение.

Таким образом, процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях инклюзии – это сложный многоуровневый динамический процесс, основанный на тесном мотивированном взаимодействии различных специалистов образовательного процесса (педагогов, психологов, дефектологов и др.) и семьи особенного ребенка. Данный вид сопровождения можно рассматривать как систему деятельности коллектива образовательной организации, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи обучающимся с ОВЗ в решении их индивидуальных проблем, связанных с: физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, воспитании и развитии; эффективной межличностной коммуникацией; жизненным и профессиональным самоопределением.

Список использованных источников:

1. Алехина, С. В. Организация образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях : Методические рекомендации. – М. : изд-во МГПУ, 2012. – С. 82.
2. Ахметова, Д. З. Педагогика и психология инклюзивного образования : учебное пособие. – Казань : Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.
3. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе. – 2-е изд., исправ. – М. : Совершенство, 1998. – 298 с.
4. Битянова, М. Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития. – М. : Совершенство, 1997. – 319 с.
5. Габдуллина, Ф. М. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса при введении ФГОС : IV Международная научно-практическая конференция на основе интернет-форума «Психологическое сопровождение образования: теория и практика», 2013.
6. Жданова, С. Н. Социально-педагогический подход в поликультурном воспитании // Педагогический опыт: теория, методика, практика [Электронный ресурс] // Материалы IV

Междунар. науч.-практ. конф. В 2 т. Т. 1. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – № 3 (4). – Режим доступа: <https://interactive-plus.ru/e-articles/164/Action164-13273.pdf> (дата обращения: 24.03.2016).

7. Козырева, Е. А. Теоретико-технологические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей, их учителей и родителей // Школьный психолог: прил. к газете «Первое сентября». – 2001. – № 33.

8. Назарова, Н. М. Специальная педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 519 с.

9. Насибуллина, А. Д. Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 20. – С. 57-60. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56326.htm> (дата обращения: 17.11.2017).

10. Приходько, О. Г. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство : методические материалы для специалистов сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов и социальных педагогов образовательных организаций. – М. : ГБОУ ВПО «МГПУ», 2014. – 102 с. – (Серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях»).

11. Саратова, Л. М. Психолого-педагогическое сопровождение подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях интеграции // Современная психология : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2014 г.). – Пермь : Меркурий, 2014. – С. 59-63. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/111/5901/> (дата обращения: 27.11.2017).

12. Федорова, С. С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Федорова Светлана Сергеевна. – Ставрополь, 2006. – 222 с.

УДК 373.25

ББК 441.715

Ким Ольга Вячеславовна,

*Студентка Института психологии и педагогики,
Сахалинский государственный университет,
учитель начальных классов,
воспитатель группы продленного дня МБОУ СОШ №6
693008, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина 296
Olechka.43492@mail.ru*

Афанасенкова Елена Леонидовна,

*кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии,
Институт психологии и педагогики,
Сахалинский государственный университет
693008 Россия, Сахалинская область, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина 296
el_afa@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОУ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются понятие «инклюзивное образование», его сущность, структура организации инклюзивных практик в условиях дошкольной организации. Теоретически обосновываются особенности коррекционно-развивающей работы педагога-психолога ДОУ в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзии, коррекционно-развивающая работа, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, дошкольники, дошкольные образовательные учреждения.

Kim Olga Vyacheslavovna,

*student, Institute of psychology and pedagogy,
Sakhalin State University,
primary school teacher,
educator of extended-day groups of MBOU SOSH №6*

Afanasenkova Elena Leonidovna,

*candidate of psychological Sciences, Professor, Department of psychology,
Institute of Psychology and Pedagogy,
Sakhalin State University*

FEATURES OF CORRECTIONAL-DEVELOPING WORK OF PSYCHOLOGIST DOU IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article discusses the concept of "inclusive education", its essence, structure of inclusive practices in pre-school organizations. Theoretically grounded features of correctional-developing work of the teacher-psychologist of the DOW in terms of inclusive education.

Keywords: inclusive education, inclusions, correctional-developing work, children with disabilities, limited health opportunities, preschool children, pre-school educational institutions.

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности современной системы образования

Российской Федерации. Это связано, прежде всего, с тем, что в настоящее время в России растет число детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

Образование данной категории детей предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования, лечения и оздоровления, воспитания и обучения, коррекционной помощи в работе с нарушениями развития, организации эффективных условий для широкой социальной адаптации.

Таким образом, в образовательное пространство вводится понятие «инклюзивное образование», под которым понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Об инклюзивном образовании у нас в стране всерьез заговорили в конце первого десятилетия нынешнего века. В 2009 году был создан Институт проблем инклюзивного образования при Московском городском психолого-педагогическом университете. В 2010-м концепция инклюзивного образования нашла отражение в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» Дмитрия Медведева; в 2012-м – в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы, утвержденной Владимиром Путиным, и, наконец, в новом законе «Об образовании в РФ». В связи с этим на современном этапе развития российского образования остро обозначилась потребность в разработке механизмов реализации инклюзивного образования и организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учреждениях.

Процесс организации и осуществления инклюзивного образования в РФ теоретически обосновали следующие ученые: С. В. Алехина, М. С. Артемьева, Д. З. Ахметова, Т. В. Воловцев, Д. В. Зайцев, Е. Н. Кутепова, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, З. Г. Нигматов, Ф. Л. Ратнер, Е. А. Стребелева, А. Ю. Юсупова, Н. Д. Шматко, Л. М. Шипицына и др.

Вопросы психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ разрабатывают такие исследователи как Ю. А. Афонькина, И. М. Бондаренко, А. М. Ковешникова, О. Н. Одинаева, Н. Я. Семаго, И. И. Усанова, О. В. Филатова и др.

В трудах таких авторов как Л. С. Вакуленко, О. А. Денисова, В. В. Морозовой, О. Е. Потапова, О. А. Степанова рассматриваются проблема организации и специфики работы специалистов в инклюзивной образовательной организации.

Е. В. Сидоренко, И. М. Марковская, М. Ю. Ермихина, Н. Н. Васягина, Е. А. Тетерлева, Е. Н. Рыбакова и др. психологи предлагают технологии работы с родителями, рассматривая родительство не просто как обеспечение условий для развития ребенка, но как некий этап развития самосознания личности.

Это далеко не весь спектр проблем, которые непосредственно связаны с инклюзивным образованием. В частности одной из них является необходимость выработки единого тезауруса для специалистов, работающих с особенными детьми в сфере образования. Сам термин «инклюзивное образование» появилось благодаря реформации образования в передовых странах Европы. Дефиниция «инклюзия» была введена в 1994 г. Саламанской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. В 2000 г. на Всемирном форуме по образованию в Дакаре в соответствии с Саламанской декларацией было принято решение о создании инклюзивного образования в сообществах, т. е. образование для всех, где доступность и равенство – это главные показатели качества образования.

Дакарская рамочная концепция действий заложила основы для современного подхода в понимании инклюзии. В ней отмечается, что инклюзивно-ориентированные образовательные учреждения – это «самый эффективный метод борьбы с дискриминацией в образовании, инструмент построения по-настоящему инклюзивного общества и предоставления образования для всех детей» [3, с. 3].

В рамках модернизации российского образования, активные действия педагогической общественности России и родителей привели к созданию Концепции включения лиц с ОВЗ разных категорий в образовательное пространство образовательных учреждений общего ти-

па, что отражено в письме Минобразования России от 16.04.2001 №29/1524-6 «О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями)».

Данная Концепция включения лиц с ОВЗ разных категорий в образовательное пространство образовательных учреждений общего типа декламировала, что, совершенствуя условия специального и общего образования, можно добиться реализации прав каждого человека на образование, независимо от особенностей его здоровья, а именно с учетом таковых [3, с. 5].

Таким образом, интегрированное образование становилось возможным в образовательных организациях комбинированного вида, которые предоставляют возможности и создают условия посещения и индивидуализации программ обучения в полном или не полном объеме в соответствии с образовательными стандартами и с учетом особенностей обучающихся.

В письме Минобразования России от 16.01.2002 № 03-51-5ин/23-03 «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях» говорится, чем раньше ребенку предлагается коррекционная и образовательная помощь, тем быстрее ребенок с отклонениями достигает равного или близкого возрастной норме уровня общего и речевого развития [3, с. 6]. Данное положение являлось первостепенной задачей интеграции детей раннего возраста в образовательные дошкольные учреждения (ДОУ) общего типа, что позволяет в дальнейшем успешно включать их в среду нормально развивающихся сверстников в общеобразовательной школе.

В системе дошкольного образования России одна из форм организации данной интеграции было создание в ДОУ смешанных групп, в которых одновременно воспитывались и обучались как дети с нормой, так и дети с определенными отклонениями развития. Следовательно, начиная с раннего возраста, любой ребенок с умственными и физическими недостатками мог посещать ДОУ по запросу его родителей, с учетом предварительной работы с ним и соответствующей подготовки коллектива педагогов [10, с. 2]. Ребенок получал квалифицированную помощь специалистов в различной форме и объеме, исходя из его индивидуальных особенностей. Роль родителей в процессе развития и социализации существенно менялась. Из сторонних наблюдателей они становились активными участниками образовательного процесса [4, с. 12].

Следующим этапом становления инклюзивного образования в РФ стало принятие в 2008 г. двух документов, ставших базовыми для развития инклюзивных практик в образовательном пространстве. Письмо Минобрнауки России от 18.04.2008 № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами», в котором важным компонентом образования определяется процесс социализации детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Постановление Правительства РФ от 12.09.2008 № 666 «Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении» (ныне не действующее), в котором впервые было указано на необходимость изменения образовательного процесса в ДОУ с учетом психофизических возможностей воспитанников [3, с. 6].

Сегодня инклюзивное образование является приоритетным направлением развития системы образования России. В этой связи приняты новые законодательные акты: Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ и ФГОС. Где инклюзивное образование определяется как новое перспективное стратегическое направление образовательной политики и практики, в значительной степени затрагивающее основы общего образования [5, с. 8]. При этом в Законе об образовании понятие «*обучающийся с ограниченными возможностями здоровья*» трактуется как «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [9, с. 4].

Л. М. Шипицына отмечает, что «инклюзия детей с ОВЗ предполагает: воздействие общества и социальной среды на личность ребенка с отклонениями в развитии, то есть его адаптацию к среде; активное участие в данном процессе (субъект-объектная роль) самого ребенка; совершенствование самого общества, системы социальных отношений» [6, с. 115]. В то же время, по мнению О. Н. Ертановой, сегодня в российском образовании можно говорить о доступности

общего образования в любой форме (в общеобразовательной школе, в спецшколе-интернате, на дому, в семье, дистанционно и т.д.) и о включении в различные существующие образовательные учреждения (общие и специальные, государственные и негосударственные) практически всех детей, включая детей с разнообразными формами недоразвития и нарушениями в развитии. Но при этом автор отмечает, что «нет объединения всех обучающихся, всех обучающихся и всех ассистирующих (специалистов, методистов, ассистентов, тьюторов, волонтеров и т.д.) в объединенном (инклюзивном) образовательном пространстве» [6, с. 18].

Мы попытаемся рассмотреть такое «объединение» в модели организации инклюзивного образования в детском саду. Именно здесь дети с нормой и дети с ОВЗ получают первый опыт совместной деятельности и взаимодействия, усваивают нормативное поведение и формируют навыки самореализации в образовательной среде ДООУ. Все это, несомненно, готовит последних к достаточно успешной широкой социальной адаптации в инклюзивной среде школы.

Принятие нового Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), утвержденного приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 подтверждает необходимость изменений в вопросе выработки новых подходов, создании новых условий для организации образовательного пространства в рамках инклюзии, а так же в понимании результатов образования. ФГОС ДО разработан в соответствии с требованиями Федерального закона «Об образовании в РФ» и предполагает развитие дошкольного образования как системы инклюзивного образования. Системно-деятельностный подход, лежащий в основе Стандарта, предполагает создание условий для самореализации каждого ребенка, выбор форм, методов и организаций обучения, а так же воспитания для педагогических работников, его осуществляющих, с учетом индивидуальных особенностей каждого воспитанника.

Организации дошкольного образования самостоятельно разрабатывают и утверждают свои основные образовательные программы на основе ФГОСДО и с учетом примерных основных образовательных программ дошкольного образования, которые сделаны опытными разработчиками, размещены в федеральном реестре и включают основы организации инклюзивного образования в ДООУ.

Образовательные программы дошкольного образования направлены на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, в том числе на адаптацию условий для детей дошкольного возраста с ОВЗ и детей-инвалидов [8, с. 115].

На основании Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 30 августа 2013 г. N 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования», стратегические направления деятельности дошкольной образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ, включают образовательную деятельность по образовательным программам ДООУ в группах различной направленности: общеразвивающих, компенсирующих, оздоровительных или комбинированных.

Инклюзивное образование в ДООУ строится на следующих принципах [4, с. 18]:

- *Принцип индивидуального подхода*, который предполагает выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы. Индивидуальные программы развития ребенка построены на диагностике функционального состояния ребенка и предполагают выработку индивидуальной стратегии развития конкретного ребенка.

- *Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка*. Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально-активной личности. Когда активность находится целиком на стороне взрослых, которые заботятся о ребенке, считая, что его особенности не позволяют ему реализовывать свои возможности, формируется «выученная беспомощность», феномен, когда ребенок ожидает

внешней инициативы, сам оставаясь пассивным. То же может произойти с родителями детей с ОВЗ. Родители могут ожидать помощи или активно добиваться льгот от государства, игнорируя собственные возможности для участия в социальной жизни.

- *Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников* предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе.

То есть, активное включение детей, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания и инклюзивного сообщества как модели реального социума.

- *Принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания.* Включение в инклюзивную группу детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие вариативной развивающей среды, т.е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способность использования педагогом разнообразных методов и средств работы, как по общей, так и специальной педагогике.

- *Принцип партнерского взаимодействия с семьей.* Усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны ими соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста – установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка.

- *Принцип междисциплинарного подхода.* Разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения. Специалисты (воспитатель, педагог-психолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, учитель-дефектолог, при участии заместителя заведующего по методической работе), работающие в группе, регулярно проводят диагностику детей и в процессе обсуждения составляют образовательный план действий, направленный как на конкретного ребенка, так и на группу в целом.

Таким образом, инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, подразумевающий его доступность для всех (в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями) и осуществляющийся по определенным принципам.

Организация инклюзивной практики предполагает творческий процесс, в котором у каждого, кто будет ее реализовывать, появится возможность сделать свой вклад в развитие психолого-педагогической практики в условиях инклюзии. Так как уже в самом инклюзивном подходе заложена необходимость изменять образовательную ситуацию, создавать новые формы и способы организации образовательного процесса с учетом индивидуальных различий детей. Система организации инклюзивной практики должна быть гибкой, способной включать необходимые для поддержания самой системы изменения. Следовательно, организация инклюзивной практики в ДОУ требует от всех участников образования новых профессиональных компетенций, пересмотра функциональных обязанностей, введение новых специалистов.

Для эффективного управления инклюзивными процессами необходимо вводить командные формы работы, проектные формы организации деятельности, диагностику и мониторинг инклюзивных процессов, формы согласования интересов разных участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов, специалистов, администрации).

Для координации деятельности педагогического коллектива по включению детей с ОВЗ в образовательный процесс целесообразно введение новой штатной единицы – координатора по инклюзии. Координатором должен быть специалист с высшим педагогическим образованием – коррекционный педагог (учитель-логопед, учитель-дефектолог) или педагог-психолог, имеющий опыт работы с детьми с разными нарушениями развития (такими, как ЗПР, интеллектуальная недостаточность, в том числе синдром Дауна, ДЦП, расстройство аутистического спектра), *прошедший подготовку в области инклюзивного образования.*

Если обратиться к практике, то полноценной реализации инклюзивного подхода к образованию препятствует не только отсутствие безбарьерной среды в образовательных учреждениях, неразработанность нормативно-правовых и содержательных аспектов инклюзивного образования в ДОУ, но и до сих пор существующие в обществе психологические барьеры, стереотипы и предрассудки. Нормативно развивающие дети и их родители, педагоги еще не готовы к инклюзии.

Мы предполагаем, что дети с условно нормативным развитием обладают достаточным ресурсом, чтобы гибко ответить всем «вызовам» образовательной системы, на практике же часть детей, находящихся на границе своих ресурсных возможностей, при подобной смене образовательных и (или) социальных требований не могут успешно приспособиться.

Следовательно, эффективность реализации инклюзивного образования и включения особого ребенка в среду образовательного учреждения представляется практически невозможной без специализированного психолого-педагогического сопровождения, одним из главных принципов которого является комплексный подход, как инклюзивного процесса, так и его отдельных структурных компонентов.

Формирование инклюзивной образовательной среды в ДОУ реализуется командой педагогов и специалистов – коллективом, работающим в междисциплинарном сотрудничестве, проповедующим единые ценности, включенным в единую организационную модель и владеющим единой системой методов [5, с. 13].

Системообразующая роль в этом процессе принадлежит психолого-медико-педагогическому консилиуму (ПМПк), который создается на базе образовательной организации любого типа и вида независимо от организационно-правовой формы приказом руководителя образовательной организации при наличии соответствующих специалистов.

Консилиум учреждения создается на основании письма Минобрнауки России от 27.03.2000 № 27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк)» для реализации инклюзивного подхода в ДОУ. Данный коллектив специалистов является постоянно действующим органом образовательного учреждения по сопровождению детей с ОВЗ, разрабатывает индивидуальный образовательный маршрут для каждого включенного в инклюзию ребенка и индивидуальную адаптированную образовательную программу.

Внутри консилиума происходит процесс профессионального взаимодействия специалистов в отношении ребенка и распределения функциональных обязанностей каждого члена ПМПк. Заведующий является организатором всего образовательного процесса в ДОУ и является связующим звеном между сотрудниками и медицинским персоналом, включенными в ПМПк. Заместитель заведующего по методической работе координирует деятельность педагогического коллектива, медицинского персонала и специалистов, являясь председателем ПМПк, обеспечивает методическое сопровождение инклюзивного образования детей с ОВЗ, совместно с членами консилиума определяет направление коррекционно-развивающей работы в целом и совместно со специалистами составляет индивидуальный образовательный маршрут для каждого ребенка, включенного в инклюзию.

Каждый специалист консилиума, решает вопросы развития ребенка, прогноза его социальной адаптации, коррекции и обучения, вносит свое понимание общей ситуации. Индивидуальный образовательный маршрут составляется на учебный год и содержит реальные, конкретные цели, задачи и содержание образовательного процесса, находящийся в сфере его ближайшего развития. Индивидуальный маршрут коллегиально корректируется в течение всего периода сопровождения конкретного ребенка. Изменения зависят от динамики развития ребенка и вносятся для усовершенствования развивающей, психологической и образовательной работы.

В связи с внедрением Профессионального стандарта педагога-психолога, действующего с 01 января 2017 года, особая миссия в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса возлагается на педагога-психолога образовательного учреждения. Согласно Стандарту педагог-психолог оказывает психолого-педагогическую помощь лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающих трудности в освоении основных

образовательных программ, развитии и социальной адаптации и психологическое консультирование субъектов образовательного процесса – родителей и педагогов.

Согласно Положения о Службе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ педагог-психолог ДОО назначается председателем Службы психолого-педагогического сопровождения и координатором инклюзивного образования в образовательном учреждении.

Главной задачей педагога-психолога по направлению психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в рамках инклюзивного подхода – не просто дать знания, выполнив требования образовательной программы, а подготовить отдельно взятого ребенка к усвоению этих знаний, развить его потенциальные возможности, способности (с использованием механизма компенсации для детей с ОВЗ) на фоне исправления (коррекции) выявленных отклонений, нарушений развития.

Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного процесса в дошкольном образовательном учреждении строится по нескольким принципам:

1. *Непрерывность*. Психолого-педагогическое сопровождение функционирует на всех возрастных ступенях дошкольного образования, благодаря чему и обеспечивается непрерывность процесса сопровождения.

2. *Системность*. Значимость и продуктивность сопровождения определяется его *системностью*, вниманием к широкому кругу вопросов. Среди них семья, создание образовательной среды, обучение и воспитание, взаимодействие детей, вопросы самопознания и личностной самореализации. Сопровождение семьи означает не только поддержку семей, имеющих детей с ОВЗ, а также и формирование социального интереса к «особым» детям у всех родителей инклюзивной группы. Таким образом, от понимания потребностей «особых» детей на микроуровне можно перейти на макроуровень, когда каждый человек, осуществляя свои профессиональные и общественные функции, будет осознавать необходимость учета подобных потребностей и детей, и взрослых.

3. Обеспечение *положительного эмоционального самочувствия* всех участников образовательного процесса. Благоприятный психологический климат в ДОО способствует положительной динамике развития и обучения каждого ребенка, а так же развития взаимодействия между ребенком и взрослым.

С одной стороны, психолого-педагогическое сопровождение детей на уровне индивидуальной специальной помощи конкретному ребенку при освоении основной образовательной программы дошкольного образования осуществляется индивидуальной программой развития, которую разрабатывает педагог-психолог. В данной программе отражается информация о ребенке, которая может быть важна при составлении адаптированной образовательной программы, учитываются первичные нарушения, индивидуальные возможности ребенка и профилактика вторичных нарушений. В этой же программе прописывается сопровождение родителей как участников взаимодействия с детьми дошкольного возраста и участников образовательного процесса, а так же сопровождение педагогов (воспитателей) – как организаторов образовательного процесса.

С другой стороны, психолого-педагогическое сопровождение реализуется в нескольких направлениях деятельности педагога-психолога:

Диагностико-консультативная работа направлена на формирование у детей положительных взаимоотношений с взрослыми и нормально развивающимися сверстниками, отслеживание и прогнозирование дальнейшего развития детей, создание особых образовательных условий, обеспечивающих, прежде всего, формирование навыков поведения, способы овладения целевыми ориентирами и заключается в особой подаче материала. При этом диагностическая деятельность должна включать в себя «следующие виды диагностики: *плановую, по запросу, промежуточную, углубленную*» [1, с. 34]. *Плановая диагностика* предполагает сбор информации о развитии детей на протяжении всего периода их пребывания в ОУ (три раза в год: начало, середина и конец) «с целью оказания своевременной, адресной и квалифицированной помощи нуждающимся в ней детям, а также составления карт их индивидуального развития для отслеживания динамики изменений и составления личностно ориенти-

рованных коррекционных программ» [1, с. 34]. *Диагностика по запросу*, например, педагога, родителя, администрации и др. «с целью удовлетворения конкретного запроса. ... Данный вид диагностики ... позволяет осуществлять не только консультирование, но и индивидуальную психокоррекцию» [1, с. 34]. *Промежуточная диагностика* «позволяет отслеживать динамику изменений в развитии детей, их поведении и деятельности под влиянием разнообразных психолого-педагогических методов и приемов воздействия (психотренингов; консультирования; просвещения и др.). Обсуждение полученных по итогам промежуточной диагностики результатов позволяет корректировать разработанный план осуществления психолого-педагогического сопровождения; оценивать уровень эффективности выбранных форм и методов работы с детьми» [1, с. 34]. *Углубленная диагностика* «проводится с теми учащимися, которых условно можно отнести к группе «риска» (по результатам плановой, по запросу или промежуточной диагностик) с целью выработки общего плана действия по преодолению психолого-педагогических проблем» в образовательном процессе этой группы детей специалистами ОУ: педагогами, воспитателями, психологами и др. [1, с. 34-35]. Педагог-психолог «в данном случае выступает и как эксперт, и как координатор совместных действий всех заинтересованных лиц по решению выявленной проблемы» [1, с. 35].

Информационно-просветительская работа, по сути, представляет собой информационно-коммуникативную деятельность «с целью повышения общей психолого-педагогической культуры всех субъектов образовательного процесса ... и частично профилактики проблем в обучении и воспитании [1, с. 36]. Организуется данная работа в разнообразных формах взаимодействия семьи и детского сада, и здесь, в процессе общения с родителями, по мнению Е. А. Екжановой и Е. В. Резниковой, «важно сформировать у них представление о собственном ребенке как о личности, имеющей свое, особенное восприятие окружающего мира и мировоззрение» [9, с. 88].

Коррекционно-развивающая работа «предполагает широкий круг использования психолого-педагогических мероприятий с целью коррекции или работы по развитию способностей, характерологических черт, ... важных качеств, например, адаптационные тренинги при формировании новых *групп*, использование психодрамы для коррекции психоэмоционального состояния детей и т.п.» [1, с. 35-36]. Осуществляется эта работа психологом образования как специальная помощь, которая оказывается на индивидуальных и групповых занятиях. В процессе организации особых условий, в ходе осуществления образовательного процесса и специально созданной предметно-развивающей среды, коррекционно-развивающая работа направлена на ослабление последствий первичного нарушения развития, сглаживание негативных особенностей и использование индивидуальных возможностей ребенка.

Основным направлением развивающей работы педагога-психолога с детьми с ОВЗ, находящимися в условиях образовательной инклюзии, является организация групповых занятий на развитие и коррекцию эмоционально-личностной сферы; формирование произвольной регуляции деятельности и поведения; развитие социально-коммуникативных навыков и социализации и т.д.

Дети с ОВЗ активно включаются в индивидуальные коррекционные занятия по повышению мотивации, развитию познавательной деятельности, познанию своих личностных особенностей. Во время занятий тренируются и развиваются все познавательные процессы (в зависимости от особенностей ребенка). Дети обучаются навыкам общения, способам саморегуляции, релаксации.

По направлениям консультативно-просветительской и профилактической работы педагог-психолог оказывает педагогам и родителям необходимую помощь в воспитании и обучении ребенка с ОВЗ, ребенка-инвалида. Разрабатывает рекомендации в соответствии с возрастными и индивидуально-психологическими особенностями детей, проводит мероприятия, способствующие повышению профессиональной компетенции педагогов, включению родителей в решение коррекционно-воспитательных задач. Консультации, которые проводятся по индивидуальным запросам родителей, помогают им решать многие вопросы и избежать ошибок в воспитании и обучении детей.

Работа с семьей является особенно важным направлением работы педагога-психолога в системе психологического сопровождения детей с ОВЗ. Основная цель данной работы – помочь родителям овладеть практическими знаниями и умениями, которые могут им понадобиться в процессе воспитания и развития детей с ОВЗ в семье. Вся работа направлена на преодоление их социальной беспомощности за счет повышения психолого-педагогической компетентности, на обучение навыкам взаимодействия и общения со своим ребенком, для совместного выполнения домашних заданий и рекомендаций специалиста, а также на решение общих проблем в рамках групповой работы. Тесное сотрудничество с родителями помогает создавать благоприятную эмоциональную атмосферу как в семье, так и в образовательном учреждении.

Организационно-методическое направление деятельности педагога-психолога включает в себя участие в разработке основной образовательной программы ДОУ, индивидуальных образовательных маршрутов и адаптированных образовательных программ для каждого ребенка с ОВЗ, подготовку материалов к консилиумам, методическим объединениям, педагогическим советам, участие в указанных мероприятиях, а также оформление текущей документации.

Обобщая выше сказанное можно сказать, что инклюзивное образование – это образование для всех, где доступность и равенство – главный показатель качества образования. В условиях инклюзивного образования каждый человек – полноценная единица общества с присущими ей функциями, задачами, потребностями и возможностями.

Для эффективной помощи ребенку с ОВЗ перед любым образовательным учреждением стоит главная задача – создать устойчивую, развивающуюся, эффективно действующую систему психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования.

Значимость и продуктивность психолого-педагогического сопровождения определяется его *системностью*, вниманием к широкому кругу вопросов. Среди них семья, обустройство образовательной среды, обучение и воспитание, взаимодействие детей, вопросы самопознания и личностной самореализации.

Психолого-педагогическое сопровождение – это важная составляющая модели инклюзивного образования. На всех этапах инклюзивного образования психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает *положительное эмоциональное самочувствие* воспитанников, положительную динамику в их развитии, способствует развитию взаимодействия детей.

При этом координатор по инклюзии в образовательном учреждении является организатором процесса психолого-педагогического сопровождения, его «двигателем». В связи с внедрением Профессионального стандарта педагога-психолога, действующего с 01 января 2017 года, данная миссия возлагается на педагога-психолога образовательного учреждения.

Направление его деятельности как координатора по инклюзии предполагает работу с педагогами, «нормально» развивающимися воспитанниками и их родителями в системе инклюзивного образования, нацеленную на преодоление отрицательных установок, формирование притяжения «особых» детей, понимание их особых потребностей. В этих условиях у детей с особенностями психофизического развития формируется социальная компетентность, навыки общения с окружающими, преодолевается социальная изоляция, расширяются возможности произвольного взаимодействия со сверстниками. У тех и других формируется определенная степень толерантности и понимание факта (одного из главных признаков инклюзивного образования), что ребенок с ОВЗ не хуже и не лучше других – он такой же, как все.

В дополнение к выше изложенному, хотелось бы отметить важность *командного междисциплинарного подхода* в психолого-педагогическом сопровождении. То есть, насколько сотрудники, непосредственные участники образовательного процесса объединены идеей и философией инклюзивного образования, насколько они понимают друг друга и придерживаются единого подхода в сопровождении «особого» ребенка и его семьи, других участников образовательного процесса. Все это напрямую влияет на эффективность работы, успешность сопровождения ребенка с ОВЗ и эмоциональный климат в ДОУ.

Список использованных источников:

1. Афанасенкова, Е. Л. Психолого-педагогическое сопровождение детей в период обучения в школе // Подготовка и переподготовка учителя начальных классов в условиях модернизации образования: проблемы и перспективы : Материалы Всероссийской научно-практической конференции (20-21 апреля 2006г., Южно-Сахалинск). – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2006. – С. 31-37.
2. Декларация о правах инвалидов. Принята на 2433-м пленарном заседании Генеральной Ассамблеи ООН резолюцией № 3447 от 29.12.1975.
3. Потапова, О. Е. Инклюзивные практики в детском саду : Методические рекомендации. – М. : ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.
4. Сиротюк, А. С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика. – М. : ТЦ Сфера, 2014. – 128 с.
5. Сопровождение инклюзивного образования [Электронный ресурс] / ГУ ВО «Центр информатизации и оценки качества образования». – Вологда, 2012. – Режим доступа: <http://osrptss.edu35.ru/index.php> (дата обращения: 05.11.2017).
6. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – М. : МГППУ, 2012. – 156 с.
7. Шипицына, Л. М. Тенденции и трудности инклюзивного образования в современной России // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сборник материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. С. В. Алехина. – М. : МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. – С. 114-117.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155). – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70512244/> (дата обращения: 19.11.2017).
9. Екжанова, Е. А., Резникова, Е. В. Основы интегрированного обучения [Электронный ресурс] : пособие для вузов // Магазин электронных и аудиокниг «ЛитРес». – М. : ДРО-ФА, 2008. – Режим доступа: <http://www.litres.ru/> (дата обращения: 14.11.2017).
10. Sabirova, E. G., Vasyagina, N. N., Imanov, A. K. The model of the professional and personal orientation of the teacher // Mathematics Education. – 2016. – Т. 11. – № 1. – P. 291-301.

УДК 005.963.1

ББК У291.6-21

Косошинская Анна Сергеевна,
*аспирант кафедры психологии образования,
Уральский государственный университет
620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26
profi-anna@mail.ru*

Васягина Наталия Николаевна,
*доктор психологических наук, профессор,
зав. кафедрой психологии образования,
Уральский государственный университет
620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26
vasyagina_n@mail.ru*

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛА В УСЛОВИЯХ ВЫСОКОЙ КОНКУРЕНЦИИ НА РЫНКЕ

Аннотация. На сегодняшний день компании работают в условиях непрерывных и быстрых изменений в технологиях, что обуславливает высокий уровень требований к уровню профессионализма персонала, к их способности соответствовать современной меняющейся экономике. Компании сталкиваются с тем, что обучение и развитие персонала является одним из ключевых условий успешного функционирования и эффективности бизнеса.

Выбор метода обучения персонала должен не только позволять достичь поставленных целей, но в то же время быть экономичным, чтобы компания, в конечном счете, получала доход от данного мероприятия. В связи с этим, российским компаниям актуально использовать зарубежный опыт коллег и использовать, как основной метод обучения, E-learning.

Ключевые слова: развитие персонала, персонал организации, обучение персонала, методы обучения.

Kokoshinskaya Anna Sergeevna,
*post-graduate student of the department of psychology of education,
Ural State Pedagogical University*

Vasyagina Natalia Nikolaevna,
*Doctor of Psychology, Professor,
Head of the Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University*

METHODS OF DEVELOPMENT OF PERSONNEL UNDER CONDITIONS HIGH COMPETITION IN THE MARKET

Abstract. Today companies operate in conditions of continuous and rapid changes in technology, which leads to high level of requirements to professionalism of the staff, their ability to meet today's changing economy. Companies are faced with the fact that the training and development of staff is one of the key conditions of the functioning and efficiency of the business.

The choice of method of training of the personnel should not only allow to achieve your goals, but at the same time to be economical to the company that ultimately received the income from this event. In this regard, the Russian companies it is important to use the experience of foreign colleagues and to use as the primary method of training, E-learning.

Keywords: staff development, staff of the organization, staff training, teaching methods.

Современные предприятия в России ежедневно сталкиваются с ростом конкуренции на рынке. На многие рынки приходят крупные западные компании, целью которых является монополизация. Поэтому работающие компании вынуждены прилагать все большие усилия для сохранения и повышения своей конкурентоспособности, балансируя между затратами и прибылью бизнеса. А. Я. Кибанов определяет затраты на персонал как интегральный показатель, который включает расходы, связанные с привлечением, вознаграждением, стимулированием, использованием, развитием, социальным обеспечением, организацией труда и улучшением его условий труда, увольнением персонала [8, с. 275].

На сегодняшний день компании работают в условиях непрерывных и быстрых изменений в технологиях, что обуславливает высокий уровень требований к уровню профессионализма персонала, к их способности соответствовать современной меняющейся экономике [4]. Компании сталкиваются с тем, что обучение и развитие персонала является одним из ключевых условий успешного функционирования и эффективности бизнеса. Поэтому, чтобы уровень квалификации персонала оставался на прежнем уровне, а тем более рос, необходимо построить процесс непрерывного обучения и развития персонала. Динамика процесса обучения и развития должна соответствовать динамике изменений на рынке. А. В. Дейнека тоже отмечает, что научно-технический прогресс, охвативший все сферы общественного производства, постоянно требует повышения профессионализма и систематического изменения содержания и технологии труда [5].

Рынок обучающих и развивающих программ на сегодняшний день насыщен предложениями. Но факт того, что компании вынуждены задумываться о снижении затрат, вынуждает их искать внутренние ресурсы для удовлетворения потребности в развитии персонала. Создание системы профессионального обучения персонала становится задачей компании и входит в систему процессов работы с персоналом – подбор и найм, стимулирование, ориентация и оценка и т. д. Руководители вынуждены использовать систему управления кадровым потенциалом. Кадровый потенциал предприятия в широком смысле этого слова представляет собой умения и навыки работников, которые могут быть использованы для повышения его эффективности в различных сферах производства в целях получения дохода (прибыли) или достижения социального эффекта [3].

В связи с необходимостью сохранения уровня затрат на персонал (иногда даже необходимо сокращение данных затрат), в особенности на его развитие, с одной стороны и с требованием рынка обучать персонал, с другой стороны, необходимо использовать те методы обучения персонала, которые эффективны и при этом не требуют больших затрат бизнеса.

А. В. Дейнека понимает развитие персонала как комплекс мер, включающих профессиональное обучение, переподготовку, повышение квалификации кадров, планирование карьеры персонала организации. И целью развития персонала он видит обеспечение организации хорошо подготовленными работниками для эффективной работы и реализации стратегического развития предприятия [5].

А. Я. Кибанов и И. Б. Дуракова определяют развитие персонала как совокупность организационно-экономических мероприятий службы управления персоналом организации в области обучения персонала, его переподготовки и повышения квалификации [7].

С. И. Сотникова определяет обучение персонала как процесс накопления человеческого капитала путём непосредственной передачи профессиональных знаний и навыков сотрудникам организации с целью заполнения разрыва (восполнения дефицита) между имеющимися у них знаниями и навыками и теми знаниями и навыками, которыми они должны обладать согласно требованиям предполагаемой работы в настоящий момент, в ближайшем будущем или для освоения выполнения другой (новой) работы [9].

Американские специалисты в области обучения персонала и организационного развития Р. Бакли и Дж. Кэйпл дают следующие определения понятиям. Обучение они понимают как процесс усвоения и выработки систематизированных знаний, умений, ценностей и представлений, выходящих за рамки узкой сферы деятельности и позволяющих анализировать и

решать широкий круг проблем. Развитие трактуется ими как расширение и рост умений и способностей человека посредством сознательного или неосознанного научения [2].

Анализ российской и зарубежной литературы современных исследователей показал, что несмотря на то, что довольно часто мы сталкиваемся с формулировкой «обучение и развитие персонала», различий между использованием этих понятий применительно к персоналу практически не делается. Соответственно, авторы публикаций оперируют обобщённым смыслом самого явления, больше акцентируя внимание на отдельных элементах и проблемных ситуациях в сфере обучения и развития персонала в организации. Мы же принимаем за основу определение А. В. Дейнека и понимаем и обучение и развитие персонала как комплекс мер, включающих профессиональное обучение, переподготовку, повышение квалификации кадров, планирование карьеры персонала организации с целью обеспечения организации хорошо подготовленными работниками для эффективной работы и реализации стратегического развития предприятия.

Формами повышения квалификации руководителей, специалистов и служащих являются:

- самостоятельная учеба;
- повышение квалификации в процессе учебы;
- повышение квалификации в специальных учебных заведениях [5].

Очевидно, что успешность деятельности конкретного работника зависит от использования всех вышеперечисленных форм развития, но полностью зависит от самого сотрудника и работодатель этим процессом управлять не может. Ввиду этого, нам интересно рассмотреть методы развития персонала, находящиеся в зоне влияния работодателя.

Анализ сложившихся классификаций видов обучения позволяет выделить две большие группы – обучение на рабочем месте и вне рабочего места, либо их сочетание (С. И. Сотникова, А. Я. Кибанов, А. В. Дейнека).

Обучение на рабочем месте предполагает, что процесс развития происходит в рамках естественных трудовых условий. Как правило, данный метод является более дешевым и оперативным, и позволяет быстро адаптироваться к учебному процессу тем работникам, которые не привыкли к обучению в аудиториях. Данный метод позволяет выступать в роли обучающего, как сотруднику компании, так и внешнему преподавателю. Однако, текущая работа, жесткие временные рамки, могут спровоцировать то, что цель и порядок обучения в этом случае могут теряться.

Важнейшими методами обучения на рабочем месте являются:

- копирование – работник прикрепляется к опытному специалисту, копируя действия этого человека;
- наставничество – занятия менеджера со своим персоналом в ходе ежедневной работы;
- делегирование – передача сотрудникам четко очерченной области задач с полномочиями принятия решений по оговоренному кругу вопросов. При этом менеджер обучает подчиненных в ходе выполнения работы;
- метод усложняющихся заданий – специальная программа рабочих действий, выстроенная по степени их важности, расширения объема задания и повышения сложности. Заключительный этап – самостоятельное выполнение задания;
- ротация – сотрудник переводится на новую работу или должность для получения дополнительной профессиональной квалификации и расширения опыта обычно на срок от нескольких дней до нескольких месяцев. Широко применяется организациями, требующими от работников поливалентной квалификации, т. е. владения несколькими профессиями [5].
- E-learning – это предоставление доступа к тщательно разработанным учебным программам с помощью компьютерных технологий [2].

Обучение вне рабочего места включает все виды обучения за пределами самой организации. Такое обучение позволяет отделить обучающихся, на какое-то время, от повседневной трудовой деятельности. Процесс обучения в данном случае лучше спланирован, дидактически глубже проработан. К числу основных методов обучения вне работы относятся:

- лекции – традиционный метод профессионального обучения, позволяющий лектору изложить большой объем учебного материала в короткий срок;
- кейсы – реальная или выдуманная управленческая ситуация с вопросами для анализа;
- деловые игры – коллективная игра, включающая разбор учебного примера. При этом участники игры получают роли в игровой деловой ситуации и рассматривают последствия принятых решений;
- моделирование – воспроизведение реальных условий работы;
- ролевые игры – работник ставит себя на чье-то место с целью получения практического опыта и получает подтверждение правильности своего поведения [5];
- тренинг – многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личного бытия человека [6].

Выбор метода обучения зависит от целей обучения, но так или иначе, обучение направлено на получение знаний и/или приобретение, формирование и совершенствование навыков. Как правило, на текущий момент, крупные компании в России используют такой метод как тренинг. Преимущества этого метода в том, что обучение проходит в непривычной обстановке, может включать в себя получение знаний и формирование навыков, и происходит в группе коллег, что улучшает взаимодействие в группе и выступает элементом командообразования. Но у этого метода есть и недостатки: несколько сотрудников одновременно отсутствуют на рабочем месте в течение продолжительного времени (как правило продолжительность тренингов составляет несколько дней), большой объем информации предполагает, что сотрудники не смогут усвоить ее полностью. И данный метод довольно затратный – стоимость работы тренера (внутреннего или внешнего) каждый раз при проведении тренинга, стоимость аренды помещения, затраты на зарплату участникам тренинга, в то время, как они не участвуют в производственном процессе. Совершенно очевидно, что данный метод не может быть использован всякий раз, в связи с высоким уровнем затрат на него.

Если мы посмотрим на опыт зарубежных коллег, то увидим, что на данный момент приобретает популярность такой метод как E-learning – корпоративное дистанционное обучение персонала. Электронное обучение можно разделить на две категории: синхронное и асинхронное. Синхронные учебные программы предполагают одновременное участие в них всех слушателей, как в учебной аудитории, когда преподаватель читает лекцию. К синхронному электронному обучению можно отнести образовательные веб-конференции, тематические чаты, обмен мгновенными сообщениями и виртуальные аудитории. Асинхронные учебные программы позволяют слушателям участвовать в них в разное время, в идеале, когда удобно и по мере надобности. К асинхронному электронному обучению относятся курсы со свободным графиком проведения, которые исторически являются самой распространенной формой электронного обучения, а также доски объявлений, дискуссионные форумы и наставничество через электронную переписку [1].

Данный метод отвечает потребности снижения затрат на развитие персонала. Требуются затраты только на его создание и корректировку. Использовать каждый курс может неограниченное количество персонала всякий раз, как возникает потребность. Обучение происходит на рабочем месте и ограничено по времени, использовать приобретенные знания и навыки сотрудник может сразу после прохождения курса в реальных производственных условиях. Эффективность данного обучения можно проверять обычными способами – тестирование, наблюдение, оценка и т.д.

Развитие персонала организации обязательно должно увязываться с целями организации и учитывать ее возможности. Если раньше развитие персонала было эпизодическим и выступало своеобразной инвестицией в будущее, то сейчас научно-технический прогресс и постоянные изменения на рынке требуют от компаний непрерывного развития персонала и применение этих знаний и навыков здесь и сейчас. Выбор метода обучения персонала конечно должен полностью позволять достичь поставленных целей, но в то же время он должен

быть экономичным, чтобы компания, в конечном счете, получала доход от данного мероприятия. В связи с этим, мы предлагаем российским компаниям использовать зарубежный опыт коллег и использовать, как основной метод обучения, E-learning.

Список использованных источников:

1. Аллен, М. E-learning: Как сделать электронное обучение понятным, качественным и доступным. – М. : Альпина Паблишер, 2016.
2. Бакли, Р., Кэйпл, Дж. Теория и практика тренинга. – СПб. : Питер, 2002. – С. 15.
3. Берглезова, Т. В. Понятие кадрового потенциала и его влияние на эффективность деятельности промышленного предприятия : монография. – М. : Российский государственный гуманитарный университет, 2005.
4. Васягина, Н. Н., Васягина, С. А. Возможности и ограничения применения андрогогической модели обучения в художественном образовании // Всероссийская весенняя психологическая сессия : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 68-71.
5. Дейнека, А. В. Современные тенденции в управлении персоналом. – М. : Академия Естествознания, 2009. – 266 с.
6. Исурина, Г. Л. Групповые методы психотерапии и психокоррекции // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л. : Медицина, 1993. – С. 231-254.
7. Кибанов, А. Я., Дуракова, И. Б. Управление персоналом организации: отбор и оценка при найме, аттестация : учеб. пособие для студентов вузов. – М. : Экзамен, 2003. – С. 317.
8. Кибанов, А. Я. Основы управления персоналом. – М. : ИНФРА-М, 2003.
9. Сотникова, С. И. Управление карьерой : учебное пособие. – М. : ИНФРА-М, 2001. – С. 118.

УДК 376.42

ББК Ч456

Корнеева Екатерина Руслановна,
студентка, Институт психологии и педагогики,
Сахалинский государственный университет
693008 Россия, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина 296
korneevakate@bk.ru

Афанасенкова Елена Леонидовна,
кандидат психологических наук,
профессор кафедры психологии,
Институт психологии и педагогики,
Сахалинский государственный университет
693008 Россия, Сахалинская область, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина 296
el_afa@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В РЕСУРСНОМ КЛАССЕ

Аннотация. Статья посвящена явлению детей с расстройством аутистического спектра, а так же приведены особенности организации учебного процесса. Помимо этого, были проанализированы особенности организации учебного пространства для детей РАС в ресурсном классе.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, детский аутизм, ресурсные классы, инклюзивное образование, образовательное пространство.

Korneeva Ekaterina Ruslanivna,
student, Institute of psychology and pedagogy,
Sakhalin State University

Afanasenкова Elena Leonidovna,
candidate of psychological Sciences, Professor, Department of psychology,
Institute of Psychology and Pedagogy,
Sakhalin State University

FEATURES OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE RESOURCE CLASS

Abstract. The article is devoted to the phenomenon of children with autism spectrum disorder, as well as the peculiarities of the educational process. In addition, it analyzed the features of organization of educational space for children of ASD in the resource class.

Keywords: autism spectrum disorder, children's autism, resource classes, inclusive education, educational space.

В настоящее время развитие системы образования в Российской Федерации (РФ) претерпевает серьезные изменения, в частности в связи с активным развитием инклюзивного направления образования. Это обусловлено целым рядом нормативных документов: Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017-2016 года, Указом «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» № 761 от 01.06.2012, Письмом Заместителя министра МИНО-

БРНАУКИ РОССИИ ИР-535/07 от 07.06.2013 года «О коррекционном и инклюзивном образовании детей», Приказом Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1015. «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» - которые определяют суть введения инклюзии в систему общего образования. При этом особое внимание в нормативной базе уделяется созданию специальных образовательных условий для детей страдающих не только слуховой, зрительной или речевой деприваций, но и детей с расстройством аутистического спектра (РАС) разных групп.

Особой спецификой детей этой группы является то, что они при неярко выраженном дефекте мало отличаются от окружающих их детей с нормой [4]. Именно поэтому данные особенности порой могут заметить только специалисты. Однако, при постоянном общении с такими детьми, эти особенности становятся отчетливо заметны. К примеру, ребенок с РАС может избегать зрительного контакта, не отвечать на задаваемые ему вопросы, из-за чего нередко складывается мнение, что он просто невнимателен или с недоверием / отрицанием относится к тому, кто к нему обращается. Может быть и обратная ситуация: ребенок может разговаривать на интересную для него тему, практически без остановки, даже не замечая того, что собеседник потерял интерес к разговору и пытается его завершить.

Считается, что первые признаки аутизма проявляются у детей до года, но нет единого мнения, можно ли считать их симптомами аутистического расстройства. Наиболее заметными проявления особенностей детей с РАС становятся после года.

Так О. Богдашина в своей работе отмечает, по Лео Каннеру выделяются особенности в поведении ребенка раннего возраста, которые указывают на неблагополучие в его развитии и являются поводом для обращения к специалисту:

- неспособность вступать в контакт с другими людьми;
- задержка речевого развития;
- перестановка личных местоимений. К примеру, на вопрос «Ты хочешь конфету?» ребенок ответит «Ты хочешь конфету»;
- хорошая механическая память [3, с. 10].

Основываясь на исследованиях Роберта Шрамма можно выделить следующие наиболее характерные особенности у детей с РАС дошкольного возраста:

- монотонные движения;
- отсутствие взгляда глаза в глаза;
- если происходит смена обстановки, ребёнок пугается и сильно нервничает;
- неумение создавать эмоциональные дружеские отношения со сверстниками;
- отсутствие разнообразия, фантазий и изменений в ролевой игре или в игре, предполагающей социальную имитацию;
- длительные периоды молчания сменяются монотонным повторением одного звука или слова [15, с. 21].

По мнению Тео Питерса у большинства детей с расстройством аутистического спектра развитие происходит неравномерно. К примеру: сильными сторонами чаще всего являются зрительное восприятие, внимание к мелким деталям, большой объем механической памяти. Слабыми же сторонами часто оказываются непонимание общего смысла текста и пересказ прочитанного текста заученными фразами или фрагментарное восприятие устной речи, что может, к примеру, затруднить занятия математикой, т.к. хоть ребенок и умеет выполнять арифметические действия, ему достаточно трудно понять условие задачи [10, с. 24].

Странности в поведении ребенка с РАС (так же как и любое странное поведение ребенка без РАС) могут получить объяснение специалиста, и с помощью практических занятий с ребенком и его родителями такое поведение может быть изменено.

Так, например, в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) сказано: «Ребенок с аутизмом может быть и

безразличным к происходящему, и иметь стойкие страхи; совсем не пользоваться речью, пользоваться простыми речевыми штампами, но также и иметь богатый словарь и развернутую, не по возрасту сложную фразовую речь. У многих таких детей на основе тестирования диагностируется выраженная и глубокая умственная отсталость, но существуют и типично аутичные дети, интеллектуальное развитие которых оценивается как нормальное и даже высокое. Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одаренность, это может быть особая музыкальность, абсолютная грамотность, математические способности и др. Кроме того, картина трудностей и возможностей ребенка с аутизмом к школьному возрасту значительно различается в зависимости от того, получал ли он адекватную специальную поддержку. Во время начатая и правильно организованная психолого-педагогическая помощь позволяет поддержать попытки ребенка вступить в более активные и сложные отношения с миром и предотвратить формирование наиболее грубых форм детского аутизма».

Тем не менее, большая часть детей с расстройством аутистического спектра, в отличие от детей с другими видами расстройств, могут успешно учиться по общей школьной образовательной программе. Дети могут хорошо усваивать математику или же преуспевать в данной области, а иногда и обгонять своих сверстников. Некоторые дети хорошо рисуют (при условии отсутствия нарушений в мелкой моторике) [1, 2, 8].

Осознание и понимание специфических особенностей, характеризующих детей с РАС, является первым и ключевым этапом в процессе включения их в среду нормативно развивающихся сверстников. Однако вероятность наличия тех или иных характерных особенностей для аутизма не свидетельствует о том, что полный комплекс этих проблем действительно заложен в каждом аутичном ребенке. Выбор целей и стратегий для обучения требует индивидуального подхода и оценки, как начального уровня навыков, так и тех или иных дефицитов развития [5, 6, 7]. Тест для оценки речевых и социальных навыков у детей с аутизмом и другими нарушениями развития позволяет не только определить уровень формирования функциональных навыков, но и является инструментом для определения и мониторинга прогресса ребенка.

Процесс обучения в инклюзивной среде подразумевает, что дети с РАС приобретают академические навыки чтение, счет, письмо и другие – наравне со своими нормативно развивающимися сверстниками. Однако целью инклюзии в случае ребенка с аутизмом не является получение знаний по общеобразовательной программе. Данный уровень доступен и при индивидуальном обучении. Инклюзивная среда позволяет ребенку с РАС не только приобрести знания, соответствующие учебной общеобразовательной программе, но и преодолеть сложности и проблемы, которые сопровождают его развитие

Организация школьного обучения детей с аутизмом требует специального образования и вовлечения в общеобразовательную среду соответствующего их особым образовательным потребностям. Одним из вариантов для адаптации детей в образовательном пространстве является создание ресурсного класса. Такой способ организации обучения детей с РАС помогает им адаптироваться в стенах школы, сформировать стереотип учебного поведения и социализироваться. Создание ресурсного класса, работа в нём и дальнейшая работа с детьми с РАС требуют знаний об особенностях этих детей и их потребностях [2, 9, 12, 14].

На начальном этапе обучения в школе необходимо, чтобы пространство, в котором обучаются дети с аутизмом, было им знакомо и не вызывало боязни. Если дети с РАС обучаются отдельной малочисленной группой (класс для детей со сложной структурой дефекта), можно выделить для них отдельный кабинет, пространство, к которому они постепенно привыкают и считают «своим», т.е. безопасной для себя зоной.

На основании практик специализированных школ и центров пространство класса для детей с РАС стоит разделить на зоны: учебную и свободную [9, 13, 14].

В свободной зоне могут находиться общий стол, шкаф с играми, мини библиотека, ковер или маты, на которых можно сидеть или лежать. Это дает возможность проводить часть занятий, если это позволяет содержание урока, за общим столом или на полу, помогает снизить трудности удержания позы за партой в течение 30-40 минут, варьировать длительность учебной нагрузки для разных детей. В этой зоне можно заниматься чтением литерату-

ры, играть в настольные познавательные игры; заниматься другими видами деятельности, не требующими сидения за партами.

Свободная зона – это место, где уставшие дети могут отдохнуть, полежать, расслабиться, почитать любимую книгу (но только после выполнения оговоренного заранее с учителем задания), что создает для учащихся дополнительный стимул к достижению результата.

В учебной зоне находятся только парты с ограниченным обзором и доска. На каждой парте (для первоклассников) должны быть: лента букв, цифр, личное расписание, этапы урока и др. Так же на некоторых партах могут находиться наушники, для тех детей, которые не переносят громкие и резкие звуки (при просмотре презентаций, прослушивании песен).

Что касается самого урока на первых этапах обучения: в период адаптации детей к учебному процессу и выработки учебного поведения можно разбивать один урок на 3 части: 10 мин. – урок, (колокольчик с урока) 20 мин. – отдых (любой) (колокольчик на урок), 10 мин. – продолжение урока, затем общешкольная перемена. Для визуализации продолжительности уроков и перемен, для избегания нежелательного поведения можно использовать, к примеру, песочные часы, которые в дальнейшем могут применяться на различных этапах урока. Постепенно длительность уроков увеличивается, а длительность промежуточного отдыха уменьшается, до полного его исключения.

Важным условием для успешного обучения детей с РАС является наличие необходимых наглядных материалов. В классе должна быть аппаратура для демонстрации видео и аудиозаписей (компьютер, мультимедийный проектор, экран, магнитофон). Наглядные материалы также должны быть ориентированы на особенности развития и организации внимания учащихся. На начальном этапе обучения все наглядные материалы должны быть индивидуальными и находится перед глазами обучающегося, т. к. многие дети не умеют ещё работать фронтально. Так как для детей с РАС особенно близка предметно-практическая деятельность, то многие пособия подразумевают манипуляции при помощи рук. Для некоторых обучающихся можно использовать не стандартные пособия, т. е. созданные учителем с учётом индивидуальных особенностей и возможностей усвоения каждого ребёнка в классе.

Так как для преодоления своих трудностей каждому ребёнку нужна своя опора, необходимо создавать наглядные материалы, представленные на слуховой, зрительной и тактильной основе. Это помогает каждому ребёнку успешно решать познавательные задачи и находить свои пути для компенсации слабых сторон развития.

Для детей с РАС характерно лучшее усвоение учебных материалов, если они представлены в виде схем, алгоритмов, таблиц. Поэтому пространство вокруг доски должно быть оформлено таким образом, чтобы каждый урок мог сопровождаться демонстрацией адекватных наглядных материалов. Следует помнить так же, что пространство не должно быть перегружено информацией, и учащиеся должны видеть те материалы, которые нужны им в данный момент на этом конкретном уроке. Соответственно, у учителей должна быть возможность быстро заменить одни наглядные материалы другими. Для этих целей удобно использовать пробковые доски (расположенные слева и справа от школьной доски); школьная доска должна быть магнитной, над доской должны быть приспособления для укрепления плакатов, географических карт и др. наглядных учебных материалов. Как правило, внимание учащихся больше привлекают те наглядные материалы, в создании которых они сами принимали участие. Это также эффективный метод усвоения и закрепления учебного материала [6, 8].

Обязательным элементом организации образовательного процесса являются соблюдение режима школьного дня, расписания занятий и правил поведения, с которыми ознакомлены дети, родители, учителя. Следует отметить, что это не только помощь в организации деятельности детей, но и опоры содержательного плана. Расписание на каждый день занятий должно висеть на видном месте в классе, нужно учить детей с РАС ориентироваться на него.

Правила поведения в школе являются общими для всех, в том числе и для учителя. Например, если в правилах поведения записано, что в классе нельзя кричать, то никто (в том числе и учитель) не должен кричать. Крик – нарушение правила. Правила поведения являют-

ся обязательными и для родителей учащихся. Недопустимо входить в класс во время уроков, опаздывать на занятия, отвлекать внимание учителя и других учащихся после звонка.

Лучше будет, если классные правила будут обсуждаться совместно с детьми и родителями, а не предъявляться в готовом виде. Требования не должны вступать в явное противоречие с важнейшими потребностями ребенка с РАС и других учащихся. На обсуждение требований, на их объяснение и постановку может уйти достаточное количество времени. Однако ребенок должен понимать, что нельзя, к примеру, опаздывать, потому что это – неуважение по отношению к тем, кто находится на уроке, это мешает им, разрушает рабочую обстановку.

Многие правила можно вводить при помощи символических знаков. Например, чтобы добиться тишины в классе, можно ввести «Знак тишины», чтобы дети слушали во время объяснения материала знак «Слушай», чтобы правильно сидели на уроке знак «Положи руки».

В начале каждого урока учитель прикрепляет при помощи магнитов к доске или при помощи липучки на специальный планшет пиктограммы или карточки тех видов работы, которые предполагается провести на данном занятии. Эти же пиктограммы (карточки) дублируются на рабочем столе обучающегося (возможно с некоторыми изменениями в зависимости от индивидуальных особенностей и способностей ребёнка). Таким образом, на доске (на парте) наглядно задается план урока.

Это помогает учащимся лучше рассчитывать свои силы. Создает у детей с РАС ощущение более стабильной, без неожиданностей, ситуации, задает алгоритм деятельности на данный урок. Если на уроке предполагается проведение самостоятельной работы, ученик знает об этом с самого начала и морально готов к ней.

Ребенок с РАС нуждается в мощном и постоянном подкреплении своей деятельности. Чтобы определить, какие подкрепления лучше подходят для учеников, учитель может предложить им выбрать из списка те из них, которые они предпочитают или посоветоваться с родителями каждого ребенка. Для разных учащихся подкрепления могут быть различными. Для некоторых детей с РАС чрезвычайно важны пищевые подкрепления, а другие дети к ним равнодушны. Подкрепление будет эффективным только в том случае, если оно значимо для этого конкретного ребенка. Можно использовать очки, жетоны, наклейки, смайлики для стимулирования хорошего поведения ребенка и штрафы – для прекращения плохого [1, 5, 7].

Частота присуждения поощрений очень важна. Сначала поощрять лучше через небольшие интервалы времени. После того, как система начала работать, интервалы могут быть удлинены. Взрослый не должен злоупотреблять штрафами. Ученики должны получать 3 – 5 поощрений против каждого штрафа. Следует помнить, что можно выражать свое недовольство отдельными результатами и действиями ребенка, но не ребенком в целом. Стоит оценивать не ребенка, а результаты его деятельности. Можно осуждать действия ребенка, но не его чувства. Недовольство действиями ребенка не должно быть систематическим, иначе оно перерастет в неприятие его. Создавайте вокруг доброжелательную атмосферу, будьте заинтересованы в успехах учащихся и в них самих.

Учитывая особенности детей с расстройством аутистического спектра, которые приведены С. Дж. Роджерсом и Дж. Доусоном, при проведении учебного процесса следует придерживаться следующих «правил»:

1. Следует создавать на уроках и во внеучебной деятельности ситуацию успеха, способствующую повышению самооценки школьника, посредством одобрения продуктивной работы, указания на хорошо выполненную часть задания (а, порой, следует найти хотя бы одно, но правильно и красиво написанное слово, и за это похвалить) и т. п. При этом оставаться объективным в оценке конечного результата работы, выставлении отметки.

2. Делать акцент, хвалить на уроке (или в конце урока) учащегося при правильном его поведении, комментируя и одобряя его положительные поступки. В тоже время постараться ограничить количество замечаний, не усиливая внимания учащегося на негативных поступках.

3. Обязательно использовать метод поощрения.

4. Учитывать школьника ориентировки в задании, планированию предстоящих действий, требовать от него словесного отчета о проделанной работе. Развивать навык самоконтроля.

5. Дозировать предъявляемую ученику помощь и внешний контроль, осуществляя постепенный переход от работы под контролем взрослого к самостоятельной работе.

6. При переходе с одного вида деятельности к другому переключать внимание ребенка специальными приемами.

7. Ввести визуализированное расписание и визуализированный урок: необходимо наглядно показать все этапы уроков математики, чтения и др. ученик должен видеть начало и завершение задания, начало и завершение урока.

8. Дозировать инструкции, делить их на несколько. Одна инструкция должна состоять из 2-3 звеньев [11, с. 247].

Процесс обучения детей с аутизмом в общеобразовательной системе отличается от обучения таковых с другими особенностями развития. Такие характерные черты, как недоразвитие навыков речи и социального взаимодействия, моторные нарушения, пристрастие к рутинным действиям и узкий круг интересов могут стать существенной преградой для обучения ребенка с РАС, независимо от уровня развития интеллекта или академических способностей. Стратегии образовательного процесса представляют собой широкий спектр разнообразных методов обучения, с тем или иным уровнем сопровождения и интенсивности поддержки. Большая часть методов включает использование методологии подсказок, поощрений и структуризации обучающего процесса. Данные стратегии применяются в комплексе, уровень сопровождения и использования которых зависит и от индивидуальных способностей ребенка, и от динамики его развития, и от возможностей конкретного образовательного учреждения.

Список используемой литературы:

1. Абакирова, Т. П., Богданова, Н. А. Создание специальных образовательных условий для детей с расстройствами аутистического спектра : Методические рекомендации для специалистов ПМПК. – Новосибирск : ГБУ НСО «ОЦДК», 2015. – 66 с.

2. Банч, Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / пер. с англ. Н. Грозной и М. Шихиревой. – М. : «Прометей», 2005. – 88 с.

3. Богдашина, О. Аутизм: определение и диагностика. – Донецк : Лебедь, 1999. – 112 с.

4. Васягина, Н. Н. Влияние социальных эмоций на характер общения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками [Электронный ресурс] // Современная психология образования: проблемы и перспективы развития : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2017. – С. 116-119.

5. Екжанова, Е. А., Резникова, Е. В. Основы интегрированного обучения : Пособие для вузов. – М. : Дрофа, 2008. – 210 с.

6. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / авт.-сост. Н. В. Борисова, С. А. Прушинский. – М. ; Владимир : Транзит-ИКС, 2009. – 127 с.

7. Лореман, Т., Деспелер, Д., Харви, Д. Инклюзивное образование : Практическое пособие по поддержке разнообразия в общеобразовательном классе / пер. с англ. Н. В. Борисовой. – М. : РООИ «Перспектива», 2008. – 64 с.

8. Никольская, О., Фомина, Т., Цыпотан, С. Ребенок с аутизмом в обычной школе. – М. : «Чистые пруды», 2006. – 32 с.

9. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. – М. : Центр «Школьная книга», 2010. – 80 с.

10. Питерс, Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому взаимодействию. – СПб. : Институт Психологии и Педагогике, 1999. – 192 с.

11. Роджерс, С. Дж., Доусон, Дж., Висмара, Л. А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2016. – 413 с.

12. Семаго, М. М., Семаго, Н. Я. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности. – М. : Генезис, 2011. – 400 с.

13. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики : Методическое пособие / под общ. ред. С. А. Алехиной, М. М. Семаго. – М. : МГППУ, 2012. – 156 с.
14. Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях : Методический сборник / отв. ред. С. В. Алехина / под ред. Е. В. Самсоновой. – М. : МГППУ, 2012. – 56 с.
15. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2017. – 197 с.

УДК 37.035-053.465''07/.11''

ББК Ч466.01

Кортенева Юлиана Вячеславовна,
студентка, Институт психологии и педагогики,
Сахалинский государственный университет
693008 Россия, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина 296
juliana9610@bk.ru

Васягина Наталия Николаевна,
доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой психологии образования Института психологии,
Уральский государственный педагогический университет
620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26
vasyagina_n@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрено состояние современных исследований по проблеме формирования социальной компетентности младших школьников. Предпринята попытка уточнить содержания понятий: «социальная компетентность», социальная компетентность младшего школьника. Выделены особенности формирования социальной компетентности младшего школьника.

Ключевые слова: социальная компетентность, младшие школьники, социализация личности, социальное взаимодействие, социальная адаптация.

Cortenema Juliana Vyacheslavovna,
student, Institute of psychology and pedagogy,
Sakhalin State University

Vasyagina Natalia Nikolaevna,
doctor of psychological Sciences, Professor,
head of the Department of psychology of education, Institute of psychology,
Ural State Pedagogical University

FEATURES OF THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article considers the state of modern research on the problem of forming social competence of junior schoolchildren. An attempt has been made to clarify the content of the concepts: "social competence", social competence of the junior schoolboy. The peculiarities of the formation of the social competence of the junior schoolchild have been singled out.

Keywords: social competence, junior schoolboys, socialization of person, social interaction, social adaptation.

В отечественной педагогике и психологии в определении содержания категории «социальная компетентность» в большинстве исследований преобладает трактовка данного понятия через коммуникативные аспекты, то есть рассматривается как комплекс знаний о социальной действительности, система коммуникативных умений, навыков и социально-личностных характеристик, уровень сформированности которых у каждого человека позво-

ляет ему выстраивать свое поведение, учитывая особенности контекста ситуации, и эффективно выполнять заданную социальную роль через реализацию коммуникативных навыков.

После 90-х гг. XX в. социальная компетентность, как личностное качество человека, становится востребованным во всех социальных сферах жизнедеятельности, рассматривается в качестве междисциплинарного предмета исследования и анализируется как сложное, многокомпонентное и многоаспектное явление. Эта тенденция находит свое продолжение в исследованиях современных ученых [2, с. 465].

В исследованиях зарубежных ученых отражаются различные точки зрения на проблему социальной компетентности. Так, в исследовании немецких психологов У. Пффингстена и Р. Хинтча социальная компетентность трактуется как «владение когнитивными, эмоциональными и моторными способами поведения [12, с. 13]. Представленные способы поведения, на их взгляд, в определенных ситуациях ведут к долгосрочному и благоприятному соотношению положительных и отрицательных следствий, что приводит к социальному взаимодействию.

Х. Шредер и М. Форверг выделили структуру социальной компетентности, которая, по их мнению, пронизывает четыре свойства личности:

1. *Коммуникабельность* – готовность и умение устанавливать, поддерживать и сохранять контакт в общении и взаимодействии с окружающими;
2. *Решимость* – готовность к общению;
3. *Влиятельность* – свойство, охватывающее способность внушения;
4. *Самоуважение* – познавательно-эмоциональный образ, ядром которого является «Я-концепция» [10, с. 53].

Наиболее общее определение социальной компетентности на наш взгляд дает М. Э. Форд. Он рассматривает ее как «способность достижения социально значимых целей в конкретном культурном контексте с использованием допустимых средств, в первую очередь для решения стоящих на данный момент задач развития» [1, с. 3-49].

В отечественных исследованиях, проблематике социальной компетентности так же уделяется огромное внимание. Так А. А. Кидрон рассматривает социальную компетентность как «необходимый навык общения» [8, с. 35]. В качестве свойств такой социальной компетентности он выдвигает контактность, общительность, разговорчивость, силу убеждения, готовность к обсуждению, уверенную манеру держать себя и др.

В. Н. Куницына выделяет следующие виды социальной компетентности: вербальная; коммуникативная; социо-профессиональная; социально-психологическая и самоидентификация (эго-компетентность) [7, с. 184].

И. А. Зимняя в своей работе разделяет компетенцию, относящуюся к социальному воздействию человека и социальной сферы на два вида:

- 1) компетенция социального взаимодействия с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, социальная мобильность;
- 2) компетенция в общении – умение передавать свои мысли в устной и письменной форме; умение вести диалог и монолог; знание и соблюдение традиций, этикета; знания кросскультурного и иноязычного общения; умение вести деловую переписку; умение решать коммуникативные задачи [3, с. 29].

В диссертационном исследовании Е. В. Коблянкой социальная компетентность рассматривается как отношения: «Я» – Общество, что включает в себя умение выбрать правильные социальные ориентиры, умение организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами. Поэтому под социальной компетентностью она понимает «качество человека – субъекта трудовой деятельности и члена данного социума, связанное с социальными нормами, которыми общество регулирует жизнь и взаимодействие своих членов» [4, с. 13].

По мнению Н. В. Калининой социальная компетентность должна рассматриваться «как совокупность знаний и умений, необходимых для социальной деятельности, и личностных качеств, ...обеспечивающих адаптацию личности в обществе и способствующих ее самореализации, самоактуализации и самоопределению» [5, с. 35]. По мнению автора, соци-

альная компетентность личности – это важное психологическое новообразование, позволяющее гармонично и конструктивно разрешать проблемы возрастного юношеского кризиса. Автор также связывает с социальной компетентностью «успешность выполнения образовательным учреждением социального заказа общества, государства, конкретного социума и предлагает считать ее основным индикатором результативности его деятельности» [5, с. 17].

Рассматривая социальную компетентность как личностное формирование, М. И. Лукьянова трактует данный феномен как «сознательное выражение личности, проявляющееся в ее убеждениях, взглядах, отношениях, мотивах, установках на определенное поведение, в сформированности личностных качеств, способствующих конструктивному взаимодействию» [8, с. 9]. Поэтому ориентирами для формирования социальной компетентности, по ее мнению, должны стать: осознание необходимости принятия «норм» конкретного социума; стремление к его пониманию; осознание необходимости расширения специальных знаний-умений с целью достижения высокого уровня адаптивности; осмысление и адекватная оценка своих возможностей в данной ситуации по достижению предполагаемого результата; умение (способность, готовность) актуализировать свой личностный опыт применительно к конкретной ситуации; определение возможных и наиболее эффективных способов деятельности, вариантов поведения; готовность к принятию личной ответственности за выбор собственного поведения в ситуации социального взаимодействия.

Интересный подход в понимании сущности социальной компетентности представлен в работах В. Ш. Масленниковой. Социальная компетентность, по мнению автора, объединяет «ценностное понимание социальной действительности, категориальные конкретные социальные знания в качестве руководства к самоопределению, как умения индивида осуществлять социальные технологии в главных сферах деятельности человека». В силу этого в центр процесса формирования такой компетентности предлагается поместить развитие у молодых людей локус контроля (свойство личности приписывать свои успехи или неудачи внутренним, либо внешним факторам) и их информирование по всем вопросам социальной реальности. В. Ш. Масленникова выделяет три компонента социальной компетентности: индивидуально-личностный, социологический и жизненно-футурологический [9, с. 4-9].

В. М. Басова определяет социальную компетентность как «интериоризированный личностью социальный опыт, адекватный определенной системе социальных отношений и обеспечивающий человеку возможности для самореализации в этой системе». В содержательную сущность социальной компетентности автор включает «информированность индивида о социальной действительности, готовность и умение вести диалог с другими людьми, принимать ответственные решения в жизненных ситуациях в соответствии с определенными нормативными требованиями сельского социума, способность предвидеть их последствия для себя и окружающих, владение первичными способами жизнедеятельности. Она характеризуется оперативностью, имеет исторические и временные особенности, несет отпечаток реального субкультурного влияния» [1, с. 10].

Одной из задач нашего исследования является уточнение содержания понятия «социальная компетентность младшего школьника». Начальная школа является первой обязательной ступенью общего образования. Если обобщить ее цель и основные задачи, то можно сказать, что ее деятельность направлена на решение задач социализации детей, формирование и развитие их социальной компетентности, включающей богатый спектр социальных компетенций. Развитие, которых включено в перечень требований к личностным результатам обучающихся, установленных ФГОС начального общего образования.

Проблемы формирования социальной компетентности младших школьников затрагиваются в современных диссертационных исследованиях Т. В. Антоновой, Н. И. Белоцерковец, О. Ф. Борисовой, Л. Н. Гиенко, И. Е. Зариповой, Т. В. Исаковой, Н. В. Калининой, Ю. В. Короткиной, В. В. Новикова, Т. И. Самсоновой, М. В. Тюкавиной, Ю. Е. Уфимцевой, В. В. Цветкова и др.

Так, в своей диссертационной работе Ю. В. Короткина рассматривает социальную компетентность младшего школьника как интегративную характеристику личности ребенка,

отражающую систему знаний, умений и навыков, приобретенных им в процессе освоения учебных предметов и необходимых ему для моделирования своего поведения, умения адекватно воспринимать окружающую действительность, строить систему отношений и общения с окружающими людьми с учетом социальной ситуации [6, с. 12].

Анализируя выше перечисленные работы, разрабатывающие общую теорию компетентностного подхода в образовании, мы определили следующие структурные компоненты социальной компетентности младших школьников:

- *личностный* (социальные качества, индивидуальные особенности личности);
- *коммуникативный*, включающий в себя навыки общения и готовность детей к сотрудничеству и совместной деятельности;
- *нравственный* (адекватная оценочная деятельность, эмпатия, нормативность поступков);
- *ценностный* (понимание целей деятельности, адекватный уровень притязаний, осознание ценности себя).

Учитывая наш исследовательский интерес, мы будем рассматривать процесс формирования социальной компетентности младших школьников как процесс интенсивного развития социальных отношений, изменения социальных ролей и функций, расширения социально-нравственного взаимодействия детей с окружающим социумом, динамичность социальных представлений, особое отношение к миру. При этом социальные умения и навыки ребенка формируются в его непосредственном опыте, в специально организованной деятельности. Личностное становление ребенка требует его включения в процесс самостоятельного приобретения социального опыта и освоения социальных отношений.

На наш взгляд именно в начальной школе начинают активно развиваться личностные качества ребенка как субъекта деятельности и взаимодействия, формируется его индивидуальность. Вот почему социальная компетентность может по праву считаться одной из ведущих и стержневых в процессе формирования личности младшего школьника, поскольку она важна для его личностного развития, опосредованного широким процессом социального взаимодействия и общения. Младший школьный возраст идеально подходит для приобщения ребенка к общественной жизни, так как это важный этап в процессе освоения им новой социально значимой деятельности – учение. А так же это наиболее важный период для формирования социальной коммуникативной компетентности, активной процессом обучения социальному поведению в новой социальной ситуации развития – обучение в школе при включении ребенка в классный коллектив, искусству общения в среде сверстников разного пола, с новым значимым взрослым – учителем, усвоение коммуникативных, речевых умений, способов различения социальных ситуаций. В период с первого по четвертый класс у учащихся складывается целый ряд личностных образований, важных для развития социальной компетентности на всех последующих этапах школьного обучения.

Таким образом, социальная компетентность в младшем школьном возрасте базируются на таких личностных образованиях как:

- произвольность и осознанность всех психических процессов,
- интеллектуализация всех психических процессов,
- внутреннее опосредование процессов, происходящее благодаря усвоению системы научных понятий.

Поэтому для формирования социальной компетентности младших школьников необходимо создание особой развивающей психолого-педагогической образовательной среды, в которой школьник получит опыт активного социального взаимодействия. Требуется хорошо продуманная система работы в учебно-воспитательном процессе начальной школы. Необходимым условием эффективного развития социальной компетентности младших школьников является применение образовательных технологий, реализующих включение младших школьников в практическое социальное взаимодействие на основе целенаправленного обучения способам такого взаимодействия при оказании им психолого-педагогической помощи как со стороны учителя, так и со стороны педагога-психолога.

Проанализировав отечественную и зарубежную теорию по данной проблеме исследования можно сделать вывод о том, что проблематика социальной компетентности занимает одно из ведущих мест в структуре компетенций личности. Она характеризует уровень взаимодействия человека с обществом, социумом и другими людьми, отражает различные социальные роли, выполняемые им в течение жизни. Социальная компетентность зачастую рассматривается как продукт социальной ситуации развития и предполагает применение социальных умений в главных сферах деятельности человека.

Социальная компетентность младшего школьника представляет собой интегрированный комплекс компетенций, включающих в себя систему личностных психологических особенностей, нравственных ценностей и установок личности, которые позволяют учащемуся успешно взаимодействовать с обществом и продуктивно выполнять собственные различные социальные роли.

Исходя из того, что базовые характеристики социальной компетентности важно развивать у детей именно с младшего школьного возраста, мы должны понимать, что в этом процессе необходимо опираться на зону актуального и ближайшего развития младшего школьника. В тот период ребенок переходит в другую систему отношений и решает очень сложные и важные для себя задачи:

1. Усвоение новой социальной роли – ученик (система прав, обязанностей, отношений в школе).

2. Усвоение новой ведущей деятельности – учебной (предполагает выработку огромного количества личностных качеств: целеустремленность, усидчивость, усердие, упорство).

3. Усвоение новой системы отношений:

- *Отношения со сверстниками*, особенно при решении совместных задач, т. е. когда нужно учиться консолидировать усилия (не входить в конкурентный тип взаимоотношений);
- *Отношения с педагогом* (новым значимым взрослым), т. е. должен узнать, что такое социальная дистанция, культура взаимодействия, дисциплина и т. п.

И если на данном этапе у нас происходит слом, нарушается формирование социализации и социальной компетентности, то переход учащегося в следующее звено среднее или старшее, будет осложнен.

Особенно актуальной является эта проблема для детей с ОВЗ. Так как у многих из них возможности социального развития ограничены, личностные ресурсы снижены, вследствие особенностей их дефекта, узкого круга социальных контактов и возможности получения социального опыта. Данная тема очень актуальна, особенно сейчас, потому что с 1 сентября 2016 года вступил в силу федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, который определяет обязательные требования при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального образования для разных групп обучающихся с ОВЗ (нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата (ОДА), задержкой психического развития (ЗПР), с расстройством аутистического спектра (РАС) и др.). Это привело к появлению в общеобразовательных школах большого количества детей с нарушениями развития.

Следовательно, учителя начальных классов, педагоги-психологи, сопровождающие развитие детей в начальной школе должны планировать свою деятельность так, что бы эффективно развивать социальную компетентность младшего школьника.

Список использованных источников:

1. Басова, В. М. Формирование социальной компетентности сельских школьников : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. – Ярославль : ЯГПУ. 2004. – 472 с.
2. Васягина, Н. Н. Влияние социальных эмоций на характер общения дошкольников со сверстниками // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С. 464-466.
3. Зимняя, И. А., Морозова, Н. А. Современное состояние проблемы концепций воспитания. – Ярославль : Современные концепции воспитания, 2000. – 171 с.

4. Калинина, Н. В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – Самара, 2006. – 460 с.
5. Коблянская, Е. В. Психологические аспекты социальной компетентности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. – Санкт-Петербург, 1995. – 210 с.
6. Коротина, Ю. В. Формирование социальной компетентности младших школьников средствами учебных предметов : дис. ... канд. психол. наук : 13.00.02. 2011. – 210 с.
7. Куницына, В. Н., Казаринова, Н. В., Погольша, В. М. Межличностное общение : Учебник для вузов. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
8. Лукьянова, М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя. – Кострома, 2001. – С. 240-242.
9. Масленникова, В. Ш. Современные концепции воспитания. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2000. – С. 84-89.
10. Мижериков, В. А., Ермоленко, М. Н. Введение в педагогическую деятельность. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
11. Ford, M. E. The concept of competence: Themes and variations // H. A. Marlowe and R. B. Weinberg (Eds.). Competence development. – Springfield, IL : Thomas, 1985. – P. 3-49.
12. Pfingsten, U. Groppentraining Sozialer Kompetenzen/ U. Pfingsten, R. Hintsch. – Weinheim : Psychologie Verlag Union, 2002. – 314 p.

УДК 159.9.072.432:316.812.1

ББК Ю957.64+Ю992.1

Котельникова Юлия Сергеевна,

аспирант кафедры психологии образования,

Уральский государственный университет

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

yuliyakotelnikova.s@gmail.com

**Научный руководитель: Васягина Н.Н., зав. кафедрой психологии образования,
профессор, д. пс. н. ФГБОУ ВО «УрГПУ»**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ

Аннотация. Статья посвящена проблемам психологической диагностики и коррекции семейных отношений на этапе «молодая семья». Рассматривается ряд психологических методик, позволяющих дать квалифицированную оценку с помощью диагностирующих опросников. На основе проведенного исследования автором отмечается, что данные методики сводятся к изучению семейных ценностей супругов, а также ролевой адекватности и межличностных отношений.

Ключевые слова: семейные отношения, супружеские отношения, молодые семьи, психологическая диагностика, методы диагностики, психологические опросники.

Kotelnikova Julija Sergeevna,

postgraduate student,

Ural State Pedagogical University

**Supervisor of studies: Vasyagina N.N, head of the department of psychology of education,
professor, D. Sc. Ural state pedagogical University**

PSYCHOLOGICAL DIAGNOSIS AND CORRECTION OF FAMILY RELATIONS IN YOUNG FAMILY

Abstract. The article is devoted to the problems of psychological diagnosis and correction of family relations at the stage of "young family". A number of psychological methods that allow to give a qualified assessment using diagnostic questionnaires are considered. Based on the research conducted by the author, it is noted that these methods are reduced to the study of family values of spouses, as well as role adequacy and interpersonal relationships.

Keywords: family relations, marital relations, young families, psychological diagnostics, diagnostic methods, psychological questionnaires.

На сегодняшний день особую актуальность приобрели проблемы семейных отношений. Связано это, прежде всего, с тем, что сейчас наблюдается резкое снижение числа регистрируемых браков, уменьшение показателей рождаемости, а также стремительный рост детской смертности и разводов. Неутешительная социально-демографическая ситуация переводит проблемы семейных отношений в психологическую плоскость [4, 9].

Существует множество факторов, осложняющих изучение проблем семейных отношений, в частности, то, что семья – это многоуровневая социальная и психологическая система, состоящая из тесной взаимосвязи, которая, в той или иной степени, формирует личностные особенности членов семьи, их социальное окружение, привычки, традиции и т. д.

Также осложняет изучение семейных отношений отсутствие единого подхода к изучению данных проблем [3].

Семейная психология рассматривает ту сферу социальной жизни, которая более всего подвержена воздействию общественных стереотипов, и которая испытывает на себе огромное влияние бытового опыта человека [1]. Таким образом, каждый человек обладает своим собственным семейным опытом и, как правило, отталкивается от него, при осмыслении семейных отношений как таковых. Изучение проблем семейных отношений осложняется и особой скрытностью (интимностью) многих совершающихся в семье событий и ситуаций, а также их изменчивой природой и отсутствием четких контуров.

Наиболее остро социально-психологические проблемы стоят на этапе молодой семьи. Молодая семья – это семья в первые 3 года после заключения брака, при условии, что супругам еще нет 30-ти лет, и для них это первый брак [2, с. 82].

С целью более эффективного изучения проблем молодой семьи и отношений между супругами разрабатываются методики психологической диагностики и коррекции семейных взаимоотношений. Данные методики позволяют дать квалифицированную оценку с помощью различных диагностирующих опросников. Они помогают выявить особенности межличностного общения, качества супружеских отношений, способы проведения семейного досуга, общие интересы и ценности, а также позволяют определить нравственно-психологическую базу отношений в семье.

Нами было проведено исследование, в котором участвовали 238 человек. Основная группа – 93 супружеские пары, проживающие в Екатеринбурге и Свердловской области. Возраст мужчин составил от 20 до 25 лет (средний возраст 23 года) и женщин – от 19 до 25 лет (средний возраст 22 года). Все пары состоят в зарегистрированном браке от 1 года до 5 лет (средний показатель 2,8 лет). У 15% опрошенных есть дети – от 1 до 2. Использовались следующие методики: 1) Опросник «Рольевые ожидания и притязания в браке»; 2) Анкета «Описание вашей семьи»; 3) Тест-опросник удовлетворенности браком.

Данные методики раскрывают проблемы семейных отношений. Они позволяют определять индивидуальную картину мужчин и женщин, и уже исходя из этого, оказывать психологическую поддержку молодым семьям, которые испытывают те или иные трудности в семейной жизни.

Опросник «Рольевые ожидания и притязания в браке» [Волкова, Трапезникова 1985] направлен на исследование удовлетворенности супругов (в т.ч. и на этапе «молодая семья») в сексуальной сфере, родительских обязанностях, профессиональных интересах, хозяйственно-бытовой жизни, моральной и эмоциональной поддержке, в целом семейной жизни и т. д. По мнению многочисленных исследователей, именно эти показатели формируют шкалу семейных ценностей [Олифинович 2005]. Данная методика позволяет сформировать общее представление супругов об удовлетворенности при реализации семейных функций, объединенных шкалой рольевых ожиданий и притязаний.

По результатам исследования (табл. 1), степень удовлетворенности мужчин в разных сферах семейной жизни не одинакова. Высокие показатели наблюдаются в эмоционально-психологической сфере. Так, желание супруги выполнять материнские обязанности, вести домашнее хозяйство, следить за своим внешним видом согласуется с установками супруга иметь красивую, ухоженную жену, которая выполняет все обязанности по дому. Показатели удовлетворенности женщин характеризуют соответствие ожиданий жены и притязаний мужа в области его социальной активности, а также в ориентации на соблюдение требований современной моды. Кроме того, супруга ждет активных решений бытовых вопросов, выполнения воспитательских обязанностей, оказание жене моральной и эмоциональной поддержки, что не соотносится с рольевыми притязаниями мужа.

Таким образом, данная методика позволяет определить иерархию семейных ценностей супругов на этапе «молодая семья», что указывает на социально-психологическую удовлетворенность или неудовлетворенность.

Данные по опроснику «Рольевые ожидания и притязания в браке»

Показатели	Отклонения	
	Мужчины	Женщины
Удовлетворенность сексуальными отношениями	2,412	2,254
Личностная идентификация с партнером	1,627	2,106
Хозяйственно-бытовые ожидания	1,817	2,169
Хозяйственно-бытовые притязания	1,505	2,141
Значение хозяйственно-бытовой сферы	1,215	1,544
Родительско-воспитательские ожидания	1,668	2,096
Родительско-воспитательские притязания	1,924	2,401
Социально-активные ожидания	1,724	2,432
Социально-активные притязания	1,981	1,635
Значение социально-активной сферы	1,401	1,485
Внешняя привлекательность ожидания	1,995	2,383
Внешняя привлекательность притязания	1,095	1,569
Значение внешней привлекательности	1,119	1,640

Анкета «Описание вашей семьи». Методика представляет собой опросник, в котором представлен ряд утверждений (например, «Члены нашей семьи часто не говорят правду друг другу», «Нам трудно справляться с каждодневными проблемами», «Кажется, дела в моей семье всегда идут плохо» и т. д.). Соответственно, все опрашиваемые для каждого утверждения должны выбрать свои варианты ответа («Очень верно», «Верно», «Частично верно», «Не совсем верно», «Совсем не верно»).

После того, как респонденты выполнили это задание, им предоставляется возможность рассказать о своей семье, в частности, описать свою семью, какие в их семье проблемы, трудности, насколько они серьезны и т.д. Все ответы были зафиксированы в специальном бланке. Так, по данным опроса 93 пар было установлено, что около 70% мужчин на вопрос «Какие у Вас проблемы в отношениях?» отвечали, что проблем нет. Более 10% мужчин говорят о том, что у них проблемы в сексуальном плане. 7% – проблемы из-за денег (рис. 1).

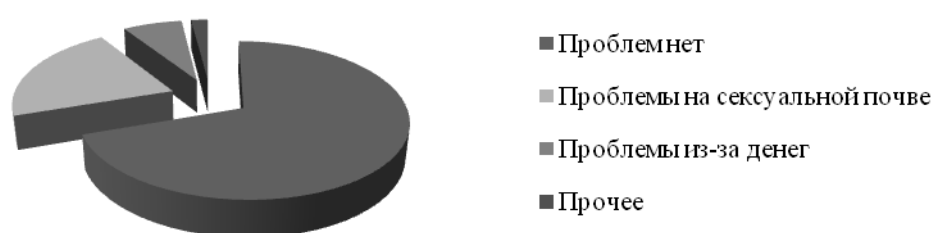


Рис. 1. Данные по опросу «Описание Вашей семьи» для мужчин

Женщины кроме этих проблем отмечали и многие другие, например, несоответствие характеров и взглядов, избыточная религиозность мужа, проблема воспитания детей, сложные отношения с родственниками мужа, культурные проблемы и т.д. (рис. 2).

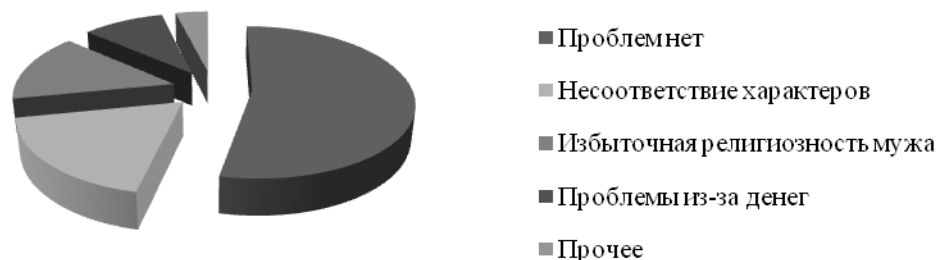


Рис.2. Данные по опросу «Описание Вашей семьи» для женщин

Тест-опросник удовлетворенности браком [Столин 2016] включает в себя 24 утверждения, которые относятся к различным областям семейной жизни молодой семьи: восприятия себя и супруга (супруги), мнений, оценок, установок (например, одна из проблем современного брака в том, что все «приедается», в т.ч. и сексуальные отношения; большинство людей в какой-то мере обманываются в своих ожиданиях, относительно брака; и т. д.).

В соответствии с данными опроса из 93 пар основной группы выборки лишь около 15% считают себя благополучной семьей, еще 20% – скорее благополучной, 30% – переходной, 25% – скорее неблагополучной и 10% неблагополучной семьей (рис.1).

Следовательно, по результатам нашего исследования можно сделать вывод: уровень удовлетворенности мужчин в разных сферах семейной жизни не одинаков. Высокие показатели наблюдаются в эмоционально-психологической сфере. Показатели удовлетворенности женщин в семейных отношениях характеризуются соответствием ожиданий жены и притязаний мужа в области его социальной активности. Около 15% опрошенных молодых семей из основной группы считают себя благополучной семьей, еще 20% – скорее благополучной, 30% – переходной, 25% – скорее неблагополучной и 10% неблагополучной семьей. Около 70% мужчин на вопрос «Какие у Вас проблемы в отношениях?» отвечали, что проблем нет. Более 10% мужчин говорят о том, что у них проблемы в сексуальном плане. 7% – проблемы из-за денег. Женщины кроме этих проблем отмечали и многие другие, например, несоответствие характеров и взглядов, отсутствие внимания, проблема воспитания детей, сложные отношения с родственниками мужа, культурные проблемы и т.д.

Таким образом, практически все рассмотренные методики психологической диагностики и коррекции семейных отношений сводятся к изучению семейных ценностей супругов (их согласованность или несогласованность), ролевой адекватности, межличностных отношений [8]. Так, в некоторых семьях отсутствует конкретное или правильное распределение супружеских ролей, в результате чего возникают столкновения и напряженность в отношениях, что, в конечном итоге, приводит к серьезным семейным конфликтам.

Список использованных источников:

1. Андреева, Т. В. Психология современной семьи. – СПб., 2005. – 436 с.
2. Антонов, А. И. Микросоциология семьи : учебник для вузов. – М. : ИНФРА-М, 2011. – 364 с.
3. Волкова, А. Н., Трапезникова, Т. М. Методические приемы диагностики супружеских отношений // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 110-116.
4. Ворончихина, К. Д., Васягина, Н. Н. Половозрастные особенности представлений о психологическом насилии в семье // Всероссийская весенняя психологическая сессия : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 75-78.
5. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – М. : Речь, 2004. – 72 с.

6. Лабораторный практикум по общей и социальной психологии / под общ. ред. В. П. Фоминых. – Чебоксары, 2004. – 224 с.
7. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е. Г. Силяевой. – М., 2002. – 192 с.
8. Райгородский, Д. Я. Психология и психотерапия семейных конфликтов. – СПб., 2003. – 736 с.
9. Системная семейная психотерапия / под ред. Э. Г. Эйдемиллера. – СПб., 2002. – 368 с. – (Серия «Практикум по психотерапии»).
10. Эйдемиллер, Э. Г., Юстицкис, В. Психология и психотерапия семьи. – СПб., 2001. – 656 с.

ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ научных работ отечественных и зарубежных ученых по проблеме активной социальной позиции студента на этапе обучения в вузе. Определяется сущность данного понятия, структурные элементы. Представлены результаты зарубежных и отечественных исследований.

Освещаются различные подходы в профилактической и коррекционной работе по данной проблеме.

Ключевые слова: студенчество, социальная активность, мотивационная сфера, ценностные ориентации, иерархия ценностей, коммуникативная компетентность.

Lozgacheva Oksana Viktorovna,

candidate of the course of studies, Sciences, associate Professor,

Ural state pedagogical University

FORMATION OF AN ACTIVE SOCIAL POSITION OF THE STUDENT AT A GRADE LEVEL IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. In article the theoretical analysis of scientific operations of domestic and foreign scientists on a problem of the active social position of the student at a grade level in higher education institution is provided. The entity of this concept, structural elements is defined. Results of foreign and domestic researches are provided.

Are illuminated with different approaches in scheduled and correctional maintenance on this problem.

Keywords: students, social activity, motivational sphere, value orientations, hierarchy of values, communicative competence.

На сегодняшний день обучение и воспитание в современном вузе происходит в условиях кризиса воспитательной работы, слабо используются специальные формы внеаудиторного общения.

Во многих вузах преобладает технологический подход в обучении, формирование системы межличностных отношений не всегда является объектом педагогической деятельности. Все это затрудняет адаптацию студентов, приводит к снижению коммуникативной компетентности. Меняется система ценностей в обществе – иными становятся особенности трансляции ценностей в студенческих группах, содержательные детерминанты авторитета студентов. Поэтому психологические условия, обеспечивающие успешность общения студентов, складывающиеся в новой социальной ситуации, должны исследоваться и учитываться на этапе профессиональной подготовки специалистов.

Одним из ведущих условий формирования и совершенствования социальной активности студентов является общение в студенческой группе. Занимая определенную позицию в группе, студенты приобретают опыт влияния на других людей, совершенствуют умения и

навыки межличностного познания и оценки, необходимые как для учебной деятельности в вузе, так и для развития профессиональных качеств – значимость этого опыта для становления личности и будущей профессиональной деятельности студентов трудно переоценить. Довольно часто встречаются группы, в которых большинство студентов разобщены, чувствуют себя скованно, и эта неудовлетворенность общением сказывается на учебной активности.

Статистически обучение в ВУЗе или период студенчества наиболее часто приходится на юношеский возраст. Студенчество представляет собой сложное, многогранное, претерпевающее внутренние изменения, образование. Оно является основным связующим звеном, обеспечивающим преемственность поколений в интеллектуальном, духовном прогрессе общества. Наследуя и развивая все важнейшие социальные функции в обществе, студенчество в то же время выступает активной творческой силой в процессе его реконструкции.

Значительный вклад в изучение студенчества внесли Б. Г. Рубин, В. Т. Лисовский, К. А. Абульханова-Славская, И. М. Ильинский, В. А. Луков, Б. А. Ручкин, Ю. С. Колесников и др.

Рассматривая студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования», И. А. Зимняя выделяет основные характеристики студенческого возраста, отличающие его от других групп населения высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости.

В плане общего психического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом. Если рассматривать студенчество, учитывая лишь биологический возраст, то его следует отнести к периоду юности как переходному этапу развития человека между детством и взрослостью. Поэтому в зарубежной психологии этот период связывают с процессом взросления.

Психологическое содержание юности связано с развитием самосознания, решения задач профессионального самоопределения и вступления во взрослую жизнь. В ранней юности формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность, утверждается самостоятельность личности, выбор жизненного пути.

Специфичность студенчества как социальной группы заключается в одинаковом отношении ко всем общественным формам собственности, его роли в общественной организации труда и частичном участии в производительном и непроизводительном труде. Как специфическая социальная группа она характеризуется особыми условиями жизни, труда и быта; социальным поведением и системой ценностных ориентаций. В качестве основных черт, отличающих студенчество от остальных групп, выделяются социальный престиж, активное взаимодействие с различными социальными образованиями и поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям.

Одной из главных характеристик возрастной категории студенчества является наивысшая социальная активность, которая проявляется в творчестве, политической активности, самостоятельной организации процесса обучения, участии в жизни студенческого, научного и профессионального сообществ. При этом способность к проявлению социальной активности играет важнейшую роль в адаптации студента к новой социальной действительности – обучение в ВУЗе, начало профессиональной деятельности, создание близких отношений.

Социальная активность выступает интегральной характеристикой личности.

Опираясь на работы П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Н. Ф. Добрынина, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, под социальной активностью мы понимаем, сложное состояние и одновременно свойство личности, подразумевающее готовность к осуществлению осознанной, интенсивной, самодетерминированной внутренней (психической) и внешней (практической) деятельности, направленной на преобразование себя и социума в соответствии с задачами общественного развития.

Определение понятия социальной активности позволяет выделить компоненты, образующие этот феномен – мотивационный компонент, иерархия ценностей, коммуникативная компетентность.

Мотивационный компонент социальной активности – это совокупность мотивов, которые иницируют, направляют и поддерживают активность человека для достижения какой-либо ценной для него и значимой для других людей и общества в целом социальной цели.

В структуре мотивов социальной активности выделяются три подструктуры: подструктура потребностей, подструктура внутреннего контроля, подструктура целей. Эти подструктуры состоят из различных мотивационных компонентов, обуславливающих социальную активность личности. В процессе формирования мотивов социальной активности происходит актуализация тех или иных мотивационных компонентов. Мотивационные компоненты, составляющие структуру мотивов социальной активности, представлены психологическими образованиями, формирующими различные мотивы, а также психологическими и социальными факторами, оказывающими влияние на процесс мотивации.

Подструктура потребностей является одной из составляющих структуры мотивов социальной активности. Это связано, прежде всего, с тем, что потребность объясняет, почему человек хочет проявить активность.

Подструктура целей включает в себя образы, значимость которых для человека обусловлена его актуальными потребностями. Целью социальной активности может быть как сам процесс, так и результат деятельности и общения.

Подструктуру внутреннего контроля составляет уровень притязаний личности как степень мобилизации человека для достижения определенной значимой для него цели. На уровень притязаний оказывают влияние такие психологические и социальные факторы как оценка человеком своих возможностей, условий и вероятности достижения цели, а также сама социальная ситуация и ее оценка человеком.

Таким образом, структура мотивов социальной активности – это динамическая система мотивационных компонентов и факторов, формирующих различные мотивы, побуждающих человека к совершению определенных действий и поступков, определяющая степень его активности и направленность поведения для достижения конкретных социально-значимых целей.

Система ценностей личности и коммуникативная компетентность так же играют немаловажную роль в процессах формирования и проявления социальной активности.

В подтверждение теоретических положений нами было проведено исследование свойств и процессов личности, детерминирующих изменение уровня социальной активности студентов.

Обоснованность исследования факторов, позволяющих развивать социальную активность как тенденцию поведения во взаимодействии, с нашей точки зрения, заключается в следующем.

1. Наличие данных о компонентах социальной активности дает возможность прогнозировать успешность социализации студентов, а так же, посредством воздействия на эти компоненты изменять интенсивность проявления социальной активности.

2. Эффективная программа развития социальной активности студентов позволит оптимизировать взаимодействие в студенческой группе и за её пределами, что, в свою очередь, облегчит решение социально значимых задач юношеского возраста и в частности его студенческого периода.

В качестве испытуемых выступили 160 студентов первого курса УрГПУ. Репрезентативность выборки подтверждается нормальным распределением величины разброса данных, что указывает на сохранение центральной тенденции.

На начальном этапе мы осуществляли исследование исходного уровня выраженности социальной активности у студентов.

Исследование проводилось в учебных группах студентов первого курса. Всего в исследовании приняло участие 160 студентов. Экспериментальная группа – 80 студентов, контрольная группа так же 80 студентов. Возраст испытуемых 17-18 лет.

Для диагностики выраженности компонентов социальной активности нами были использованы следующие методики: методика диагностики личности на мотивацию к достижению успеха Т. Элерса, методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса, морфологический тест жизненных ценностей (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина), диагностика коммуникативной социальной компетентности (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов)

По результатам нашего исследования большинство студентов имеют средний уровень мотивации к успеху и средний или высокий уровень мотивации к избеганию неудач. Это говорит о том, что статистическое большинство испытуемых склонны выбирать легко достижимые цели с минимальным риском ситуации неуспех. Это может проявляться в безынициативности и инертности социального поведения.

Если говорить об исследуемых мотивах как о компонентах социальной активности, можно отметить, что испытуемые в достаточно низкой степени мотивированы проявлять социальную активность.

Опираясь на представленные результаты диагностики системы жизненных ценностей, можно сказать о том, что исследуемые ценности (развитие себя, духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты, собственный престиж, достижения, материальное положение, сохранение индивидуальности) достаточно слабо выражены в сфере социальной активности студентов.

Пиковыми являются шкалы: креативность, собственный престиж, достижения и сохранение индивидуальности. Однако и по этим шкалам показатели достаточно невысоки.

По результатам сравнения значимости жизненных сфер наиболее значимыми для студентов являются сферы образования и семьи. Значимость сферы социальной активности в выборке очень низкая, что может говорить об обесценивании социальной активности для данных студентов.

Уровень выраженности показателей коммуникативной социальной компетентности находится в рамках средних значений, что является не недостаточным для интенсивного проявления социальной активности.

Далее мы разделили выборку на экспериментальную и контрольную группы методом рандомизации.

В экспериментальной группе была реализована разработанная нами программа развития социальной активности студентов-психологов.

Программа тренинга включает в себя три основных блока.

Первый блок – прояснение индивидуального значения социальной активности.

Второй блок направлен на развитие психологических возможностей личности, в частности – коммуникативной компетентности.

Третий блок – развитие способности к компетентному взаимодействию.

Групповая работа была рассчитана на 7 встреч по шесть часов каждая, встречи проходили два раза в неделю, то есть, группа работала в течение одного месяца.

После реализации тренинговой программы в экспериментальной и контрольной группах было проведено повторное диагностическое исследование уровня социальной активности.

По результатам повторного исследования в экспериментальной группе можно отметить несколько основных тенденций. Одна из них – это повышение процента испытуемых, демонстрирующих умеренно высокий уровень мотивации к успеху. В поведении это проявляется в выборе более сложных задач, в отсутствии склонности к неоправданному риску. Если рассматривать мотивацию к успеху как составляющую интегративного феномена социальной активности, то можно прийти к выводу, что личность, имеющая высокую мотивацию к успеху склонна к интенсивному проявлению социальной активности.

Так же значительно снизилось количество испытуемых с высокой и умеренно высокой мотивацией избегания неудач. Это свидетельствует о снижении тревожности относительно результатов и последствий своих действий, позволяет проявлять инициативу и преодолевать препятствия на пути к достижению цели. Можно говорить о том, что респонденты,

имеющие низкий и средний уровень мотивации к избеганию неудач в большей степени склонны к проявлению социальной активности.

Между показателями предварительного и контрольного тестирования в контрольной группе не имеется существенных отличий. Это позволяет говорить об отсутствии побочных переменных влияющих на уровень выраженности мотивации к успеху и избеганию неудач в выборке.

Так же произошли изменения в системе ценностей выраженность основных жизненных ценностей в сфере социальной активности значительно выросла. Наиболее константными оказались шкалы «Креативность» и «Достижения».

Отмечен значительный рост выраженности ценности развития себя. Это говорит об осознании необходимости изменений в сфере общественной активности. От испытуемых можно ожидать более подвижного (гибкого) социального поведения. Респонденты с высоким уровнем ценности развития себя являются наиболее адаптивными – они готовы к изменениям внешних условий.

Так же стремление к саморазвитию говорит о большей выраженности мотивации к успеху – эта тенденция позволяет ставить наиболее привлекательные, но реалистичные цели и успешно их достигать в процессе социально обусловленной деятельности (в том числе и направленной на себя - саморазвитие).

Так же наиболее выраженный рост отмечен по шкале «Социальные контакты». Значительный рост показателей по описанной шкале говорит о том, что в экспериментальной группе повысилась ценность общения как необходимого условия осуществления социальной активности.

Таким образом, повышение значимости социальных контактов в экспериментальной группе свидетельствует о повышении готовности участников группы к проявлению социальной активности.

Так же отмечен существенный рост по шкале «Материальное положение». Это говорит о повышении вероятности использования возможности получения материальной выгоды от проявления социальной активности. Такая тенденция в экспериментальной группе связана с повышением мотивации к успеху. Это может отразиться на выборе способов проявления социальной активности. Группой статистически часто будут выбираться способы проявления социальной активности, позволяющие улучшить материальное положение.

В целом заметен рост показателей по всем ценностям в сфере общественной активности. Это говорит о повышении значимости процесса и результатов направленного социального взаимодействия.

Можно предположить, что высокая ценность социальной активности будет проявляться в поведении испытуемых как готовность к активному взаимодействию с обществом.

В контрольной группе существенных различий между предварительным и итоговым тестированием не отмечено. Выраженность жизненных ценностей в сфере социальной активности и значимость жизненных сфер в контрольной группе не изменились. Это позволяет говорить об отсутствии или малой значимости побочных переменных, могущих повлиять на систему ценностей выборки в процессе исследования.

Таким образом, результаты, полученные в рамках данной работы, открыли новые возможности исследования проблемы социальной активности студентов. Кроме того, предложенная нами программа тренинга, является попыткой привлечения внимания к поиску новых возможностей в работе с данной проблематикой.

Список использованных источников:

1. Вершинина, Н. А. Трансформация системы ценностных ориентаций студенчества. – Режим доступа: <http://lib.socio.msu.ru/library>.
2. Детские и юношеские общественные организации, объединения, движения : Сборник информационно-справочных материалов. Вып. 6. – М., 2013.
3. Исламшина, Т. Г., Максимова, О. А., Хамзина, Г. Р. Дифференциация ценностных ориентаций студентов. – Социс, 2011. – 136 с.

4. Колошина, Т. Ю. Формирование общественно-ценных мотивов в деятельности комсомольцев // Воспитательная деятельность школьной комсомольской организации / под ред. М. М. Яценко. – М., 2015.
5. Косарев, А. С. Общественная активность сельских школьников. – М., 2012. – 248 с.
6. Лисовский, В. Т. Ценности жизни и культуры современной молодежи. – Режим доступа: www.follow.ru.
7. Попов, В. А., Кондратьева, О. Ю. Изменение мотивационно-ценностных ориентаций учащейся молодежи. – Режим доступа: <http://lib.socio.msu.ru/l/library>.
8. Современная психология образования: проблемы и перспективы развития [Электронный ресурс] / под ред. Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2017.
9. Соколова, Е. С. Гендерный анализ мотивов лидерства старшеклассников. – Режим доступа: <http://lib.socio.msu.ru/l/library>.
10. Фельдштейн, Д. И. Психологические основы общественно-полезной деятельности подростков. – М., 2010. – 340 с.

УДК 378.147:37.015

ББК Ю962.3

Лозгачева Оксана Викторовна,

кандидат психол. наук, доцент,

Уральский государственный педагогический университет

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

oksana.lozgacheva@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГА СЕНЗИТИВНОСТИ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ научных работ отечественных и зарубежных ученых по проблеме развития эмоционального интеллекта на этапе обучения в вузе. Определяется сущность данного понятия, структурные элементы. Представлены результаты зарубежных и отечественных исследований.

Освещаются различные подходы в профилактической и коррекционной работе по данной проблеме.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, студенты, психологические тренинги, психология студентов.

Lozgacheva Oksana Viktorovna,

candidate of the course of studies, Sciences, associate Professor,

Ural state pedagogical University

EMOTIONAL DEVELOPMENT INTELLIGENCE ON MEANS OF A TRAINING OF SENSITIVITY AT A GRADE LEVEL IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. In article the theoretical analysis of scientific operations of domestic and foreign scientists on a problem of development of emotional intelligence at a grade level in higher education institution is provided. The entity of this concept, structural elements is defined. Results of foreign and domestic researches are provided.

Are illuminated with different approaches in scheduled and correctional maintenance on this problem.

Keywords: emotional intelligence, students, psychological training, student psychology.

Необходимость развития эмоционального интеллекта на этапе профессионализации студентов педагогического ВУЗа обусловлена, прежде всего, тем, что профессиональная деятельность педагога-психолога требует постоянного эмоционального включения в процесс взаимодействия со всеми участниками образовательного пространства (обучающихся, коллег, родителей), а также гармонизации своего эмоционального состояния для построения межличностных отношений и достижения профессиональных целей. Кроме того высокий уровень эмоционального интеллекта признается одним из главных факторов профессиональной пригодности к психолого-педагогической деятельности.

В настоящее время, с одной стороны, накоплено значительное количество результатов многоплановых исследований, посвященных изучению эмоционального интеллекта, с другой стороны – многие авторы отмечают сложность и во многом противоречивость и недостаточность концептуальных и методологических разработок данного психологического феномена.

Исследование уровня и структуры эмоционального интеллекта студентов педагогического ВУЗа позволит на самых ранних этапах оптимизировать выбор и специфику потенциального профессионального места деятельности и оградить самого претендента от непосильной по пси-

хологическим параметрам работы и общество от негативных последствий: развития профессиональных деструкций у специалиста и снижение эффективности обучения школьников.

Методологической основой в рассмотрении понятия «эмоциональный интеллект» являются работы таких авторов как П. Саловой, Д. Мейер, Д. Карузо, Г. Гарднера, Д. Векслера, И. Н. Андреевой.

Опираясь на работы данных авторов эмоциональный интеллект можно представить как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой стороны – с личностными характеристиками. В качестве структуры эмоционального интеллекта на сегодняшний день актуальными являются две модели: первая, предложенная Дж. Мейеру, которая включает несколько компонентов:

- Оценка и выражение эмоций (собственных и окружающих людей)
- Регуляция эмоций (собственных и других людей)
- Использование эмоций.

А также модель Р. Бар-Он, который выделил пять сфер компетентности, которые можно отождествить с пятью компонентами эмоционального интеллекта:

Познание себя: осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость.

- Навыки межличностного общения: эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность.
- Способность к адаптации: решение проблем, связь с реальностью, гибкость.
- Управление стрессовыми ситуациями: устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью.
- Преобладающее настроение: счастье, оптимизм.

Специфические особенности развития эмоционального интеллекта в юношеском возрасте рассматривались нами в работах И. Д. Люсиной, А. А. Реана, Ф. Райса, Х. Ремшмидта, Э. Эриксона, Е. Г. Силяевой, В. В. Ряшиной, И. С. Кона, Б. С. Волкова и др.

Данные особенности заключаются в том, что именно в юношеском возрасте эмоциональный интеллект активно развивается и позволяет юноше строить межличностные отношения, динамика развития зависит от многих факторов: гендерных особенностей, уровня самосознания, качества межличностных отношений.

Анализируя подходы развития и формирования эмоционального интеллекта, мы рассматривали работы И. Н. Андреевой, И. Д. Люсина, И. П. Деревянко, Дж. Мейера, Д. Гоулмана и др. которые утверждали о том, что эмоциональный интеллект можно и нужно развивать в течение всей жизни человека путем специально организованного обучения и воспитания.

При разработке тренинга сензитивности мы обращались к работам Ю. Н. Емельянова, Н. Ю. Хрящевой, К. Рудестама, Г. Смита, Д. Петровского и др. Данные авторы рассматривают сензитивность как способность, которая обеспечивает отражение, понимание, запоминание и структурирование социально-психологических характеристик человека и группы и прогнозирование их поведение и деятельности.

В рамках настоящей работы мы провели исследование, структура которого представлена несколькими этапами.

На начальном этапе мы осуществляли исследование исходного уровня эмоционального интеллекта у юношей и девушек, обучающихся в вузе.

Исследование проводилось в учебных группах студентов первого и второго курсов.

В качестве методик для исследования уровня эмоционального интеллекта у студентов мы использовали: «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла; методика «ЭМИн» Д. В. Люсина; методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорд, М. Салливена.

В ходе проведения первичного исследования нами были получены следующие результаты.

В целом по группе у испытуемых можно было отметить низкий уровень эмоционального интеллекта. Это свидетельствует о том, что испытуемые в целом недостаточно знают об индикаторах разных эмоций, не всегда контролируют свое внутреннее состояние, недоста-

точно понимают и принимают свое эмоциональное состояние, не могут скрыть свои эмоции от окружающих, если это необходимо, в редких случаях могут вызывать у собеседников нужные эмоции, а также с трудом понимают эмоциональное состояние других людей.

По показателю социального интеллекта получены так же низкие и средние значения, то есть испытуемые не всегда были успешны в ситуациях требующих предсказывать поведение другого человека, предвидеть последствия различных социальных ситуаций, понимать эмоциональное состояние окружающих, способны к расшифровке невербальных сигналов, полученных от другого человека.

Значительные трудности испытуемые демонстрируют в понимании невербального поведения другого человека, им сложно было увидеть и различить признаки разных эмоциональных состояний другого человека, легче понять вербальные реакции, им может быть не всегда понятен контекст общения.

На основе полученных результатов нами была разработана программа развития эмоционально интеллекта для студентов-психологов.

Необходимость разработки и апробации программы обусловлена результатами первичного обследования, а также тем, что высокий уровень эмоционального интеллекта, по мнению И. Н. Андреевой, Д. В. Люсина, И. П. Деревянко, Дж. Мейера, П. Саловея, Д. Карузо и др., признается одним из главных факторов профессиональной пригодности к педагогической деятельности.

Цели программы: развитие эмоционального интеллекта у студентов на этапе профессионального становления.

Тренинговая программа состоит из двух взаимосвязанных тематических блоков:

Первый блок – развитие теоретической и наблюдательской сензитивности, направлен на знакомство участников с различными теоретическими представлениями, классификациями.

I стадия – подготовка.

На данном этапе тренинга участники знакомятся друг с другом, говорят о причинах участия в тренинге и о своих ожиданиях. Постепенно происходит сплочение группы.

II стадия – человек как объект наблюдения.

Данный этап направлен на развитие саморегулятивных навыков, наблюдательской сензитивности по отношению вербальным и проксемическим (пространственно-временным) проявлениям личности и группы в актуальной ситуации общения.

Второй блок. Направлен на развитие способности к пониманию и прогнозированию состояний, отношений и свойств личности и группы.

Каждое занятие включает: разминочную часть, направленную на подготовку группы к работе и включение участников в тренинговую реальность; основную часть, непосредственно направленную на реализацию поставленных задач; завершающую часть, направленную на снятие эмоционального напряжения; домашние задания, направленные на отработку и закрепление полученных навыков.

Группа встречается два раза в неделю.

После реализации программы тренинга сензитивности нами было проведено повторное исследование. По результатам, которого мы отметили повышение уровня эмоционального интеллекта. В частности участники группы отмечали позитивные изменения в отношении понимания эмоциональных состояний окружающих, контроля собственных эмоциональных проявлений, улучшение способностей к прогнозированию поведения другого человека на основе внешнего проявления чувств, контекста ситуации общения, а также знания правил и норм социального взаимодействия людей.

Таким образом, тренинг сензитивности позволяет развивать не только эмоциональный интеллект у студентов, но и способствует развитию профессионально важных качеств будущего профессионала.

Список использованных источников:

1. Андреева, И. Н. Возможности развития эмоционального интеллекта средствами тренинга // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития : Материалы 4 международной научно-практической конференции, 10-11 апреля 2013 года, г. Санкт-Петербург / редкол. В. Н. Дежкин [и др.]. – СПб. : СПбИУиП, 2013. – Ч. 1. – С. 24-26.
2. Андреева, И. Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и тезауруса эмоциональных переживаний в юношеском возрасте // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития : Материалы Международной научно-практической конференции 28-29 апреля 2011 года, г. Санкт-Петербург. – СПб., 2011. – Ч. 1. – С. 17-21.
3. Андреева, И. Н. Гендерные различия в структуре эмоционального интеллекта у студентов // Женщина. Образование. Демократия : Материалы 7-ой международной междисциплинарной научно-практической конференции 10-11 декабря 2014 г., г. Минск. – Минск, 2014. – С. 282-285.
4. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 78-86.
5. Березовская, Т. П. Психологические особенности эмоционального интеллекта старшеклассников // Когнитивная психология : сб. ст. / под ред. А. П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. – Мн. : БГПУ, 2011. – С. 16-20.
6. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2013. – С. 29-36.
7. Переверзева, И. А. Психофизиологический анализ индивидуальных различий по эмоциональности (на примере функции контроля за эмоциональной экспрессией) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2016.
8. Роберте, Р. Д. [и др.]. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 1. – № 4. – С. 3-26.

*Мазурчук Екатерина Олеговна,
ассистент кафедры психологии образования,
Уральский государственный педагогический университет
620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26
mazurchuk@yandex.ru*

СУБЪЕКТНОСТЬ МАТЕРИ В ПЕРИОД ВОССТАНОВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКИХ ПРАВ

Аннотация. Субъектность матери в период восстановления родительских выступает первичным регулятором ее воспитательной деятельности и является целостной характеристикой ее личности, которая проявляется в ценностном отношении к материнству и обеспечивает ее диспозиционность в воспитательной деятельности, основываясь на результатах самосознания.

Ключевые слова: субъектность матери, материнство, ценностное отношение, семейное воспитание, самосознание матери, родительские права.

*Mazurchuk Ekaterina Olegovna,
assistant Professor of educational psychology,
Ural state pedagogical University*

THE SUBJECTIVITY OF THE MOTHER DURING THE PERIOD OF RESTORATION OF PARENTAL RIGHTS

Abstract. The subjectivity of the mother in the recovery period of the parent is the primary regulator of its educational activities and is an integral feature of her personality, which manifests itself in the value relation to motherhood and provides its dispositionist in educational activities, based on the results of self-awareness.

Keywords: the subjectivity of the mother, motherhood, value ratio, family education, the identity of the mother, parental rights.

Научные исследования, исторические факты, а также современная действительность подтверждают, что экономическое, политическое и культурное развитие современного общества повлекли за собой трансформацию ценностно-смысловой сферы личности, а также отразились на семейных и детско-родительских отношениях, что обусловило возросший интерес к изучению материнства, влияния матери на формирование личности ребенка, а также ее субъектных характеристик в воспитании [6].

Обоснованность исследования субъектности матери в период восстановления родительских прав, с нашей точки зрения, заключается в следующем. Во-первых, субъектность матери в период восстановления родительских прав оказывает влияние на ценностное отношение к материнству. Во-вторых, использование данных о субъектности матери в период восстановления родительских прав, полученных при психологическом обследовании матери, является основанием для надежного прогноза ее актуализации. Под субъектностью матери, в рамках нашего исследования, мы понимаем целостную характеристику личности матери, которая проявляется в ценностном отношении к материнству и обеспечивает достижение целей воспитательной деятельности, основываясь на результатах самосознания.

В-третьих, период восстановления родительских прав является периодом, в котором особую важность приобретает актуализация субъектности матери, в связи с чем, учет полу-

ченных данных может стать основанием для целенаправленной работы с матерями в указанном направлении.

Целью исследования было изучение содержательной наполненности всех аспектов субъектности матери в период восстановления родительских прав.

В исследовании мы придерживаемся позиции (Н. Н. Васягина, Т. В. Леус, В. С. Мухина, Г. Г. Филлипова), согласно которой субъектность матери включает в себя:

- ценностное отношение к материнству (Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьев; ценностная направленность матери Е. И. Захарова);
- сознательность и целенаправленность осуществления воспитательной деятельности (Сочинение «Я – мама» Н. Н. Васягиной; опросник «Особенности принятия родительской позиции» Е. И. Захарова; методика исследования ролевых паттернов отношения к другому взрослому человеку (МИРП));
- результаты самосознания (Методика исследования самоотношения (МИС) С. Р. Пантелеев; «Взаимодействие родитель-ребенок» И. М. Марковская) (Васягина, 2013).

Адекватность и возможность использования методик сбора необходимых эмпирических данных обусловлены рядом причин: теоретико-методологической основой исследования, объектом и предметом исследования, спецификой поставленных задач, возможностями и ограничениями методик, объективными условиями и существующими возможностями проведения исследования.

В данном исследовании приняли участие 50 матерей в период восстановления родительских прав. Из генеральной совокупности выборка для нашего исследования формировалась методом случайного выбора респондентов, проживающих в городах Березовский, Екатеринбург, Краснодар, Нижний Тагил, Первоуральск, Севастополь, Симферополь. Выборка является репрезентативной по своему составу.

Так как мы изучаем субъектность матери в период восстановления родительских прав, это обусловило специфику респондентов, входящих в состав выборки: мать была лишена родительских прав, на данный момент восстанавливает их. Средний возраст матерей – 35 лет. Стаж лишения родительских прав не более 5 лет.

По результатам констатирующего этапа исследования были сформированы контрольная и экспериментальная группы. Экспериментальная и контрольная группы матерей в период восстановления родительских прав подобраны таким образом, чтобы контролируемые параметры несущественно отличались друг от друга.

В настоящее время нами окончательно обработаны и могут быть представлены для обсуждения данные описательной статистики, полученные в ходе пилотажного исследования.

Мы предприняли попытку описать качественное своеобразие всех перечисленных аспектов субъектности матери в период восстановления родительских прав.

И так, говоря о ценностном отношении к материнству, можно отметить, что матери в период восстановления родительских прав обладают слабым внутренним контролем своей жизни и слабой заинтересованностью в своем развитии. Матери удовлетворены результатами пройденного отрезка жизни, считают его достаточно результативным. Также, проанализировав соотношение полученных результатов, мы можем предположить, что планы, которые строят матери, не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Для матерей наибольшей ценностью обладает активность, направленная на реализацию ценности общения и удовлетворение своих личных потребностей. Такое распределение говорит о несформированности у матерей ценностного отношения к родительству, заинтересованности в ценностях, обуславливающих интерес к общению и реализации собственного хобби вне семьи. Следует обратить внимание, что равномерное распределения выбора матерей между двумя жизненными сферами, которое мы можем наблюдать у наших респондентов, говорит о размытости у них приоритетов в отношении этих жизненных сфер.

Таким образом, говоря о первом блоке субъектности матери «Ценностное отношение к материнству», резюмируем, что у матерей в период восстановления родительских прав,

входящих в выборку нашего исследования, отсутствует сформированное ценностное отношение к материнству.

Анализируя сознательность и целенаправленность матери в воспитании отметим, что у респондентов чаще встречается низкий уровень развития саморефлексии, «закрытость мам» в выражении своих чувств и переживаний, отсутствия опыта анализа своего материнства, срабатывание защитных механизмов, что не позволяет в полной мере осознать себя в этой роли. Наиболее представлена у матерей такая родительская позиция как «Необходимость поддерживать ребенка» и «Зависимость». Это объясняется тем, что матери осознают, что первое время, реализуя воспитательную деятельность, они не смогут распоряжаться свободным временем, как прежде, так как им предстоит тратить много сил и времени на поддержку своего ребенка.

Более сложно для матерей осознать такую родительскую позицию как «Забота» и «Ответственность родителя». На наш взгляд, это обусловлено тем, что, как было указано выше, ценность родительства не сформирована у респондентов, поэтому у матерей возникает негативное отношение к необходимости постоянно и целенаправленно заниматься воспитанием ребенка. Такая деятельность не приносит им удовлетворения, они воспринимают ее как непосильную обязанность, не осознают ее необходимости.

Также для матерей в период восстановления родительских прав характерно амбивалентное отношение к профессиональному окружению; негармоничные отношения с супругом (семья воспринимается как конец «хорошей жизни», матери, принимая решения, редко спрашивают совет своего супруга); оценка себя как не достаточно опытного родителя (они испытывают недовольство по отношению к ребенку, сокращают количество времени, которое необходимо проводить с ним, необходимость его воспитания доставляет им дискомфорт).

Таким образом, «Сознательность и целенаправленность в воспитании» у матерей в период восстановления родительских прав представлена фрагментарно. Они редко задумываются над целью своей воспитательной деятельности, не осознают необходимость системности и последовательности в ее реализации.

Анализ результатов, полученных при изучении блока «Результаты самосознания» позволяет утверждать, что у респондентов доминируют следующие особенности самоотношения: положительный фон восприятия себя, неудачи и конфликты не являются основанием изменения самооценки; открытость, уверенность в себе; доминирование собственного «Я» в принятии решений; положительное отраженное самоотношение (мамы способны вызывать у других людей уважение, симпатию); принятие всех сторон своей личности. Также для матерей в период восстановления родительских прав характерна низкая требовательность к взаимоотношениям с ребенком; высокая автономность ребенка, которая в сочетании с другими данными, может свидетельствовать о достаточно безразличном отношении матери к нему; непоследовательность матерей во взаимодействии с ребенком, которая также подтверждает их слабую осознанность и целенаправленность в вопросах воспитания; воспитательная конфронтация, которая говорит о несогласованности, имеющихся у матерей, воспитательных требований.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что матери в период восстановления родительских прав полностью удовлетворены собой, принимают все стороны своей личности, не считая нужным что-либо изменить, так как самооценку является для них доминирующей характеристикой.

Таким образом, проведенное нами пилотажное исследование содержательной наполненности всех аспектов субъектности матери в период восстановления родительских прав свидетельствует о том, что у матерей не сформировано или сформировано фрагментарно ценностное отношение к материнству, отсутствует опыт реализации воспитательной деятельности, они не осознают себя в роли матери. Данное исследование не является исчерпывающим, для выявления наиболее значимых и скрытых связей необходимо, на наш взгляд, использование методов математической статистики, результаты которых будут представлены нами в дальнейшем.

Список использованных источников:

1. Васягина, Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве. – Екатеринбург : Изд-во «Урал. гос. ун-т», 2013.
2. Васягина, Н. Н. Семейное воспитание и условия его эффективности // Актуальные проблемы психологии образования коллективная монография. – Екатеринбург, 2015. – С. 194-212.
3. Васягина, Н. Н. Субъектное становление женщины-матери: основные концептуальные положения // Психологические проблемы современной семьи : сборник тезисов VI-ой Международной научной конференции / под ред. О. А. Карабановой, Е. И. Захаровой, С. М. Чурбановой, Н. Н. Васягина. – 2015. – С. 709-714.
4. Васягина, Н. Н. Психологические механизмы субъектного становления матери // Личность в современном мире : сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции / Урал. гос. пед. ун-т ; Институт психологии ; отв. ред. Н. С. Белоусова. – Екатеринбург, 2014. – С. 99-107.
5. Захарова, Е. И., Строгалина, А. И. Особенности принятия родительской позиции // Психологическая диагностика. – 2005. – № 4. – С. 58-70.
6. Мазурчук, Н. И., Мазурчук, Е. О. Современные подходы к трактовке понятий «семья» и «биологическая семья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3. – С. 110-115.

УДК 343.275.6:159.923-055.26

ББК Ю957.65

*Мазурчук Екатерина Олеговна,
ассистент кафедры психологии образования,
Уральский государственный педагогический университет
620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26
mazurchuke@yandex.ru*

*Мазурчук Нина Ивановна,
к. п. н., доцент,
Уральский государственный педагогический университет
620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26
mazurchuke@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТИ САМОРАЗВИТИЯ У МАТЕРЕЙ В ПЕРИОД ВОССТАНОВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКИХ ПРАВ

Аннотация. В данной статье представлен обзор проблемы формирования ценности саморазвития у матерей в период восстановления родительских прав. Рассмотрены активные методы формирования указанной ценности.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, материнство, ценностное отношение, семейное воспитание, самосознание матери, родительские права.

*Mazurchuk Ekaterina Olegovna,
assistant Professor of educational psychology,
Ural state pedagogical University*

*Mazurchuk Nina Ivanovna,
candidate of pedagogic Sciences, associate Professor,
Ural state pedagogical University*

THE FORMATION OF THE VALUE OF SELF DEVELOPMENT FROM THEIR MOTHERS DURING THE PERIOD OF RESTORATION OF PARENTAL RIGHTS

Abstract. This article presents an overview of the problem of forming the value of self development from their mothers during the period of restoration of parental rights. Considered active methods of formation the specified value.

Keywords: value-semantic sphere, motherhood, value attitude, family education, mother's self-awareness, parental rights.

Обращение к проблеме формирования ценности саморазвития у матерей в период восстановления родительских прав обусловлено, во-первых, переходом на новый уровень развития общества, которое предъявляет требования к личности матери как саморазвивающейся системе. Во-вторых, спецификой матерей, выступающих не только носителями, но и трансляторами ценности саморазвития подрастающему поколению.

Рассматривая ценность саморазвития у матерей в период восстановления родительских прав как структурную единицу ценностно-смысловой сферы, обратимся, в первую очередь, к толкованию понятий ценностно-смысловая сфера, ценностные ориентации, личностные смыслы.

Ценностно-смысловая сфера матери в период восстановления родительских прав изучается различными науками. Преимуществом такого изучения одной проблемы является взаимодополняемость. В данном контексте мать в период восстановления родительских прав – это женщина-родитель, реализовавшая свою физиологическую функцию, заключающуюся в рождении ребенка, в силу определенных обстоятельств не являющаяся субъектом воспитательной деятельности, но выразившая желание им стать.

Ценностно-смысловая сфера представляет собой совокупность ценностных ориентаций и личностных смыслов.

Ценностные ориентации с философской точки зрения – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного. Ценностные ориентации – эта главная ось сознания, обеспечивает устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности и выражается в направленности потребностей и интересов [7].

Развитые ценностные ориентации – признак зрелости личности, показатель меры ее социальности. Устойчивая и не противоречивая совокупность ценностных ориентаций обуславливает такие качества личности, как цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам, способность к волевым усилиям во имя этих идеалов и ценностей, активность жизненной позиции; противоречивость ценностных ориентаций порождает непоследовательность в поведении; неразвитость ценностных ориентаций – признак инфантилизма, господства внешних стимулов во внутренней структуре личности [8].

В социальной психологии понятие «ценностные ориентации» используется в двух значениях:

- «идеологические, политические, моральные, эстетические и др. основания оценок субъектом действительности и ориентации в ней;
- способ дифференциации объектов по их значимости.

Ценностные ориентации, с позиции практических психологов, «формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и др. проявлениях личности» [7].

Следовательно, ценностные ориентации задают:

- общую направленность интересам и устремлениям личности;
- иерархию индивидуальных предпочтений и образцов;
- целевую и мотивационную программы;
- уровень притязаний и престижных предпочтений;
- представления о должном и механизмы селекции по критериям значимости;
- меру готовности и решимости (через волевые компоненты) через реализацию собственного «проекта» жизни [2, 3].

Смысл – объемное понятие, которое присутствует во многих гуманитарных науках: философии, социологии, культурологии и психологии.

Так, в рамках деятельностного подхода, смысл трактуется по-разному:

- «значение для меня» (А. Н. Леонтьев, В. Ф. Бассин);
- «доминирующее отношение» (С. Л. Рубинштейн, В. Н. Мясищев);
- «мотивационное отношение» (А. Б. Орлов);
- «жизненные цели» (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев) и др.

Несмотря на различия в трактовке, общим в понимании перечисленных образований является их основополагающая роль в регуляции поведения индивида.

С позиции зарубежных концепций «смысл» – интегративная цель. Согласно данной теории личность представляет собой целенаправленную суперсистему, главной целью которой является личностный смысл, связанный с мировоззрением, стилем жизни и образом своего «Я», его поиску способствуют социальные условия жизнедеятельности.

Согласно другой зарубежной концепции, в основе любого действия человека лежит определенная цель, поставленная ранее, а иными словами – смысл, направляющий и регулирующий деятельность субъекта [5].

Следует отметить, что по данным современных исследований, наибольшую значимость для матери в период восстановления родительских прав должна иметь ценность саморазвития, которую рассматривают как фундаментальную способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни; способность превращать свою жизнь в предмет практического преобразования себя и субъектного становления в различных видах деятельности [1].

По мнению В. И. Слободчикова, ценность саморазвития включает в себя несколько структурных элементов: самопознание, саморегуляцию, самоорганизацию, самореализацию, самообразование, самовоспитание и самоопределение [6].

Однако следует отметить, что родовой категорией ценности саморазвития является понятие «саморазвитие», которое понимается как – развитие собственными силами, без влияния каких-либо внешних сил.

В отечественной науке проблема саморазвития выступает центральной идеей гуманистического образования, в основе которой утверждается самость человека, его суверенное право на выбор направления развития, цели и ценности жизни.

Как подтверждает проведенная опытно-поисковая работа, ценность саморазвития в структуре ценностно-смысловой сферы матерей в период восстановления родительских прав имеет слабую выраженность. В структуре ценностно-смысловой сферы матерей в период восстановления родительских прав прослеживается доминирование тех ценностей, которые отражают направленность на себя, на свою личную выгоду и независимость.

Полученные данные актуализируют потребность в формировании ценности саморазвития у матерей в период восстановления родительских прав. Учитывая специфику респондентов и самого процесса формирования ценности саморазвития у них, в качестве основных мы использовали активные методы. Базовым активным методом является тренинг, использование которого обеспечивает коррекцию и формирование иерархии ценностей у матерей в период восстановления родительских прав.

На формирующем этапе исследования была разработана и внедрена Программа рефлексивного тренинга. Программа состояла из 7 занятий, которые проводились один-два раза в неделю, группа встречалась в течение 1,5 месяцев.

Эффективность программы рефлексивного тренинга подтверждается нахождением полученного эмпирического значения ($T_{эмп}$) в зоне значимости, что свидетельствует о наличии сдвига в показателях у испытуемых, принявших участие в тренинговой программе и позволяет утверждать, что зафиксированные изменения не случайны, а являются следствием правильно сформулированной проблемы, цели исследования.

Таким образом, можно утверждать, что формирование ценности саморазвития у матерей в период восстановления родительских прав является необходимым для данной категории матерей, а тренинг как активный метод выступает наиболее эффективным инструментом.

Список использованных источников:

1. Васягина, Н. Н. Условия субъектного становления личности // Развитие личности в условиях цивилизационных перемен : Материалы Всероссийской научно-практической интернет-конференции с международным участием. – 2013. – С. 23-27.
2. Васягина, Н. Н. Тип субъектности как интегральное отражение индивидуальности женщины-матери // XXXI Мерлинские чтения: Теория, методология и практика интегрального исследования индивидуальности в современном человекознании : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 30-летию выхода в свет труда В. С. Мерлина «Очерк интегрального исследования индивидуальности» / Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Институт психологии ; Российский гуманитарный научный фонд. – 2016. – С. 94-97.

3. Всемирная энциклопедия : Философия / глав. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. : Минск, 2001.
4. Иконникова, С. Н. Хронотоп культуры как основа диалога поколений // Культура. Серия «Мыслители». – 2001. – № 5.
5. Леоненко, Н. О. Ценностно-смысловое содержание мотивации профессионального выбора студентов юридического вуза : дис. ... канд. психол. наук / Н. О. Леоненко ; Урал. гос. пед. ун-т. – Казань, 2004.
6. Слабодчиков, В. И., Исаев, Е. И. Основные ступени развития субъектности человека // Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие для вузов. – М. : Школьная Пресса, 2000.
7. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
8. Философский энциклопедический словарь. – М., 1989.

УДК 316.812.1:159.99

ББК Ю957.6

Наговицына Елена Игоревна,

*магистрант направления подготовки «психология семьи и семейное консультирование»,
Уральский государственный педагогический университет
620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26
elena.nagovicsyna@mail.ru*

Адушкина Ксения Валериевна,

*кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии образования,
Уральский государственный педагогический университет
620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26
korkva@yandex.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СЕМЬИ»

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «безопасность», «психологическая безопасность» с точки зрения различных исследователей. Автор раскрывает понятие «психологической безопасности семьи» и приводит критерии, по которым можно судить о наличии или отсутствии психологической безопасности семьи.

Ключевые слова: психологическая безопасность, психология семьи, семейные отношения, удовлетворенность браком, психологический климат.

Nagovitsyna Elena Igorevna,

*Student in the Masters Programme in Psychology and Family Consulting,
Ural State Pedagogical University*

Adushkina Kseniya Valerievna,

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the
Department of Education Psychology, Ural State Pedagogical University*

THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT «FAMILY PSYCHOLOGICAL SAFETY»

Abstract. The article reviews the concepts «safety» and «psychological safety» from different researchers' standpoints. The authors also define the concept «family psychological safety» and introduce some criteria, which can be used to estimate family psychological safety presence or absence.

Keywords: psychological safety, family psychology, family relations, marriage satisfaction, psychological climate.

В последние годы в Российской психологической науке активно стала изучаться проблема психологической безопасности. Исследователи уделяют много внимания изучению таких видов безопасности, как безопасность личности, безопасность ребенка, безопасность образовательной среды и информационная безопасность. Однако феномен понятия психологическая безопасность, в контексте супружеских отношений, оставался малоизученным.

В ряде исследований (И. А. Баева, Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова, В. М. Львов, А. Г. Макеева) установлено, что именно психологическая безопасность является условием, обеспечивающим формирование и развитие функционального комфорта, поддержание высо-

кого уровня личностно-эмоциональной защищенности и социально-психологической умелости, оптимизацию резервных возможностей личности в деятельности [1, 10]. Отсюда следует, что для успешного развития и функционирования личности и системы условие психологической безопасности является одним из важнейших.

Таким образом, мы можем говорить о том, что рассматривать психологическую безопасность в рамках семейной системы актуально.

Для определения понятия психологической безопасности семьи, следует обратиться к толкованию таких понятий, как безопасность и психологическая безопасность.

Словарь терминов МЧС определяет безопасность как «состояние защищенности личности, общества, государства и среды жизнедеятельности от внутренних и внешних угроз или опасностей. Безопасность является важнейшим условием существования человека наряду с его потребностью в пище, воде, одежде, жилище, информации. Безопасность выступает интегральной формой выражения жизнеспособности и жизнестойкости различных объектов биосферы и ноосферы в духовной и культурной сферах, во внутренней и внешней политике, в обороне, экономике, экологии, социальной политике, физическом и моральном здоровье, в информатике, технологии. При этом учитывается наличие одновременно нескольких источников опасности и их потенциальных жертв. Интегральным показателем и критерием безопасности является риск. Конечной целью обеспечения безопасности является нейтрализация или исключение различных опасностей угроз и рисков».

То есть, безопасность – это отсутствие не только внешних и внутренних рисков и угроз, но и отсутствие возможности их появления.

С определением понятия психологической безопасности дела обстоят сложнее. Данный термин в 1995 г. ввели С.К. Рощин и В. А. Соснин, определив его как «состояние общественного сознания, в котором общество в целом и каждая отдельная личность воспринимают существующее качество жизни как адекватное и надежное, поскольку оно создает реальные возможности для удовлетворения естественных и социальных потребностей граждан сегодня и дает им основания уверенности в будущем» [15].

С точки зрения Т. С. Кабаченко психологическая безопасность – это самостоятельное измерение в общей системе безопасности, представляющее собой состояние информационной среды и условия жизнедеятельности общества, не способствующее нарушению психологических предпосылок целостности социальных субъектов, адаптивности их функционирования и развития [7].

Б. А. Еремеев понимал психологическую безопасность как «осознанное, рефлексивное и действенное отношение человека к условиям жизни, обеспечивающее его душевное равновесие и развитие» [6].

Психологическую безопасность можно рассмотреть с точки зрения системы отношений субъекта к миру и к себе. В условиях, когда каждый субъект взаимосвязан с множеством других, возникает система – система отношений. Нарушение системы (например, «выпадение» хотя бы одного ее элемента за счет разрыва отношений) приводит к снижению ее устойчивости, разбалансированности всех ее элементов, напряженности внутри нее.

Таким образом, наличие угрозы и опасности хотя бы для одного элемента (отдельного субъекта) приводит к возникновению опасности для всех остальных. Т. е., если рассматривать семью как систему, то наличие угрозы, отсутствие безопасности для одного члена семьи (элемента системы), приводит к тому, что вся система (семья) находится в опасности. Это значит, что следует рассматривать психологическую безопасность семьи как безопасность каждого отдельного члена этой семьи. Однако внешние и внутренние угрозы могут воздействовать не только на отдельные субъекты, но и на всю семью. Данное положение требует определения критериев, по которым возможно определить наличие или отсутствие безопасности семейной системы.

Таким образом, исходя из анализа понимания понятия психологической безопасности исследователями, под психологической безопасностью супругов мы будем понимать способность семьи сохранять устойчивость в конфликтной, психотравмирующей ситуации, в сопротивляемости и способности противостоять деструктивным внутренним и внешним воз-

действиям, к которым, безусловно, относится супружеская измена, и реконструировать отношения после них.

Одним из критериев психологической безопасности семьи можно рассмотреть такое понятие как удовлетворенность браком. С точки зрения В. В. Столина, удовлетворенность браком – это стойкое эмоциональное явление, генерализированное в положительную эмоцию, которое проявляется в эмоциях, мнениях, оценках, сравнениях, возникающих в различных ситуациях [11].

С. И. Голод считает, что «удовлетворенность браком, очевидно, складывается как результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт (действительный или символический) в данной сфере деятельности» [3].

По мнению О. А. Карабановой, удовлетворенность браком субъективна и бывает абсолютной только в том случае, когда оба супруга довольны моделью своей семьи и не желают что-либо менять [8].

В качестве аспекта психологической безопасности семьи можно рассмотреть такое понятие как психологический климат семьи.

В научной литературе синонимами понятия «психологический климат семьи» являются «психологическая атмосфера семьи», «эмоциональный климат семьи», «социально-психологический климат семьи». Следует отметить, что строгого определения этих понятий нет. Например, О. А. Добрынина под социально-психологическим климатом семьи понимает её обобщённую, интегративную характеристику, которая отражает степень удовлетворённости супругов основными аспектами жизнедеятельности семьи, общим тоном и стилем общения.

Психологический климат в семье определяет устойчивость внутрисемейных отношений, оказывает решительное влияние на развитие, как детей, так и взрослых. Он не является чем-то неизменным, данным раз и навсегда. Его создают члены каждой семьи, и от их усилий зависит, каким он будет: благоприятным или неблагоприятным, и как долго продлится брак.

Так для благоприятного психологического климата характерны следующие признаки: сплочённость, возможность всестороннего развития личности каждого её члена, высокая доброжелательная требовательность членов семьи друг к другу, чувство защищённости и эмоциональной удовлетворённости, гордость за принадлежность к своей семье, ответственность.

В семье с благоприятным психологическим климатом каждый её член относится к остальным с любовью, уважением и доверием, с почитанием к родителям, а к более слабому – с готовностью помочь в любую минуту.

Важными показателями благоприятного психологического климата семьи являются стремление её членов проводить свободное время в домашнем кругу, беседовать на интересные всех темы, вместе выполнять домашнюю работу, подчёркивать достоинства и добрые дела каждого. Такой климат способствует гармонии, снижению остроты возникающих конфликтов, снятию стрессовых состояний, повышению оценки собственной социальной значимости и реализации личностного потенциала каждого члена семьи.

Исходной основой благоприятного климата семьи являются супружеские отношения. Совместная жизнь требует от супругов готовности к компромиссу, умения считаться с потребностями партнёра, уступать друг другу, развивать в себе такие качества, как взаимное уважение, доверие, взаимопонимание.

В случае, когда члены семьи испытывают тревожность, эмоциональный дискомфорт, отчуждение – говорят о неблагоприятном психологическом климате в семье. Всё это препятствует выполнению семьёй одной из главных своих функций – психотерапевтической: снятия стресса и усталости, а также ведёт к депрессиям, ссорам, психической напряжённости, дефициту в положительных эмоциях. Если члены семьи не стремятся изменить такое положение к лучшему, то само существование семьи становится проблематичным.

Психологический климат можно определить как характерный для той или иной семьи более или менее устойчивый эмоциональный настрой, который является следствием семейной коммуникации, то есть возникает в результате совокупности настроения членов семьи, их душевных переживаний и волнений, отношения друг к другу, к другим людям, к работе, к окружающим событиям.

Стоит отметить, что эмоциональная атмосфера семьи является важным фактором эффективности функций жизнедеятельности семьи, состояния её здоровья в целом, она обуславливает стабильность брака.

Многие западные исследователи считают, что в современном обществе семья утрачивает свои традиционные функции, становясь институтом эмоционального контакта, своеобразным «психологическим убежищем».

Отечественные учёные также подчёркивают возрастание роли эмоциональных факторов в функционировании семьи.

Таким образом, на основании проведенного теоретического анализа под психологической безопасностью семьи можно понимать способность семьи сохранять устойчивость в конфликтной, психотравмирующей ситуации, в сопротивляемости и способности противостоять деструктивным внутренним и внешним воздействиям, к которым, безусловно, относится супружеская измена, и реконструировать отношения после них. Критериями безопасности выступают удовлетворенность браком и психологический климат в семье.

Список использованных источников:

1. Васягина, Н. Н. Психологические особенности родителей – участников судебных споров о воспитании детей // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – № 1 (60). – С. 61-64.
2. Галяутдинова, С. И., Ахмадеева, Е. В. Понимание супружеской измены пользователями интернет-пространства // Вестник Башкирского университета. – 2013. – Т. 18. – № 3. – С. 906-911.
3. Голод, С. И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты. – Л. : Наука, 1984. – 136 с.
4. Грачев, Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М. : РАГС, 1998. – 25 с.
5. Грязнова, Е. В. Виртуальная реальность: анализ смысловых элементов понятия // Философские науки. – 2005. – № 2. – С. 125-143.
6. Еремеев, Б. А. Психология безопасности, психологическая безопасность и уровни развития человека // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма : сборник научных статей по материалам Первого международного форума. – СПб. : Книжный Дом, 2006. – С. 101-103.
7. Кабаченко, Т. С. Психология управления : учебное пособие. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 384 с.
8. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учебное пособие. – М. : Гардарики, 2007. – 320 с.
9. Карелин, А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
10. Макеева, А. Г. Создание психологической безопасности социальной среды организации средствами активного социально-психологического обучения : дис. ... канд. псих. н. – СПб., 2009. – 199 с.
11. Мартель, Б. Сексуальность, любовь и Гештальт. – СПб. : Речь, 2006. – 193 с.
12. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. – М. : Оникс, 2010. – 736 с.
13. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М. : Когито-Центр, 2011.
14. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие. – Самара : БАХРАХ-М, 2006. – 672 с.
15. Рошин, С. К. Психологическая безопасность: новый подход к безопасности человека, общества и государства // Российский монитор. – 1995. – № 6. – С. 133-145.
16. Kimberly, S. Young, Alvin Cooper, Eric Griffiths-Shelley, James O'Mara, and Jennifer Buchanan. Cybersex and Infidelity Online: Implications for Evaluation and Treatment // Sexual Addiction and Compulsivity: The Journal of Treatment & Prevention. – 2000. – No. 7. – Issue 1-2. – P. 59-74.

УДК 37.018.1:39(6)(47)

ББК Ч490.25

Незаметдинова Юлия Романовна,

магистрант,

Уральский государственный педагогический университет

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

Elena_n_r@mail.ru

Григорян Елена Николаевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования,

Институт психологии,

Уральский государственный педагогический университет

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

Elena_n_r@mail.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АФРИКАНСКОГО И РОССИЙСКОГО ЭТНОСА КАК РЕГУЛЯТОРА ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния культуры этноса на поведение человека, его установки, ценности и идеалы. Автор раскрывает особенности африканской культуры и ее влияние на воспитание и развитие личности ребенка, раскрывает основные факторы взросления от ребенка до восприимчивого взрослого.

Ключевые слова: воспитательные потенциал семьи, семейное воспитание, этнопедагогика, этносы, семейные традиции, поведение детей, культурные особенности, этнокультура, семейные ценности, развития личности.

Nezametdinova Yuliya Romanovna,

undergraduate, Institute of psychology,

Ural state pedagogical University

Grigoryan Elena Nikolaevna,

k. ps.n., associate Professor of the Department of psychology of education, Institute of psychology,

Ural state pedagogical University

EDUCATIONAL POTENTIAL OF AFRICAN AND RUSSIAN ETHNOS AS A REGULATOR OF BEHAVIOR

Abstract. The problem of ethno-cultural influence on personal behavior. The author reveals the characteristics of the African culture in attitude to child's emotional, intellectual, physical and social development in the process of his or her growing up.

Keywords: parental influence, family education, ethno-pedagogy, ethnic groups, family traditions, children's behavior, cultural characteristics, ethno-culture, family values, personality development.

Работа посвящена исследованию семьи как ресурса воспитания и развития детей в условиях культурного разнообразия мира, а именно культурных особенностей африканского этноса. Актуальность нашего исследования определена сложным процессом объединения стран и их составляющих (культурных, политических, экономических), что ведет к столкновению культур, нарастанию конфликтов по причине непонимания этнических особенностей той или иной страны, определяющих поведение людей. Таким образом, возникает необходимость

их изучения с целью установления взаимопонимания и взаимодействия между культурами. Между тем, культура является неотъемлемым фактором в процессе становления личности, оказывает глубокое влияние на поведенческие реакции, возможность их регулирования.

Мы рассматриваем воспитательные возможности семьи африканцев в Нигерии, Либерии, Гане, поскольку за последнее десятилетие число африканских студентов увеличилось, в результате чего на сегодняшний момент в ВУЗах России обучаются студенты из сорока пяти африканских стран [1, с. 10].

Воспитание напрямую зависит от культуры того или иного этноса [4]. Оно передается из поколения в поколение, от старшего к младшему, раскрывая сложившуюся модель. Каждое поколение делает мнимый выбор – принять или отвергнуть те или иные реалии воспитания в семье. Однако, в действительности, прививаются и усваиваются как желательные, так нежелательные воспитательные установки, которые имеют тенденцию проявляться в условиях экстремальной ситуации. Помимо культуры на воспитательный потенциал влияют личность каждого члена семьи, уровень образования, житейский опыт, социально-экономический статус, религия [3, с. 34].

Таким образом, мы можем выделить универсальные и этнические культурные черты. Универсальные отличаются отсутствием существенных различий между народами стран. Такие черты включают в себя наличие вербальной речи, символов, рассматриваемых как «свои» и «чужие», то есть наличие смысловой группы лексики, называющей межкультурные понятия для обозначения возрастных, гендерных, социальных, профессиональных признаков (старый, женщина, муж, повар). Воспитательная культура этноса включает в себя поведение, символы, ценности и установки конкретного народа, которые влияют на физический, интеллектуальный, эмоциональный и социальный рост ребенка.

Культура передается от одного поколения к другому, от образованного взрослого к обучающемуся ребенку. Взрослый усваивает действительность и ее нормы от старших в семье, соответственно, переход и воспитание культурных особенностей осуществляется через взаимодействие и личный пример.

В африканской семье воспитание включает в себе приобщение ребенка к культурным традициям, ценностям страны, становление ребенка ответственным, восприимчивым взрослым. В центре находятся не только внимание и любовь к ребенку, но и ритуалы, обряды, сказки, окружающие люди. В России же, у нас нет ориентации на взрослого человека, воспитание ребенка разделено на возрастные группы, каждой из которых соответствуют свои особенности воспитания. Ориентация идет на образование и социализацию личности, на непрекращающееся развитие и самостоятельность ребенка.

Существуют два основных типа семьи – расширенная и нуклеарная. Нуклеарная семья состоит из двух родителей и детей. Расширенная семья включает близких родственников. При изучении африканской семьи мы в основном выделяем расширенный тип. Подобный тип семьи в Африке позволяет обеспечивать каждого члена семьи экономической, социальной и психологической безопасностью. В то же время система обеспечивает усвоение социальных и моральных норм, духовных ценностей, традиций, создавая прочную точку опоры для ребенка, переходящего во взрослую жизнь.

Семья в африканских общинах расширенная, а значит, ответственность за воспитание детей лежит не только на биологических родителях – она распространяется на всех членов семьи. Данное положение можно подкрепить африканской пословицей «Одному не под силу вырастить ребенка». В семье, где родители ребенка погибли, ребенок не становится сиротой, статус родителей приобретают другие члены семьи. Когда как ответственность за воспитание в русской семье часто лежит на бабушках и дедушках и образовательные учреждения. После смерти родителей ребенок определяется в соответствующие учреждения для определения его дальнейшего места проживания [4, с. 32-45].

Особенной чертой африканской семьи является зависимость детей от родителей вплоть до вступления в брак. Дети, перешагнувшие порог взрослости остаются в родительском доме и имеют право покинуть его только после церемонии бракосочетания. Даже после женитьбы родители выступают наставниками, поскольку убеждены, что за их плечами будет

всегда куда больший опыт нежели у их детей в любом возрасте. Такой тип семьи помогает воспитать сильное чувство социальной ответственности в ребенке, с самых первых дней учит их уважению, ответственности и поддержке. В русской семье эта сторона жизни наибольшим образом отличается от африканской. В России принято, что по достижению совершеннолетия дети получают равные права и обязанности, что и взрослый человек – однако, личностью он не всегда становится.

Следующая особенность воспитания в семье – это сказки, к ним мы можем отнести легенды и сказания, басни. Зачастую они раскрывают такие явления как забота о ближнем, жадность, эгоизм. Например, в Гане паук наиболее часто встречается в качестве главного персонажа. Он олицетворяет жадность, любовь, прощение, мудрость, гордыню. Нужно отметить, что история всегда начинается вечером, когда солнце заходит, и все действия приостанавливаются. Рассказы ведутся у костра при свете луны, поскольку африканцы убеждены, что именно в это время дети и молодежь становятся наиболее внимательными слушателями. Подавляющее большинство историй не заканчивается «и жили они долго и счастливо».

Народная сказка передается посредством устного сказания, не является литературным произведением. В африканской культуре сказки были и остаются важной частью воспитания. Традиционно, в роли рассказчика выступает не родитель, а взрослый почтенного возраста, ответственный человек, демонстрирующий мораль своим личным примером.

Пример сказки:

Паук Ананси считал себя мудрее всех на свете. Он сумел собрать всю мудрость на земле. Но делиться мудростью он ни с кем не хотел. В один прекрасный день Ананси решил спрятать ее подальше, только для себя одного. Паук Ананси сначала обмотал веревкой шею и закрепил на ней свой горшок мудрости, позволив ему болтаться у его ног. Однако он испугался, что кто-то найдет и украдет его. «Что мне делать с моим горшком мудрости? – думал Ананси, наконец он сказал: «Я должен спрятать горшок на верхушке самого высокого дерева в лесу». Долго он искал дерево, выбрал самое высокое с шипами и колючками. Пока Ананси пытался вскарабкаться на верхушку дерева, его сын наблюдал за ним. «Отец, что ты делаешь?» – спросил он. «Сын, я собрал всю мудрость мира в том горшке и собираюсь спрятать его на верхушке этого дерева, тогда я буду самым мудрым на всем белом свете» – ответил Ананси. «У меня есть идея» – сказал сын. «Я вижу, тебе сложно взбираться, так почему бы тебе не поместить горшок позади себя, а не спереди. Так будет проще». И действительно, Ананси удалось быстро добраться на самый верх дерева. Он был крайне удивлен. Он размышлял: «Я думал у меня собрана вся мудрость на земле, но не мудрость моего сына». И затем он произнес фразу, что сохранилась и по сей день «*Никто из нас не обладает монополией на мудрость* ». Он сбросил горшок вниз, тот разбился на множество частей, а ветер разнес мудрость по всей земле.

В качестве примера мы составили свой список русского фольклора, который отражает как пороки, так и добродетель человека [5, с. 60-62].

Таблица 1

Примеры русского фольклора

Легенда / придание / сказка	Мораль
Поступок друга	Дружба
Смерть гиены	Жадность
Голый король	Ложь
Три добрых совета	Доброта
Притча о двух волках	Мудрость

Наше исследование показало, что несовпадение культурных традиций африканской семьи и русской имеет место быть. В африканской семье воспитание построено так, чтобы к началу полового созревания он уже становится ответственным взрослым, почитающим свои

культурные и семейные традиции. Воспитание начинается с момента рождения до его зрелости, включая не только физическую зрелость, но и эмоциональную, социальную и интеллектуальную. Семья является мощным механизмом воспитания, включая народный фольклор, традиции и ритуалы.

В русской семье присутствие фольклора в школьной программе несет скорее образовательную цель, нежели духовную. Психическое здоровье ребенка также часто подвергается ударам со стороны сверстников, родителей и обстоятельств, на которые представляется сложным повлиять. Русская семья воспитывает детей через институты образования, перекладывая ответственность за результаты на них. Мы считаем, что важно обратить внимание родителей на их роль как на агента первичной социализации семьи, результатом чего станет воспитание целостной личности, толерантной и готовой к диалогу культур. Таким образом, тенденция к конфликтам культур в России прекратит свое распространение [2, с. 123].

Список использованных источников:

1. Абишева, Г. М., Ксенофонтова, Н. А. Африканцы в России: образование, брак, судьба. – М. : Ин-т Африки РАН, 2012. – 138 с.
2. Бардиер, Г. Л. Социальная психология толерантности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Бардиер Галина Леонидовна. – СПб., 2007. – 457 с.
3. Валлон, А. Психическое развитие ребенка. – СПб. : Питер, 2001. – 208 с.
4. Васягина, Н. Н., Ельцова, И. В. Культурно-исторические трансформации образа отца // Демографический потенциал стран ЕАЭС : Сборник статей VIII Уральского демографического форума / отв. ред. А. И. Кузьмин. – 2017. – С. 306-311.
5. Maria Lucia Seidl-de-Moura. Parenting in South American and African Contexts. – 2012. – 182 p.

УДК 372.857:372.891:371.321
ББК Ч426.268-270+Ч426.28-270

Поздина Светлана Юрьевна,
студент,

Уральский государственный педагогический университет
620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26
ps2015ps90@mail.ru

Научный руководитель:

Янцер О. В., кандидат географических наук, доцент

ОПЫТ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ И ГЕОГРАФИИ

Аннотация. Перед педагогом образовательного учреждения в рамках ФГОС ООО стоят новые задачи, цели образования и воспитания. Необходимо не только обеспечить школьников знаниями, но и формировать познавательный интерес к предмету, развивать мышление, умение анализировать и выбирать главное из предложенного варианта информационных источников. На уроках биологии и географии педагог обладает огромными возможностями для развития у обучающихся всех вышеперечисленных умений и навыков активизации познавательной деятельности.

Ключевые слова: уроки биологии, уроки географии, познавательная деятельность, школьники, активизация обучения, школьники, методика биологии в школе, методика географии в школе.

Pozdina Svetlana Yurievna,
student,

Ural State Pedagogical University

Scientific adviser: Yancer O. V., candidate of geographical sciences, associate professor

EXPERIENCE OF ACTIVEIZATION OF THE COGNITIVE ACTIVITY OF BIOLOGY AND GEOGRAPHY LEARNING ON LESSONS

Abstract. The teacher of the educational institution within the framework of GEF LLC faces new tasks, the goals of education and upbringing. It is necessary not only to provide students with knowledge, but also to form cognitive interest in the subject, develop thinking, the ability to analyze and choose the most important from the proposed version of information sources. At the lessons of biology and geography the teacher has great opportunities for the development of the students of all the above skills and activating cognitive activities.

Keywords: lessons in biology, geography lessons, cognitive activity, schoolchildren, activation of education, schoolchildren, methodology of biology in school, geography method in school.

В условиях внедрения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования главным направлением работы образовательного учреждения является повышение качества образования, создание условий для развития личности каждого обучающегося через совершенствование системы передачи знаний, использования нестандартных уроков, методов, технологий. В этих изменяющихся условиях невозможно добиться успехов в решении задач, поставленных перед педагогом, без активизации познавательной деятельности, внимания, заинтересованности учащихся, формирования и развития устойчи-

вого познавательного интереса к изучаемому предмету [4]. Поэтому, познавательная деятельность на уроке должна быть направлена на развитие интеллектуальных умений учащихся: анализ текста, нахождение причинно-следственных связей, обобщение, выводы, классификация, сравнение [8].

Активными методами обучения являются те, которые повышают уровень познавательной активности школьников, побуждают их к учебной деятельности. В процессе приобретения обучающимися знаний, умений и навыков важное место занимает их познавательная активность, стремление к освоению дисциплин.

Существуют разные подходы к понятию познавательной активности учащихся. Б. П. Есипов считает, что активизация познавательной деятельности – это сознательное, целенаправленное выполнение умственной или физической работы, необходимой для овладения знаниями, умениями, навыками. Г. М. Лебедев указывает, что познавательная активность – это инициативное, действенное отношение учащихся к усвоению знаний, а также проявление интереса, самостоятельности и волевых усилий в обучении. В первом варианте идет речь о самостоятельной деятельности учителя и обучающегося, а во втором – о деятельности обучающихся, где присутствует интерес, самостоятельность и волевые усилия учащихся [2; 3].

Познавательная деятельность – это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Она осуществляется на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений учащихся (производительный и общественно полезный труд, ценностно-ориентационная и художественно-эстетическая деятельность, общение), а также путем выполнения различных предметно-практических действий в учебном процессе (экспериментирование, конструирование, решение исследовательских задач и т. п.). Но только в процессе обучения познание приобретает четкое оформление в особой, присущей только человеку учебно-познавательной деятельности, или учении [9].

В настоящее время на уроках наблюдается снижение познавательного интереса школьников к предметам естественного цикла, этому способствует:

- глобализация информатизации общества;
- неумение школьниками выбирать нужную информацию из предложенной;
- незаинтересованность обучающихся предметами естественного цикла;
- сложность предметов для изучения школьниками и другие.

Если проанализировать традиционные уроки географии и биологии в основном общеобразовательном учреждении, то можно наблюдать:

- слабую познавательную активность школьников;
- недостаточную ориентацию на проблемы экологического образования;
- недостаточную мотивированность и педагога, и обучающегося;
- отсутствие личностно-ориентированного подхода, учитывающего интересы и способности обучающихся (в результате чего для одних школьников учебные предметы биологии и географии оказываются слишком сложными, а для других – неинтересными).

Также, анализ итоговых, практических, лабораторных и контрольных работ показывает, что школьники допускают достаточно много ошибок по следующим критериям:

1. Соотношение изображённого объекта с выполняемой функцией;
2. Умение проводить классификацию по выделенным признакам;
3. Умение использовать методы описания биологических и географических объектов по определённому плану;
4. Умение использовать биологические и географические термины в заданном контексте.
5. Выделение в содержании текста признаки в соответствии с поставленной задачей.

Обучающиеся изучают курсы биологии и географии в течение всего учебного года. 35 часов – из расчета 1-го учебного часа в неделю и 70 часов – из расчёта 2-х учебных часов в неделю. Школьники уже в 5-м классе умеют работать с тестовыми заданиями, но многие из них не понимают смысл вопроса – соответственно допускают ошибки. Также школьники плохо выполняют задания, где необходимо анализировать биологические и географические объекты, проводить классификацию по признакам.

В связи с этим, педагогу необходимо планировать активное использование организации учебно-образовательного процесса с использованием компетентного, личностно-ориентированного подхода на уроках и во внеурочной деятельности по предмету с учетом психологических особенностей школьников; уметь сочетать фундаментальные и практические знания; создавать условия для качественного освоения содержательных изучаемого курса, исследовательской деятельности; усиливать роли самостоятельной работы учащихся, развивать творческую инициативу учеников, использовать кратковременную проектную деятельность на уроках, и во внеурочное время, в целях повышения качества знаний у учащихся образовательного учреждения [1].

Заинтересовать обучающихся, привлечь их внимания к своему предмету – это непростая задача, поэтому педагогам приходится применять различные методики преподавания на уроках географии и биологии. Традиционными методами развития познавательной активности учащихся на уроках биологии и географии являются:

- 1) демонстрация опытов;
- 2) решение интересных, занимательных задач;
- 3) работа с ребусами и кроссвордами;
- 4) игровые приемы на уроке;
- 5) выполнение лабораторных работ
- 6) работа с картами, атласами.

В настоящее время для активизации познавательной деятельности на уроках биологии и географии мной применяются различные интерактивные методы обучения: использование информационно-коммуникационных методов на уроках (показ видеофильмов, использование презентаций на уроках, географо-биологические интернет-программы, интернет-тренинги и создание моделей). Использование информационно-коммуникационных методов на уроках позволяет формировать у учащихся умения и навыки информационно-поисковой деятельности: уметь выбирать необходимые для решения определенной проблемы информацию, анализировать её, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставления информации, устанавливать закономерности, делать аргументированные выводы. Как говорилось выше, меняются цели и задачи, стоящие перед современным образованием, происходит переориентация на личностно ориентированный подход, школы обеспечиваются компьютерами, электронными ресурсами, доступом к сети Интернет. Все это способствует внедрению новых педагогических технологий, методов в учебный процесс и от этого не следует отказываться, ведь для школьника XXI в. с помощью этих методов проще понять изучаемый материал, его проще заинтересовать предметом и даже вовлечь в научно-исследовательскую деятельность, а в географо-биологическом образовании направлений для научной деятельности огромное количество.

Среди популярных методов особое место необходимо отводить методу проектов. Проектная деятельность направлена на развитие познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления, умение увидеть, сформулировать и решить проблему.

Проект, согласно определению Е. С. Полат трактуется как – «форма организации совместной деятельности педагога и обучающихся, совокупность приёмов и действий в их определённой последовательности, направленную на достижение поставленной цели – решение конкретной проблемы, значимой для обучающихся и оформленной в виде некоего конечного продукта» [10]. Проектная деятельность в этом документе уточняется как «особая форма учебной работы, способствующая воспитанию самостоятельности, инициативности, ответственности, повышению мотивации и эффективности учебной деятельности» [10].

Структура проекта в соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом основного общего образования, делится на этапы:

1 этап – Подготовительный (выбор темы проекта определение и анализ проблемы; определение потребности; моделирование ситуации; анализ имеющейся информации; сбор и изучение информации).

- 2 этап – Постановка цели (выявление проблемы, формулирование задач).
- 3 этап – Планирование (обсуждение способов решения проблемы; распределение ролей).
- 4 этап – Исполнительский (получение результата деятельности).
- 5 этап – Презентационный (представление результата деятельности).
- 6 этап – Рефлексивно – оценочный (обобщение, выводы) [10].

Проектная деятельность, по моему мнению, является приоритетной в активизации познавательной деятельности школьников на уроках, так как по окончании работы над проектом проводится презентация и рефлексия: ребята демонстрируют свои наработки в классе, рассказывают о принципе действия, назначении продукта (если он был в работе), использовании, делятся идеями о дальнейшей работе. Получение или разработка продукта – это отличие от всех вышеперечисленных методов и способов активизации. Также изучение курса биологии или географии у школьников в ходе проектной деятельности реализуется не только на уроках, но и во внеурочное время (разработка проектов для конкурсов), что является органичным продолжением использования на уроках метода проектов.

В ходе занятия необходимо уделить время рефлексивной деятельности. Именно этот этап является последним в проектной деятельности. Рефлексия способствует формированию коммуникативной и эмоциональной культуры, умению воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы «за» и «против». Не все обучающиеся готовы выражать своё мнение, в этом и состоит проблема формирования коммуникативной культуры и формирования мыслительной деятельности обучающихся. Основной проблемой, с которой сталкиваемся в своей работе, является недостаточность учебного времени и методических материалов, направленных на формирование ключевых компетенций на уроках биологии и географии.

Воспитание у обучающихся навыков самостоятельного поиска решения задачи, которое ведёт к положительному результату – является основной моей задачей, к которой я стремлюсь. Разрабатывая систему заданий, включаемых в уроки, а также приемы и методы, направленные на формирование ключевых компетенций, с пятого класса предлагаем учащимся задания, способствующие развитию логического мышления, способности к абстрагированию, обобщению, анализу. Таким образом, формируются компоненты учебно-познавательной компетенции. Овладению учебно-познавательной компетенцией способствует и практическая работа на уроках, выполняя ее, ученик открывает какой-либо факт, выдвигает гипотезу, затем, опираясь на имеющийся инструментарий, старается доказать ее. Использование в своей преподавательской деятельности одних и тех же методов и приёмов ведёт к однообразному формированию личности, поэтому необходимо использовать элементы нескольких развивающих технологий: коммуникативной, личностно-ориентированной – все это, способствует развитию личности в целом. Одним из наиболее удачных методов развивающего обучения является, по моему мнению, как отмечалось выше, метод проектов, который я попробовала внедрить в свою практику. Поисковая работа не только активизирует познавательную деятельность учащихся, их самостоятельность, но и способствует развитию интеграционных связей между школьными предметами. Работа над школьным исследовательским проектом необходима для приобретения навыков творческой деятельности, расширения общего кругозора, поэтому, начиная с пятого класса, в рабочую программу по предметам биологии и географии я включила проектную деятельность. В ходе изучения разделов дисциплин, обучающиеся готовят индивидуальные и групповые проекты по предложенным темам, входящим в программу предмета, а после изучения каждого раздела проходит защита проектов. Таким образом, в конце учебного года у каждого обучающегося будет реализовано несколько проектов, которые затем по желанию учеников дорабатываются и выносятся на школьный, городской уровни конкурсов проектов.

Систематически использую в своей работе игровые, групповые технологии. Но основой для организации познавательного интереса на уроках – это деятельностный подход. Ученик должен на уроке работать. Для этого используется дидактический материал, подготовка разных источников информации (тексты, таблицы, схемы). Организую учебный процесс таким образом, чтобы выявить имеющиеся у ученика знания, актуализировать их, а потом до-

бавлять тот материал, который дает представление об объекте или явлении в целом. Необходимо не просто автоматически запоминать и воспроизводить знания, а применять их на практике. Этому способствуют лабораторные работы по биологии и практические работы по географии. Учащиеся самостоятельно находят информацию, анализируют её, делают выводы. Диалог строю таким образом, чтобы они активно участвовали в обсуждении информации полученной от меня, найденной самостоятельно, анализировали ответы своих товарищей. Все это позволяет формировать навыки рефлексии у обучающихся.

Проектная методика, и другие методы активизации познавательной активности которые я использую на уроках, подтвердили, что именно в этом направлении идет обучение через деятельность. В основу метода проекта положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности учащихся на результат. Сам метод предусматривает личностный подход в обеспечении мотивации проектной деятельности, поэтому его можно характеризовать как личностно-ориентированный. Анализ результатов внедрения в систему преподавания проектной деятельности позволяет судить об эффективности. Увеличился процент заинтересовавшихся обучающихся биологией или географией, дети стали более самостоятельны, свободно работают с различными источниками информации, анализируют и выражают своё мнение, процент успеваемости по данным предметам также стал выше предыдущего результата.

При реализации компетентностного подхода приходится больше уделять внимание нетрадиционным формам и методам организации занятий (урок – практикум, урок – круглый стол, урок-конференция, урок – игра, урок – проект, создание макета, интеллект-карты). Также продуктивность работы учащихся повышается, когда они работают в группах. При выполнении работ он побывает в разной роли. И в роли лидера и в роли ведомого. Роли учеников в группе, по необходимости приходится распределять лично, а иногда предоставлять возможность, сделать это самостоятельно – зависит от сложности выполняемой работы и от класса. Роль учителя при организации групповой или игровой деятельности – организатор деятельности, консультант самостоятельной деятельности школьников.

Таким образом, активизация познавательной деятельности, исходя из опыта практической работы, на уроках биологии и географии возможна через организацию проектной деятельности, как главного метода в деятельности обучающихся. Где необходимо организовывать учебный процесс, создавая условия для исследовательской, проектной деятельности школьников. Учитывать психологические и индивидуальные особенности обучающихся. Сочетать фундаментальные и практические знания школьников; использовать, по мере возможности, информационно-коммуникационные методы на уроках (видеофильмы, презентации, географо-биологические интернет-программы).

Список использованных источников:

1. География 7-11 классы: активизация познавательной деятельности учащихся : исследовательские работы, уроки, проекты. – Волгоград : Учитель, 2012. – 2018 с.
2. Есипов, Б. П. Активизация деятельности в основной школе // Народное образование. – 2002. – № 3. – С. 24-25.
3. Лебедев, Г. М. Формирование потребностей в знаниях у учащихся журнал // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 3-5.
4. Максимова, Л. А., Минюрова, С. А., Васягина, Н. Н., Егорова, М. А., Гутина, Г. Ю., Емельянова, И. В. Опыт повышения квалификации педагогических работников и специалистов учебно-методических служб по проектированию и реализации магистерской программы «школьная психология» // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 7. – № 4. – С. 128-137. – Режим доступа: www.psyedu.ru.
5. Об образовании. – М. : ТЦ Сфера, 2015. – 120 с.
6. Петрова, Н. Н. Настольная книга учителя географии. – М. : Издательство АСТ, 2012.
7. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М. : Академия, 2007. – 368 с.

8. Примерная основная образовательная программа для основной школы. – М. : ТЦ Сфера, 2015. – 84 с.
9. Слостёнин, В. А. Педагогика. – М. : Академия, 2004. – 576 с.
10. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт основного общего образования (5-9 кл.) Министерство образования и науки РФ : сайт. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/938>.
11. Федеральный компонент государственного образовательного стандарта общего образования. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 54 с.

УДК 37.018.1-053.6:316.812.1

ББК Ю957.65

Родионова Дарья Алексеевна,

магистрант, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование»,

Институт психологии,

Уральский государственный педагогический университет

600017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

d.a.rodionova@uspu.me

Устинова Наталья Александровна,

к. психол. н., доцент кафедры психологии образования,

Уральский государственный педагогический университет

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

Ustinova-natulya@inbox.ru

ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКА В СЕМЬЕ ГРУППЫ РИСКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема психологического неблагополучия подростка в семье группы риска. Автор раскрывает понятия психологическое неблагополучие, подростковый возраст, семья группы риска, типология семей группы риска, выделяет факторы, приводящие к психологическому неблагополучию подростка в данной категории семьи.

Ключевые слова: психологическое неблагополучие, факторы психологического неблагополучия, подростки, неблагополучные семьи, семейное воспитание, типология семей.

Rodionova Darya Alekseevna,

undergraduate, direction of training "Psychological and pedagogical education",

Institute of psychology,

Ural state pedagogical University

Ustinova Natalia Alexandrovna,

candidate of psychological Sciences,

associate Professor in the Department of psychology of education,

Ural State Pedagogical University

THE FACTORS OF THE PSYCHOLOGICAL ILL-BEING OF A TEENAGER IN AT RISK FAMILIES

Abstract. The article discusses the problem of psychological ill-being of a teenager in the family of a risk group. The author reveals the concepts of psychological ill-being, adolescence, the family of the risk group, the typology of families at risk, identifies factors that lead to psychological ill-being of a teenager in this family category.

Keywords: psychological ill-being, factors of the absence of psychological ill-being, teenagers, dysfunctional families, family upbringing, typology of families.

В современных социально-экономических условиях нестабильности, перемен ценностей и идеалов проблемы психологического неблагополучия личности встают с особой остротой. В этой связи данный феномен становится предметом пристального внимания педагогики и психологии.

Отечественные исследователи рассматривают понятие психологического неблагополучия в контексте психологического здоровья, психологической адаптации личности, самоактуализации, ценностных ориентаций, стратегий поведения, различных сторон человека (смысложизненные ориентации, суверенность психологического пространства, стратегии жизни и т. д.), а также его социальных характеристик [10, с. 185]. Психологическое неблагополучие – промежуточный конструкт в дихотомии «здоровье – болезнь» [8, с. 147]. В основном этот феномен изучается относительно личности подросткового и зрелого возраста [8, с. 186].

В данной статье рассмотрим более подробно пубертатный период развития человека. Считается, что это самый сложный и противоречивый этап становления личности, связанный с внутренними (биологическими) и внешними (психологическими) изменениями организма [4, с. 67]. По мнению Ж.Ж. Руссо, подростковый возраст как период второго рождения, время роста человеческого самосознания. С. Холл называл подростковый возраст периодом «бури и натиска», характеризующийся такими содержательно-негативными характеристиками как: неустойчивость, конфликтность, трудновоспитуемость [13, с. 244].

В настоящее время границы подросткового возраста достаточно четко неопределенны (от 9-11 до 14-15 лет). Одни дети вступают в подростковый возраст раньше, другие позже [4, с. 67].

К психологическому неблагополучию подростка приводят множества факторов, главный из которых – это ближайшее окружение, в частности семья. Н. Я. Соловьёв определяет семью как малую социальную группу, важнейшую форму организации личного быта, основанную на супружеском союзе и родственных связях, т.е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, проживающими вместе и ведущими совместное хозяйство [7, с. 9]. Традиционно семья – это главный институт воспитания. Именно в семье ребенок получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится как себя вести в различных ситуациях. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни [6, с. 682].

Как никогда в подростковом возрасте семья является значимой для ребенка. По мнению Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкис, это выражается в следующих причинах:

Во-первых, в семье удовлетворяется значительная часть потребностей подростка: материально-бытовых, потребностей в эмоциональной поддержке, любви, симпатии.

Во-вторых, семья осуществляет функцию сознательного контроля по отношению к подростку.

В-третьих, семья оказывает консультативную помощь, которая выражается в объяснении, информировании, содействии в формировании оценивания разных сторон жизни [9, с. 180].

Семья группы риска наряду с обычной благополучной семьей имеет определенные особенности, которые, так или иначе, приводят к психологическим трудностям ребенка, проживающему в таком окружении.

Несмотря на широкое употребление понятия «семья группы риска» в научной и специальной литературе трудно встретить его четкое однозначное определение. Наряду с понятием «семья группы риска» используются такие, как «неблагополучная семья», «проблемная семья», «деструктивная семья», «дисфункциональная семья», «негармоничная семья» [2, 3].

Главная особенность семьи группы риска – это наличие некоторого отклонения от норм, не позволяющего определить её как благополучную. В большинстве случаев такая семья сочетает задачи воспитания ребенка с большими жизненными трудностями. Родители, как правило, не справляются с функциями семейного воспитания, так как их адаптивные способности существенно снижены, и поэтому процесс воспитания ребенка в такой семье мало результативен.

Таким образом, семьей группы риска можно считать ту семью, в которой родители несовершеннолетних или их законные представители не выполняют в полной мере своих обязательств по воспитанию детей или отрицательно влияют на их поведение, либо совершают в их отношении противоправные действия.

Типологию семей группы риска можно выделять в связи со степенью неблагополучия того или иного характера.

Первую группу составляют семьи с явной (открытой) формой неблагополучия, в частности: конфликтные, проблемные семьи, асоциальные, аморально-криминальные и семьи с недостатком воспитательных ресурсов (в частности, неполные).

Вторую группу представляют семьи со скрытой формой неблагополучия: то есть внешне это респектабельные семьи, их образ жизни не вызывает беспокойства со стороны общества. Однако ценностные установки и поведение родителей в них резко расходятся с общечеловеческими моральными ценностями. Отличительной характеристикой таких семей является то, что взаимоотношения их членов на внешнем, социальном уровне производят благоприятное впечатление, а последствия неправильного воспитания на первый взгляд незаметны. Такая внешняя оболочка иногда вводит окружающих в заблуждение [1, 3].

К факторам психологического неблагополучия подростка в семье группы риска с открытой формой дисфункциональности является:

- алкогольная зависимость родителей

Ребенок, проживающей в такой атмосфере, имеет ряд особенностей:

- Размытость, нечеткость границ своего Я (происходит потеря твердости психологической почвы под ногами; наблюдается амбивалентность во всех сферах взрослеющего человека).

- Привлечение внимания (так как потребности ребенка удовлетворяются от случая к случаю, то он испытывает дефицит внимания, он пытается его привлечь любыми способами, включая девиантные и делинкветные формы поведения)

- Низкая самооценка (родители обвиняют ребенка в происходящем) [1, 11, 12].

- отсутствие одного из родителей

Каждый из родителей оказывает влияние на развитие ребенка. Большинство исследователей делают акцент на изучении взаимодействия матери и ребенка. В случае отсутствия в семье мужской фигуры у ребенка возникают трудности в становлении гендерной идентичности. Н. Е. Харламенкова в своем исследовании выделяет полоспецифические особенности данного феномена. По ее мнению, специфическое влияние отца на внутренний мир подростка является существенной детерминантой принятия той или иной гендерной идентичности. Не оценивая мальчиков как определенно маскулинных или фемининных, отец, тем не менее, формирует у сына черты мужественности. Отец создает ситуации, в которых успешность сына определяется его мужественностью. Для девочек отец является проводником ранее недоступной информации, «активно поддерживает дочь в построении новых отношений, прежде всего с людьми другого пола». Подчеркивая и выделяя фемининные черты дочери, отец дает ей возможность утвердить свою полоролевою идентификацию, сохраняя ориентацию на идентичность матери, но в собственном уникальном варианте [5, с. 329-330].

Кроме того, мать является единственным кормильцем неполной семьи, разрываясь между обязанностями хозяйки дома, профессиональными функциями и воспитанием детей, испытывает ролевую перегрузку, стресс. Переживание неудовлетворенности рождает чувство вины, напряжение и выражение негативного аффекта при общении с детьми. Особенно отрицательно такая семейная ситуация сказывается на ребенке противоположного пола. Мальчик испытывает депривацию общения с матерью, его успеваемость в школе снижается, повышается тревожность, возрастает риск возникновения девиантного поведения [7, с. 140].

- конфликтная атмосфера в семье

Ребенок становится постоянным свидетелем родительских размолвок, ссор. Он может стать объектом эмоциональной разрядки конфликтующих родителей, которые свои проблемы загоняют вглубь, а раздражение по поводу недовольства друг другом выплескивают на ребенка. Кроме того, ребенок может стать своеобразным орудием разрешения родительских споров, когда каждый пытается укрепить собственные позиции путем перетягивания подростка на свою сторону.

В такой семье ощущение подростком внешней нестабильности, чувство незащищенности среди близких людей приводит к патологическим страхам, постоянному напряжению, тяжелым, даже кошмарным снам, замыканию в себе, неумению общаться со сверстниками. Кроме того, ребенок может занять позицию одного из родителей, тем самым формируя

агрессивные проявления к другому взрослому, по вине которого он якобы лишился необходимой ему поддержки и утратил чувство безопасности [10].

К факторам психологического неблагополучия подростка в семье группы риска с закрытой формой дисфункциональности относятся:

- стиль семейного воспитания

Подростковый возраст – это период кардинального изменения детско-родительских отношений, традиционно характеризующийся трудностями в воспитательном плане и наличием повышенной конфликтности. Центральное новообразование подросткового возраста – чувство взрослости оказывает большое влияние на перестройку процессов взаимодействия родителей и детей. Подросток чувствует себя «уже не ребенком» или «не хуже взрослого». Он стремится занять равную социальную позицию, пытается бороться за свои права, игнорирует требования, старается минимизировать число адресованных ему претензий со стороны взрослого [4, с. 68]. Легкая ранимость подросткового возраста требует от родителей терпеливого разъяснения, но, ни в коем случае нравочений и нотаций. Подросток хочет, чтобы взрослые считались с его мнением, уважали его взгляды, прислушивались к нему [11].

Таким образом, наиболее отрицательно влияют на подростка такие стили воспитания, как: авторитарный, гиперопека и гипоопека. При авторитарном стиле родители требуют от подростка беспрекословного подчинения и не считают, что должны ему объяснять причины своих указаний и запретов. Они демонстрируют жесткий контроль всех сфер его жизни, причем могут это делать и не вполне корректно. В такой атмосфере ребенок становится замкнутым, общение с родителями нарушается. Часть подростков идет на конфликт, но чаще дети авторитарных родителей приспособляются к стилю семейных отношений и становятся неуверенными в себе, менее самостоятельными. Такой стиль может вызвать у подростков отчуждение от старших, враждебность по отношению к окружающим, протест и агрессию.

Сочетание безразличного родительского отношения с отсутствием контроля – гипоопека – тоже неблагоприятный вариант семейных отношений. Подростку позволяется делать все, что им вздумается, их делами никто не интересуется, их поведение становится неконтролируемым. Такой ребенок, как бы он иногда не бунтовал, нуждается в родителях, ему необходимо видеть образец взрослого, ответственного поведения, на который можно было бы ориентироваться.

Гиперопека как излишняя забота о ребенке, чрезмерный контроль над всей его жизнью, основанный на тесном эмоциональном контакте, приводит к пассивности, несамостоятельности, трудностям в общении со сверстниками [6, с. 687].

- противоречивое воспитание

Такое воспитание может быть обусловлено следующими условиями:

- реализацией членами семьи одновременно различных типов воспитания;
- сменой образцов воспитания по мере взросления ребенка;
- наличие большого количества вовлеченных в процесс воспитания ребенка взрослых, не желающих и не умеющих анализировать и согласовывать свои воспитательные подходы;
- неравномерность воспитания может проявляться в дефиците эмоционального общения родителя с ребенком в раннем возрасте и «переизбытке» эмоционального контакта в подростковом;
- «маятникообразное» воспитание, в котором запреты отменяются без должных на то причин и разъяснений и затем вновь столь же неожиданно и необоснованно восстанавливаются.

Противоречивое воспитание приводит к формированию у ребенка тревожного типа привязанности, искажению в развитии Я-концепции, росту личностной тревожности, неуверенности в себе и низкому самопринятию [1, 7].

- завышенные ожидания по отношению к ребенку

В данной семье родители внушают ребенку стремиться к достижениям, но это стремление сопровождается у ребенка боязнью неудачи. Подросток заранее уверен в том, что его ждут упреки, назидания, а то и наказания, если ему не удалось достичь ожидаемых успехов. Эти связи между достижениями, самооценкой и признанием со стороны семьи часто не позволяют ребенку расслабиться, так как это может, по его мнению, привести к получению

плохой оценки, недостаточно хорошему исполнению порученного дела или допущению серьезной ошибки. Такая воспитательская позиция родителей негативно сказывается на ребенке, поскольку с одной стороны, он не может быть успешным во всех сферах одновременно, а с другой – боится своими неудачами разочаровать взрослых и лишится их любви.

- наличие вседозаимности

Особенностью этой семьи является поощрение выражения только теплых чувств, а враждебность, гнев, раздражение всячески скрывают и подавляют. Подросток, воспитывающийся в таких условиях, не столько искренне проявляет чувства, сколько играет их, оставаясь при этом эмоционально холодным и отчужденным. Впоследствии, несмотря на наличие внутренней потребности заботиться и любить, он будет предпочитать не вмешиваться в личные дела даже самого близкого человека, а эмоциональное дистанцирование станет основным жизненным принципом [2].

- наличие всебдовраждебности

Принято выражать лишь враждебные чувства, а нежные – скрывать и отвергать. Таким образом, подросток будет испытывать трудности при выстраивании взаимоотношений с другими людьми, присутствует риск непринятия группы, а также деструктивные проявления своей индивидуальности.

- слава и известность одного из членов семьи

С самого раннего детства в такой атмосфере ребенок считает себя исключительным, особенно если знаменитостью являются родители. Он ждет, что окружающие будут относиться к нему с таким же почтением, как и к известному члену семьи. Это приводит к тому, что к подростковому возрасту, ребенок вырастает эгоистичным, он не умеет устанавливать доброжелательные дружеские отношения с окружающими, высокомерно относится к своим сверстникам, чем настраивает их против себя. В итоге он становится эмоционально отчужденным и социально изолированным. Кроме того, время славы и известности определенного члена семьи психологически воспринимается очень тяжело. У подростка приходит осознание, что повышенное внимание связано только с тем, что он близкий родственник. А ему в силу возраста хочется, чтобы его уважали и ценили за личностные достижения. Также большой отпечаток на подростка наносит тот факт, что родители не могут часто проводить с ним совместный досуг, присутствует эмоциональная дистанция в отношениях, и в большинстве случаев в окружении взрослеющего человека находятся чужие люди [12].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что ребенок подросткового возраста в семье группы риска имеет большую вероятность быть психологически неблагополучным, поскольку этому способствуют особенности периода, а также специфика функционирования данной категории семьи в независимости открытой или закрытой системы.

Список использованных источников:

1. Васягина, Н. Н. Семейное воспитание и условия его эффективности // Актуальные проблемы психологии образования коллективная : монография. – Екатеринбург, 2015. – С. 194-212.
2. Васягина, Н. Н. Психологические особенности родителей – участников судебных споров о воспитании детей // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – № 1 (60). – С. 61-64.
3. Грицай, А. Г. Семьи группы риска в структуре типологии неблагополучных семей // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2009. – № 3.
4. Дарвиш, О. Б. Возрастная психология : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. В. Е. Ключко. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с. : ил.
5. Зуев, К. Б. Психологические особенности подростков из неполных семей // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – С. 329-330.
6. Ишембитова, З. Г. Проблемы воспитания детей в семье в условиях глобализации общества // Вестник башкирского университета. – 2014. – С. 682-702.
7. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного кон-

сультирования : учебное пособие. – М. : Гардарики, 2005. – 320 с.

8. Кисляков, П. А., Шмелева, Е. А. Психологическое благополучие семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью // Образование и наука. – 2017. – С. 142-159.

9. Курманова, Н. Г. Психологическая коррекция детско-родительских отношений социально и педагогически запущенных подростков : дис. ... канд. психол. наук / Шадринский гос. пед. институт. – Казань, 2003.

10. Морозюк, С. Н., Смолева, Т. О. Детско-родительский тренинг как интегративный метод преодоления психологического неблагополучия ребенка // Преподаватель XXI век. – 2011. – С. 185-192.

11. Устинова, Н. А. Детерминанты девиантного поведения современных подростков // Актуальные проблемы психологии личности : сборник научных трудов. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т. – Ежегодник : январь 2016.

12. Целуйко, В. М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 272 с.

13. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.

*Сидорова Анжела Владимировна,
магистрант географо-биологического факультета,
Уральский государственный педагогический университет
620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26
SidorovaAnjela94@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РЕГИОНОВ РОССИИ

Аннотация. В данной статье раскрываются такие понятия как «исследовательская деятельность» и «исследовательская компетенция». Подробно описывается значимость исследовательской деятельности для обучающихся. Особое внимание обращается на методы и пути формирования исследовательской компетенции на уроках географии. В частности, рассмотрен курс 8 класса, в котором изучаются регионы России. При изучении данного материала у обучающихся формируется такая основополагающая компетенция, как успешная ориентация в географической среде, на примере регионов России.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательские компетенции, методика географии в школе, школьники, регионы России.

*Sidorova Angela Vladimirovna,
undergraduate of geography-biological faculty,
Ural State Pedagogical University*

FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF SCHOOLBOYS IN THE STUDY OF THE REGIONS OF RUSSIA

Abstract. In this article, concepts such as "research activity" and "research competence" are disclosed. The importance of research activity for students is described in detail. Particular attention is paid to the methods and ways of forming research competence in geography lessons. In particular, we examined the course of the 8th class, in which the regions of Russia are studied. When studying this material, students are formed such a fundamental competence as a successful orientation in a geographical environment, using the example of Russian regions.

Keywords: research activity, research competences, method of geography in school, schoolchildren, regions of Russia.

Понятие исследовательская компетентность и исследовательская деятельность не являются новым в сфере образования, однако на сегодняшний день играют важную роль в процессе обучения школьников. Вопросы исследовательской деятельности, как учителя, так и обучающегося рассматривает В. И. Загвязинский, модели формирования исследовательской деятельности отражены в работах: В. И. Андреева, Д. В. Вилькеева, Б. П. Есипова, А. С. Обуховой, А. И. Савенкова и другие. Особое внимание уделяется решению проблем формирования исследовательской деятельности и исследовательской компетенции у обучающихся. Изучение главных проблем сформулировано в трудах: В. И. Андреева, М. Г. Беккера, А. А. Никитина и др. [5].

Переход к новому государственному стандарту образования (ФГОС) подразумевает необходимость мотивировать обучающихся таким образом, чтобы сформировать исследовательскую деятельность и компетентность. Педагог в реализации ФГОС должен всё больше использовать на уроках не дидактический подход, а личностно-ориентированный, т.е. учитель выступает в качестве «проводника» для обучающегося, которому помогает развиваться

самостоятельно. Исследовательская деятельность – самый распространённый метод, направленный на решение многих учебных задач.

Исследовательская деятельность, как инновационная деятельность, школьников имеет комплекс задач воспитания, развития в современном социуме, образования и др. Эти идеи отражены в работах: Н. Г. Алексеева, А. В. Леонтовича, А. В. Обухова, Л. Ф. Фоминой.

Так под исследовательской деятельностью понимают: «человеческую деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которого является новое знание, полученное в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели», «творческий процесс совместной деятельности двух субъектов (двух личностей) по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения», «совокупность знаний в определенной области, наличие исследовательских умений (видеть и решать проблемы на основе выдвижения и обоснования гипотез, ставить цель и планировать деятельность, осуществлять сбор и анализ необходимой информации, выбирать наиболее оптимальные методы, выполнять эксперимент, представлять результаты исследования), наличие способности применять эти знания и умения в конкретной деятельности». Таким образом, исследовательская деятельность – это процесс самостоятельного познания окружающего мира обучающегося с помощью объектов, явлений и процессов. А. С. Обухов считает, что «исследование – творческий процесс познания мира и себя», это схоже с научной теорией Л. С. Выготского, где процесс обучения выглядит как «сотрудничество более опытного человека с менее опытным (педагог – обучающийся)» [11]. Исходя из этого, мы понимаем, что значительную роль в формировании исследовательской деятельности занимает педагог.

Исследовательская деятельность – это особый вид индивидуально-творческой, а также интеллектуальной деятельности, в ходе которой функционирует познавательная и поисковая активность, тем самым объясняя исследовательское поведение. В отличие от просто активности и поведения (которая присуща каждому обучающемуся) исследовательская деятельность отличается осознанным и целенаправленным действием, с помощью применения соответствующих культурных средств и методов. Следовательно, исследовательская деятельность развивает у обучающихся мотивацию достижений, высокую работоспособность, уверенность в себе, креативное мышление, т.е. те навыки, которые позволяют решить или изменить те или иные проблемные ситуации.

По определению М. Н. Арцева исследовательская деятельность делает «упор на непредсказуемость ее результата, т.е. деятельность, связанная с поиском заранее неизвестного решения проблемы» [1]. Данное определение схоже с понятием компетенции у О. Е. Лебедева, где акцент падает на «важность ситуации неопределенности, в ходе которой человек должен уметь находить выход из ситуации» [12].

Выходя из стен школы, мы постоянно сталкиваемся с разнообразными бытовыми, социальными, политическими, профессиональными проблемами, поэтому необходимо владеть исследовательскими методами, поисковыми способностями или, как сегодня принято говорить, исследовательской компетенцией.

Исследовательская компетенция опирается на исследовательские способности (навыки, умения), которые проявляются в исследовательском поведении обучающихся. Это поведение включает в себя умение выделить проблему, ставить перед собой задачи, выдвигать гипотезы, проводить наблюдения и опыты, делать выводы, выделять главное, уметь анализировать, объяснять, доказывать и отстаивать свою точку зрения. Доктор педагогических наук, академик А. В. Хуторской, трактует термин «Компетенция», как «отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [2].

В процессе осуществления исследовательской деятельности обучающегося необходимо поставить такие условия, в ходе которых он сможет развить элементы компетенций (зна-

ния, навыки, способности, усилия, умения). Всё это повышает успешность человека в образовании, а также способствует формированию профессиональной деятельности, потому как обществу необходима творческая личность, коммуникативная, интеллектуальная, умеющая быстро реагировать на непредсказуемые ситуации и т. д., т. е. та личность, которая является конкурентоспособной [3].

В процессе обучения школьники осваивают на разных дисциплинах определённые компетенции (предметные, специальные, ключевые). Наиболее универсальные по своему характеру, значимости и применению являются ключевые компетенции, которыми должны обладать выпускники школ.

А. В. Хуторской выделяет следующие виды ключевых компетенций: учебно-познавательная, ценностно-смысловая, социально-трудовая, общекультурная, коммуникативная, информационная и личностно-самосовершенствованная [13]. Они формируются в рамках каждой дисциплины и являются надпредметными. Компетенции, получаемые в сфере образования, необходимо отличать от «простых» компетенций, т.к. компетенции в образовании моделируют деятельность ученика для его полноценной жизни в будущем. «Например, до определенного возраста гражданин еще не может реализовать какую-либо компетенцию, но это не значит, что ее не следует у школьника формировать. В этом случае говорят об образовательной компетенции». Образовательные компетенции, по сути, – это заказ общества к подготовке высококвалифицированных, интеллектуальных, творческих, а также конкурентоспособных граждан.

Одной из важных дисциплин, где необходимо формировать компетенции, является предмет «География». География – комплексная наука о земле (дословно с древнегреческого «гео» – земля, «графо» – пишу), имеет множество тем как физической, так и социально-экономической географии, на которых можно использовать личностно-ориентированный подход с помощью исследовательской деятельности, формируя тем самым исследовательскую компетенцию у обучающихся. Главное условие для формирования исследовательских компетенций – необходимость создать развивающую среду на уроках географии. В первую очередь, обучающимся необходимо предлагать задания, связанные с постановкой проблемной задачи. Обязательно включать задания – парадоксы («Парадокс – странное, расходящееся с общепринятым мнением, высказывание, а также мнение, противоречащее (иногда только на первый взгляд) здравому смыслу)», а также задания, где необходимо применить метод эвристического исследования (наблюдение): обучающиеся самостоятельно исследуют заданный объект по плану, например: гипотезы исследования – цели исследования – задачи исследования – факты об объекте – проведение опытов – новые факты, возникшие вопросы и проблемы – рефлексивные суждения – результаты и выводы. Полезны для обучающихся задания с использованием сравнительных методов, задания с использованием метода «Что было бы...», т.е. обучающийся должен описать то, что может случиться в мире, если что-то неожиданно изменится, например: «Что было бы, если, исчезнут полезные ископаемые?» т.д.

Одним из интереснейших разделов географии является раздел, в котором изучаются регионы России (Восточно-Европейская равнина, Северный Кавказ, Западно-Сибирская низменность, Урал, Восточная Сибирь и Дальний Восток). Этот материал осваивается в курсе 8 класса, где обучающиеся начинают знакомиться на основе базы, заложенной в курсе 6-7 класса, с основными физико-географическими свойствами, но уже на примере регионов России. Выбор материал обусловлен тем, что именно на примере изучения регионов России, метод исследовательской деятельности наиболее применим, изучая регионы, педагог сможет тем самым и сформировать исследовательскую компетенцию.

Таким образом, обучающийся, оканчивая курс географии 8 класса, должен будет обладать следующими компетенциями: умением ориентироваться в географической среде, читать карты различного содержания, знать поясное время, уметь оценивать экологическую ситуацию в своём регионе, и т. д. Формировать эти исследовательские компетенции, можно как на самих уроках географии, так и на элективных курсах, разработанных по специальной программе, где особое внимание будет уделяться каждому региону России в отдельности.

Список использованной литературы:

1. Арцев, М. Н. Учебно-исследовательская работа учащихся (методические рекомендации для учащихся и педагогов) // Завуч. – 2005. – № 6. – С. 4-29.
2. Еремкин, Ю. Л., Еремкина, О. В. Психодиагностика в учебно-воспитательной работе школы. – Рязань, 2000.
3. Запрудский, Н. И. Технология исследовательской деятельности учащихся: сущность и практическая реализация // Фізика: проблеми викладання. – 2009. – № 4. – С. 51-57.
4. Ларькина, Е. В. Методика формирования элементов исследовательской деятельности учащихся основной школы на уроках геометрии : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 16 с.
5. Миронов, А. В. Исследовательская деятельность: словарь. – М. : МГУТУ, 2004.
6. Миронов, А. В. Исследовательская деятельность – основа развития творческой личности // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2009. – № 1.
7. Нечаев, Н. Н., Резницкая, Г. И. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста // Вестник УРАО. – 2002. – № 1. – С. 3-21.
8. Обухов, А. С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры // Развитие исследовательской деятельности учащихся : методические рекомендации / под ред. А. С. Обухова. – М. : Народное образование, 2001. – С. 60.
9. Шашенкова, Е. А. Исследовательская деятельность : словарь. – М. : МГУТУ, 2004.
10. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

УДК 376.1:373.31

ББК Ч424.46+Ч320.241

Силюткина Ирина Сергеевна,

*Студентка Института психологии и педагогики,
Сахалинский государственный университет,
учитель начальных классов,
воспитатель группы продленного дня МАОУ СОШ№6
693008, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина 296
ms.silyutina@inbox.ru*

Афанасенкова Елена Леонидовна,

*кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии,
Институт психологии и педагогики,
Сахалинский государственный университет
693008 Россия, Сахалинская область, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина 296
el_afa@mail.ru*

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО
РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Статья посвящена изучению вопросов психолого-педагогического сопровождения личностного развития детей с особыми образовательными потребностями. В статье представлен теоретический анализ степени разработанности данной проблемы в современной психологии и педагогике. Автор рассматривает психолого-педагогическое сопровождение детей и уточняет содержание понятий: «образовательные потребности», «особые образовательные потребности», «дети с особыми образовательными потребностями». При этом основное внимание уделено содержанию категории: «младшие школьники с особыми образовательными потребностями» – уточнению его основных характеристик. В статье выделены основные особенности организации и проведения психолого-педагогического сопровождения личностного развития младших школьников с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, дети с особыми образовательными потребностями, психолого-педагогическое сопровождение, младшие школьники, инклюзивное образование, инклюзии, психофизическое развитие, личностное развитие.

Silyutina Irina Sergeevna

*Student, Institute of psychology and pedagogy,
Sakhalin State University,
primary school teacher,
day-care group teacher IASS school № 6*

Afanasenкова Elena Leonidovna,

*candidate of psychological Sciences, Professor, Department of psychology,
Institute of Psychology and Pedagogy,
Sakhalin State University*

**MODERN APPROACHES IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL THEORY
AND PRACTICE TO THE STUDY OF THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL**

AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE PERSONAL DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the study of psychological and pedagogical support of personal development of children with special educational needs. The article presents a theoretical analysis of the degree of development of this problem in modern psychology and pedagogy. "Developed requirements", "special educational needs", "children with special educational needs". The main attention is paid to the content of categories: "junior schoolchildren with special educational needs" - clarification of its main characteristics. The article highlights the main features of the organization and conduct of psychological and pedagogical support for the personal development of junior schoolchildren with special educational needs.

Keywords: special educational needs, children with special educational needs, psychological and pedagogical support, junior schoolchildren, inclusive education, inclusion, psychophysical development, personal development.

На современном этапе развития образования в России активно внедряется инклюзивная форма обучения, которая должна обеспечивать образовательные потребности всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями (ООП), их интеграцию в социум. Такая инновация обуславливает необходимость уточнения содержания понятия «дети с особыми образовательными потребностями», которые с прошлого учебного года стали обучаться в общеобразовательном пространстве через реализацию инклюзивного подхода образования в РФ.

Во всемирной Саламанкской декларации (1994) впервые используется термин «лица, имеющие особые потребности в области образования» и вводится понятие «инклюзивное образование», которое подразумевает включение лиц с нарушениями развития, трудностями в обучении в обычную образовательную среду путем более широкого применения индивидуальных подходов в обучении. Также отмечается, что доступность обучения в обычных школах должна поддерживаться системой педагогических методов, ориентированных на принципы личностно-ориентированного подхода в удовлетворении образовательных потребностей детей вне зависимости особенностей их развития. Такое значение понятия «дети с особыми образовательными потребностями» закрепляет смещение акцентов с недостатков.

С каждым годом в общеобразовательную школу приходит все больше детей, которые имеют отклонения от условной возрастной нормы. Это и часто болеющие дети, и дети с логоневрозами, с дисграфией, с дислексией, повышенной возбудимостью, с нарушениями концентрации внимания и его удержания, и с плохой памятью, и с повышенной утомляемостью, одаренные, а также с гораздо более серьезными проблемами (ЗПР, аутизм, эпилепсия, и с ДЦП и др.). Они нуждаются в специализированной помощи, индивидуальной программе, особом режиме.

Вопросами определения категорий учащихся с ООП, для которых инклюзивное образование является необходимым условием их развития и социализации, занимались многие отечественные и зарубежные ученые: В. Бондарь, Дж. Эндрюз, Дж. Джонсон, А. Колупаева, И. Кузава, Т. Лищинская, С. Миронова, Д. Люпарт, М. Малофеев, К. Рейсвейке, Л. Шипицина и др. В своих исследованиях они отмечают, что эти дети, нуждаются в обучении, которые требуют дополнительных ресурсов, чьи образовательные потребности выходят за рамки определенных стандартов. А. Колупаева указывает, что понятие «дети с особыми образовательными потребностями» объединяет детей с инвалидностью, с нарушениями психофизического развития, с незначительными нарушениями здоровья, детей и подростков с социальными проблемами и одаренных [7, с. 30].

Гуманизация современной системы образования основывается на положении о том, что психофизические нарушения не отрицают человеческой сущности, способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт, а, следовательно, получать обеспечение всех социальных прав (гарантий) и реализацию всех своих потребностей и возможностей, в

том числе образовательных. Пришло понимание того, что каждому ребенку и особенно ребенку с ООП необходимо создавать благоприятные условия развития, с учетом его индивидуальных образовательных потребностей. Эту задачу в значительной степени можно решить за счет эффективной организации психолого-педагогического сопровождения таких детей.

Психолого-педагогическое сопровождение – это «целостная система в процессе деятельности, которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития и обучения каждого ребенка в системе образования» [3, с. 20]. Это сложная, многоаспектная деятельность психолога образования, которая подразумевает реализацию «смыслообразующих, взаимозависимых и взаимосвязанных факторов, способствующих полноценному обучению, воспитанию и развитию ребенка за период его обучения» в целом [1, с. 33-34]. При этом в структурированном виде психолого-педагогическое сопровождение ребенка будет включать в себя следующие основные виды деятельности педагога-психолога:

1) *диагностическую деятельность* (плановая и промежуточная диагностика; диагностика по запросу и как следствие углубленная диагностика);

2) *организационно-координационную деятельность* (выработку единого плана действий всех субъектов образовательного процесса);

3) *научно-исследовательскую деятельность* (проведение научных психолого-педагогических исследований; публикации научных трудов: статей, учебно-методических пособий, монографий и проч.; обмен психолого-педагогическим опытом: участие в научных конференциях, симпозиумах и т. п.);

4) *практическую деятельность* (консультирование; коррекцию и разработку развивающих мероприятий; психолого-педагогическое просвещение и профилактику) [1, с. 34-35].

По мнению Е. Л. Афанасенковой, психолого-педагогическое сопровождение в первую очередь должно быть ориентировано на конкретный запрос или образовательного учреждения (ОУ), или любого субъекта образовательного процесса, «а не на некие общие проблемы обучения и воспитания, которые в целом могут казаться или являться актуальными» [1, с. 37], но не для определенного ОУ, группы, ребенка и т. п., или иметь для реального ОУ, определенной группы лиц, конкретного ребенка специфические особенности (например, для детей с ОВЗ).

Под психолого-педагогическим сопровождением детей с ОВЗ понимают «комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребенку и его родителям в решении задач, связанных с развитием, обучением, воспитанием, социализацией со стороны специалистов различного профиля, действующих согласованно» [3, с. 21].

Однако в современных научных исследованиях чаще всего под термином «дети с особыми образовательными потребностями» обозначена лишь категория детей с нарушениями психофизического развития, что, собственно, лишь частично раскрывает содержание данной дефиниции.

В целом термин «образовательная потребность» рассматривается отечественными и зарубежными учеными как обусловленное социокультурными детерминантами активное отношение субъекта к сфере знания и является сущностной характеристикой его развития, самоопределения и самореализации (Д. Александров, С. Батенин, Ст. Гречишный, Л. Коган, Н. Руткевич, Ю. Хабермас и др.). Содержательное и процессуальное значение удовлетворения образовательных потребностей личности заключается в приобретении знаний, умений, навыков реализации различных видов деятельности в специально организованном образовательном пространстве в процессе межличностной коммуникации.

Иными словами, удовлетворение образовательных потребностей играет значительную роль в процессе самоутверждения человека, обеспечивая и направляя процесс познания, определяя социальные качества индивида и вектор его целевых ориентаций. В международном законопроекте «Дакарская декларация» закреплено свободное удовлетворение образовательных потребностей детей и молодежи на основе равного доступа к необходимым программам обучения, а также приобретения жизненных навыков. Этот ценностный императив является основой инклюзивного образования [6].

Соответственно, субъектом сопровождения являются дети, их родители, воспитатели учреждения, участвующие в процессе обучения и воспитания ребенка.

Индивидуальные особенности младших школьников, которые через врожденные или приобретенные расстройства психофизического развития, высокий уровень способностей или ряд социальных проблем имеют отклонения от условной нормы развития, составляют категорию детей с особыми образовательными потребностями.

Особенности этих потребностей представлены в Международной классификации стандартов образования (International Standart Classification of Education). Они определяются дополнительными услугами и ресурсами, которые необходимы для удовлетворения ведущих образовательных потребностей детей определенного возраста, а именно: персоналом (для оказания помощи в процессе обучения); материалами (разнообразные средства обучения, в том числе вспомогательные и коррекционные); финансовыми расходами (бюджетные ассигнования для получения дополнительных специальных услуг), систематической коррекционно-развивающей работой и психолого-педагогическим сопровождением участников учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, понятие «дети с особыми образовательными потребностями» интегративно характеризует всех детей, развитие которых отклоняется от условной нормы и чьи образовательные потребности выходят за пределы общепринятых стандартов. Речь идет о детях с особенностями психофизического развития и с инвалидностью или без, одаренных, педагогически запущенных, а также детях из социально уязвимых групп (сиротах, воспитанниках детских домов, из неблагополучных семей и др.). Рассмотрим подробнее особенности образовательных потребностей младших школьников, обучающихся в общеобразовательной начальной школе [4, с. 470].

Сопровождение осуществляется следующими специалистами: педагоги, психологи в сфере образования, социальные педагоги, учителя-дефектологи, логопеды и т.п.

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание психологических условий для нормального и успешного развития, обучения ребенка.

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- оказание помощи детям, которые нуждаются в особых обучающих программах;
- создание эмоционально благоприятного климата в педагогическом составе и детском коллективе;
- своевременная диагностика и коррекция нарушений в развитии;
- повышение психологической и педагогической компетентности родителей и учителей по вопросам касающихся обучения и воспитания ребенка;
- изучение индивидуальных особенностей детей [2, с. 15].

Вышесказанное позволяет полагать, что для включения ребенка в образовательный процесс, необходим индивидуальный подход, а обучение должно быть организовано так, чтобы появилась возможность удовлетворять потребности каждого ребенка.

В методических рекомендациях И. М. Бондаренко и А. М. Ковешникова выделяют 5 этапов психолого-педагогического сопровождения:

1. Диагностический этап. На данном этапе осуществляется сбор необходимых данных о ребенке. Он включает в себя первичную диагностику развития ребенка на ПМПК. Во время первичной консультации экспертами комиссии определяются проблемы ребенка в виде заключения и назначаются специализированные условия его обучения и воспитания.

При этом применяются такие методы как: тестирование, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности ребенка, документация, анкетирование родителей.

2. Поисковый этап. Он ориентирован на анализ приобретенной информации о психическом развитии ребенка и его социальной ситуации развития.

На этом этапе обсуждаются способы решения проблемы и определяются специальные условия развития, обучения и воспитания ребенка.

3. Консультативно-проективный этап. На этом этапе заключается договор между родителями и центром психолого-педагогической реабилитации и коррекции, родитель пишет согласие с выбором формы специального образования. Специалистами предварительно изучается медицинская карта развития ребенка. Каждый специалист проводит углубленную

диагностику по направлениям коррекционно-развивающей работы: развитие, речевое развитие, общение, личностная сфера, навыки деятельности.

Специалисты совместно определяют стратегию сопровождения: составляется комплексный план коррекционно-развивающего процесса в виде индивидуального образовательного маршрута.

4. Деятельностный этап. Данный этап предполагает целенаправленный психолого-педагогический процесс, в котором осуществляется взаимодействие специалистов, родителей и детей. Его основу составляет разработка и реализация комплексной коррекционно-развивающей программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка.

Вместе с тем следует подчеркнуть то, что при построении и реализации программы сопровождения необходимо учитывать следующие факторы:

- индивидуальные особенности ребенка, т. е. особенность его развития, структуру дефекта, сильные и слабые стороны развития; уровень коммуникации и социальные навыки;
- возраст ребенка;
- наиболее сформированные навыки и возможности его адаптации;
- позиция семьи по отношению к нему, особенностям его развития, характер взаимоотношений родителей и специалиста, характер социального поведения ребенка и т.д.;
- возможности образовательного учреждения, осуществляющего сопровождение, объем коррекционных занятий, взаимодействие различных специалистов, условия, уровень разработанных специалистами программ, методических рекомендаций и дидактических материалов.

5. Рефлексивный этап. Здесь проводится анализ возможностей реализации задач сопровождения, выполнения рекомендаций всеми участниками сопровождения. Авторы указывают на то, что этот этап может стать заключительным в реализации индивидуальной программы сопровождения [2, с. 25].

Таким образом, основываясь на данных, полученных в итоговой диагностике различными специалистами, делается вывод об эффективности деятельности специалистов образовательного учреждения по созданию условий для полноценного развития ребенка с особыми образовательными потребностями.

В силу имеющихся особенностей физического и психического развития такие дети имеют особые образовательные потребности в условиях и технологиях обучения, воспитания, развития (организация доступной, комфортной образовательной среды; использование специальных методов, приемов, средств индивидуализированного, дифференцированного обучения и воспитания с учетом структуры и вариативности проявлений нарушения; регламентация деятельности с учетом медицинских рекомендаций) и комплексной психолого-социально-педагогической, коррекционной и медицинской поддержки (предоставление услуг ассистента учителя, психолога, коррекционного и социального педагога, логопеда, реабилитолога, психотерапевта и других специалистов).

Такие дети преимущественно учатся в специальных учебных заведениях в специально созданных психолого-педагогических и медико-реабилитационных условиях по специальным учебным программам. Они (в зависимости от тяжести ограничения жизнедеятельности) могут учиться и в общеобразовательных учреждениях, в которых должны быть созданы адаптивное образовательное пространство и все условия инклюзивного обучения таких детей. Также дети с инвалидностью могут совмещать обучение в общеобразовательных школах с инклюзивной формой обучения и в учреждениях специального значения – это реабилитационные центры, информационно-консультационные центры и службы помощи, где они могут получить квалифицированную коррекционно-реабилитационную помощь. Такое сочетание раскрывает более широкие возможности обеспечения дополнительными образовательными услугами детей с ООП.

Анализ этой проблемы предполагает, что для полноценного включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс, существенную роль имеет индивидуальный подход, а, следовательно, обучение необходимо организовать, так чтобы можно было удовлетворить особые образовательные потребности каждого ребенка. Добиться хороших результатов поможет со-

здание программы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Ведь, полноценное развитие любого ребенка является одной из важнейших задач общества на современном этапе развития, требующее поиска наиболее эффективных путей достижения этой цели. Защита прав ребенка на развитие в соответствии с индивидуальными возможностями становится сферой деятельности, в которой тесно взаимодействуют родители, медицинские работники, педагоги и психологи.

Традиционно показателем успешной социальной адаптации считается высокий социальный статус индивида в данной среде, а также его удовлетворенность этой средой в целом. Показателем неуспешной социальной адаптации является перемещение индивида в иную социальную среду или отклоняющееся поведение. Очевидно, что из перечисленных показателей не все можно использовать для детей с ООП. Обычной для психологических исследований проблемой является также внешняя валидность методик, применяемых для измерения различных показателей адаптации.

Критериями социальной адаптации детей с ООП могут быть:

- 1) проблемные ситуации (затруднения), возникающие у детей с особыми образовательными потребностями в общении со сверстниками и взрослыми;
- 2) круг общения детей с особыми образовательными потребностями;
- 3) отношения детей с особыми образовательными потребностями с одноклассниками.

Среди факторов, влияющих на социальную адаптацию детей с ООП, безусловно, немалая роль принадлежит условиям их обучения, в частности, виду класса, в котором учатся дети с особенностями развития [5, с. 180].

Дети с минимальными либо парциальными нарушениями обучаются в общеобразовательных учреждениях по обычным программам в обычных образовательных условиях. Такая стихийная интеграция может привести к дальнейшему осложнению нарушений психического развития. Поэтому для данной категории учащихся должны быть созданы инклюзивные психолого-педагогические условия, должно присутствовать адаптированное к возможностям ребенка учебно-методическое обеспечение, должны широко использоваться методы личностно ориентированного обучения и организована своевременная психологическая, социальная и коррекционная помощь. Таким образом, дети с минимальными и парциальными нарушениями психического развития составляют совершенно самостоятельную категорию, занимают промежуточное, переходное место между «нормальным» и «нарушенным» развитием.

Каждая категория детей с ООП имеет специфические психолого-педагогические характеристики, которые необходимо учитывать при определении стратегии и тактики предоставления образовательных услуг в инклюзивной начальной школе. Учет индивидуальных особенностей контингента учеников младшего школьного возраста, которые основываются на разнообразии, предоставляет возможность уточнить этимологию понятия «дети с особыми образовательными потребностями». Этот термин используется для характеристики учащихся с различным уровнем психофизического развития (с задержанным, ускоренным и приближенным к норме), привлеченных к совместному учебно-воспитательному процессу со сверстниками с типологическим развитием, осуществляемому дифференцированно по стандартным и индивидуальным программам в соответствии с возможностями ребенка, при условии квалифицированной специализированной коррекционной помощи. Поэтому кроме учителя в учебном процессе активное участие принимают помощник (ассистент) учителя, логопед, дефектолог, владеющий современными коррекционно-компенсаторными технологиями; практический психолог, социальный педагог, медицинский работник, осуществляющие психолого-педагогическую и медико-социальную поддержку участников учебного процесса.

Как известно, овладение способами социальных взаимодействий может происходить только при условии активного включения индивидуума в социальную среду, что и обеспечивает его социализацию. Среди наиболее значимых факторов, влияющих на процесс социализации, можно выделить мало регулируемое и трудно учитываемое стихийное влияние среды, в которой находится ребенок, произвольное усвоение норм и правил, увеличивающиеся с возрастом самостоятельность и избирательность человека при выборе социальных ценно-

стей, ориентиров и репрезентируемой группы. Все перечисленные факторы, которые являются следствием негативных средовых влияний, у детей и подростков с проблемами в развитии еще более усиливаются наличием функциональных, органических, сенсорных, сенсомоторных и прочих нарушений. Личностная незрелость, слабая ориентировка в смыслах даже бытовых ситуаций делает эту категорию детей психологически и социально уязвимой, незащищенной, а окружающая их среда становится небезопасной для каждого из них. Л. С. Выготский объяснял возникающие проблемы в развитии детей данной группы как определенный «раскол» целостности развития вследствие дивергенции, несовпадения, расхождения биологического и культурного планов развития, слияние которых характерно для развития нормального ребенка. Они не образуют слитного, единого процесса. Дефект, создавая отклонение от устойчивого биологического типа человека, вызывая выпадение отдельных функций, недостаток или повреждение органов, более или менее существенную перестройку всего развития на новых основаниях, по новому типу, естественно, нарушает тем самым нормальное течение процесса вставания в культуру.

В настоящее время уже доказано: преодолеть или сократить разрыв между культурным и биологическим планами развития, что имеет место при различных дизонтогенезах, обусловленных либо биологическими, либо социально-депривационными факторами, возможно только при создании специальных психолого-педагогических условий, т. е. при особом подходе к структурированию образовательной среды. Такой подход заключается в необходимости учета в коррекционно-образовательном процессе общих закономерностей развития, как в норме, так и в патологии (специфика возраста, вид и степень нарушения, индивидуальные особенности структуры психологического развития) в каждом конкретном случае. При этом индивидуализация коррекционно-развивающей работы выступает в качестве одного из важнейших требований к организации целостного образовательного процесса, т. е. к структурированию образовательной среды.

Одно из важных требований к структурированию образовательной среды – это соблюдение баланса между социализацией и индивидуализацией. От этого в значительной степени зависит качество образования, а инклюзивного и специального образования в особенности. По своей природе процессы социализации и индивидуализации различны и даже могут быть противоположны друг другу. Но реализуются они в одной образовательной среде, которая включает в себя следующие компоненты: предметно-развивающую среду, программно-методическое обеспечение образовательного процесса, а также содержание, средства и способы взаимодействия взрослого с ребенком в образовательном процессе. Это важно учитывать при организации, как процесса социализации, так и процесса индивидуализации в условиях образовательного пространства, в том числе и инклюзивного.

Анализ этой проблемы предполагает, что для полноценного включения ребенка с ООП в образовательный процесс, существенную роль имеет индивидуальный подход, а, следовательно, обучение необходимо организовать, так чтобы можно было удовлетворить особые образовательные потребности каждого ребенка. В данном случае добиться хороших результатов поможет создание программы психолого-педагогического сопровождения детей с ООП. Ведь, полноценное развитие любого ребенка является одной из важнейших задач современного образования в РФ. Это требует поиска наиболее эффективных путей для их достижения. Защита и реализация права ребенка на полноценное и всестороннее развитие в соответствии с его индивидуальными возможностями становится сферой деятельности, в которой тесно взаимодействуют педагоги, психологи, родители, медицинские работники, дефектологи – как равные субъекты образовательной среды.

Список использованных источников:

1. Афанасенкова, Е. Л. Психолого-педагогическое сопровождение детей в период обучения в школе // Подготовка и переподготовка учителя начальных классов в условиях модернизации образования: проблемы и перспективы : Материалы Всероссийской научно-

практической конференции (20-21 апреля 2006г., Южно-Сахалинск). – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2006. – С. 31-37.

2. Бондаренко, И. М., Ковешникова, А. М. Составление индивидуальной образовательной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : методические рекомендации. – СПб. : Амфора, 2012. – 36 с.

3. Васягина, Н. Н., Минюрова, С. А., Пестова, Н. В. Опыт апробации и целевые ориентиры внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в Свердловской области // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Т. 9. – № 3. – С. 48-60.

4. Магомедов, М. Г. Синдром посттравматического стрессового расстройства у детей текст // Материалы Международной науч.-практ. конф. «Личность в меняющемся мире» 17 февраля 2011. – Махачкала : АЛЕФ, 2011. – С. 469-472.

5. Мастюкова, Е. М. Виды и причины отклонений в развитии у детей // Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития : хрестоматия. – СПб. : Лениздат, 2001. – С. 166-195.

6. Материалы международной конференции «Развитие инклюзивных школ в России». Москва, 19-20 ноября 2005. – Режим доступа: <http://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/law/vw-373/> (дата обращения: 18.11.17).

7. Фатихова, Л. Ф., Сайфутдиярова, Е. Ф. Социально-личностное развитие учащихся с отклонениями в развитии : методическое пособие. – Уфа : ИЦ Уфимского филиала ФГБОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2013. – 87 с.

УДК 316.812:159.9

ББК Ю957.6+Ю992.1

Спиридонова Ольга Александровна,

магистрант 2 курса,

Институт психологии,

*Уральский государственный педагогический университет
620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26*

Устинова Наталья Александровна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования,

Уральский государственный педагогический университет

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

Ustinova-natulya@inbox.ru

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДОЙ СЕМЬИ

Аннотация. В статье рассматривается молодая семья как составляющая современного общества, описываются основные проблемы, с которыми может столкнуться молодая семья на этапах формирования и развития, раскрывается необходимость психологического сопровождения молодой семьи, также предлагается модель психологического сопровождения молодой семьи, включающая в себя направления, этапы и ожидаемые результаты сопровождения.

Ключевые слова: молодые семьи, психологическое сопровождение, модели психологического сопровождения, методическая работа, семейные отношения.

Spiridonova Olga Alexandrovna,

undergraduate, Institute of psychology,

Ural state pedagogical University

Ustinova Natalia Alexandrovna,

candidate of psychological Sciences,

associate Professor in the Department of psychology of education,

Ural state pedagogical University

MODEL OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR YOUNG FAMILY

Abstract. The article considers the young family as a component of modern society, describes the main problems that a young family can face at the stages of formation and development, reveals the need for psychological support for a young family, and suggests a model of psychological support for a young family, including directions, stages and expected results support.

Keywords: young families, psychological support, models of psychological support, methodical work, family relationships.

В современном обществе семья является одним из фундаментальных институтов общества, а так же малой группой – одной из наиболее стабильных и постоянных ячеек общества. Роль семьи в жизни каждого человека неоспоримо велика: именно семья способствует процессу адаптации и социализации, а так же удовлетворению наиболее важных личностных потребностей человека. В семье происходит формирование и развитие личности человека, освоение необходимых социальных навыков, изучение культурных норм и правил. Именно в семье личность может получить необходимую ей поддержку, защиту, взаимопонимание.

Молодые семьи, как одна из составляющих современного социума, не может не реагировать на изменения, происходящие в нем, а также на его постоянное развитие.

На сегодняшний день в социуме происходит развитие и улучшение различных сфер его жизнедеятельности, определяются долгосрочные перспективы социально-экономической политики Правительства Российской Федерации, объектом и субъектом которой является такая социальная группа, как молодые семьи. Анализ данных политических перспектив позволяет сделать выводы о том, что в ближайшем будущем должен быть установлен приоритет гражданина над государством, что позволит реализовать постепенное и последовательное улучшение уровня жизни населения, укрепление роли Российской Федерации в мировом сообществе в экономической и политической сферах посредством самореализации каждого члена общества.

На сегодняшний день существует достаточно большое количество определений понятия «молодая семья». Наиболее емким и кратким является определение постановления Верховного Совета РФ от 3 июня 1993 г. «Основные направления государственной молодежной политики в Российской Федерации», согласно которому, молодая семья – это семья в первые 3 года после заключения брака (в случае рождения детей – без ограничения продолжительности брака) при условии, что один из супругов не достиг 30-летнего возраста.

Молодые семьи выделяются в особую категорию населения, наиболее легко реагирующую на различные общественные социально-экономические изменения. Такие особенности молодых семей как их формирование, структура, состав, тип семейного уклада, образ жизни отражают общественные изменения, происходящие на сегодняшний день.

Молодые семьи аккумулируют на себе ряд достаточно сложных проблем, являющихся следствием всесторонних перемен последних десятилетий. Категория молодых семей выделяется в особую группу среди других типов семей по наличию характерных проблем, с которыми сталкиваются молодые супруги в период становления семьи, Категория молодых семей выделяется в особую группу среди других типов семей по наличию характерных проблем, с которыми сталкиваются молодые супруги в период становления семьи.

В современном обществе было произведено большое количество исследований, направленных на изучение различных аспектов, связанных с молодыми семьями. На основе полученных результатов, были сделаны выводы о том, что в настоящее время число проживающих в Российской Федерации молодых семей составляет около десяти миллионов. Это количество составляет приблизительно одну пятую часть от общего числа семей, проживающих на территории Российской Федерации. Состояние данной категории населения, основные проблемы, с которыми ей приходится сталкиваться, а также возможные пути и способы их решения должны находиться в центре внимания общества, так как состояние и развитие различных его сфер жизнедеятельности через несколько десятилетий во многом зависит от того, какие возможности молодые семьи Российской Федерации имеют в период своего становления, предоставлены ли данной категории населения возможности и пути решения основных проблем.

Кроме этого, молодая семья отличается целым рядом психологических особенностей и проблем, которые не встречаются на последующих этапах (стадиях) семейной жизни.

Исследования молодой семьи в основном посвящены становлению супружеских отношений или повышению психолого-педагогической культуры молодой семьи (С. И. Голод, С. В. Дармодехин, Г. Я. Матуле, В. П. Меньшутин).

На основе вышеизложенного можно сделать предположение о том, что молодая семья нуждается в психологическом сопровождении.

Особенности психологического сопровождения молодой семьи исследованы следующими авторами: Н. Н. Васягина, О. А. Карабанова, Г. А. Навайтис, Р. В. Овчарова, А. С. Спиваковская, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юцтискис и др.

Психологическое сопровождение молодой семьи различными исследователями было рассмотрено с различных позиций. Так, например, согласно исследованиям Н. С. Глуханюк, человек является субъектом развития, самостоятельно определяя свой путь, прогрессивный или регрессивный, принимая решения в множественных проблемных ситуациях. При этом,

психологическое сопровождение молодой семьи рассматривается как метод создания условий для принятия оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Рассматриваемое как направление деятельности, психологическое сопровождение молодой семьи включает в себя следующие компоненты:

- сопровождение молодой семьи в период становления родительства и его естественного развития;
- поддержку молодой семьи в кризисных и сложных жизненных ситуациях;
- психологическое ориентирование процесса воспитания в молодой семье.

Психологическое сопровождение молодой семьи как процесс направлено на оказание помощи в период формирования и развития молодой семьи как высокоразвитой социально-психологической группы, в становлении субъектности молодой семьи, активизацию внутреннего потенциала членов молодой семьи и обеспечение социального закалывания через комплекс социальных проб.

Психологическое сопровождение молодой семьи как технология, т.е. реальный, целенаправленный процесс в общем пространстве деятельности с конкретным содержанием, формами и методами работы, соответствующими задачам конкретного случая, психологическое сопровождение – это комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленный различными психологическими методами и приёмами, осуществляемыми в целях обеспечения оптимальных социально-психологических условий для сохранения психологического здоровья семьи.

Технология психологического сопровождения отличается от других технологий (психокоррекции, психологического консультирования) позицией психолога и других субъектов сопровождения; способами взаимодействия и разделения ответственности психолога с родителями, приоритетами видов и направлений деятельности психолога в работе с родителями, стратегическими целями (развитие личности родителя как субъекта семейного воспитания), критериями эффективно работы психолога в терминах субъектности личности родителей, связанной с принятием родительской ответственности.

Из всего вышеизложенного следует, что для психологического сопровождения молодой семьи необходимо создание модели, включающей в себя следующие условия: содержание, адекватное целям и задачам становления молодой семьи; интегрированную среду; формы взаимодействия специалистов, работающих с молодой семьей на протяжении всего периода оказываемой помощи.

На основе анализа научно-методической литературы нами была разработана модель психологического сопровождения молодой семьи:

Цель психологического сопровождения молодой семьи: оказание информационной и практической поддержки молодым родителям, повышение их педагогической и психологической компетентности.

Задачи психологического сопровождения молодой семьи:

- Развитие компетентности молодых родителей в вопросах воспитания ребенка, связанных с возрастом, полом и другими личностными особенностями.
- Развитие компетентности молодых родителей в вопросах психологической грамотности о возрастных особенностях, кризисах и их проявлениях у ребенка.
- Психологическое информирование родителей об особенностях периода адаптации ребенка к школе.
- Обучение молодых родителей навыкам конструктивного взаимодействия с ребенком.
- Самодиагностика особенностей воспитания.
- Оказание психологической помощи молодой семье, находящейся в кризисной ситуации.

Основные направления работы:

Диагностическое направление.

Цель: изучение детско-родительских отношений, диагностика семейного неблагополучия. Оказание психологической помощи по выявленным проблемам.

Методы исследования:

- Тест «Стратегии семейного воспитания»;
- Кинетический рисунок семьи
- Методика PARI
- «Тест-опросник удовлетворенности браком» (В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко),
- «Методика диагностики родительского отношения» (ОРО) А. Я. Варга, В. В. Столин),
- Методика Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ)

Коррекционно-развивающее направление.

Цель: Коррекция межличностных отношений, взаимодействия «родитель – ребенок»; развитие доверительных отношений между родителями и ребенком.

Мероприятия:

Групповые занятия с родителями по принципу социально-психологического тренинга.

Психологическое просвещение.

Цель: повышение компетенции молодых родителей в вопросах воспитания детей.

Мероприятия:

1. Проведение с членами молодой семьи лекций по заданной тематике.
2. Проведение с членами молодой семьи мини-семинаров по заданной тематике.
3. Проведение с членами молодой семьи мини-тренингов по заданной тематике.
4. Проведение индивидуального консультирования по индивидуальным запросам.
5. Проведение консультаций со всеми членами молодой семьи по результатам, полученным при проведении анализа результатов проведенной диагностики.
6. Просвещение молодых семей посредством разработки, подбора и размещения необходимой актуальной информации на информационном стенде.
7. Просвещение молодых семей посредством проведения мини-лекций по заранее разработанной тематике при проведении родительских собраний.

Консультативное направление.

Цель: оказание конкретной психологической помощи молодой семье посредством психологической поддержки, разработки индивидуальных рекомендаций и советов.

Мероприятия:

1. Проведение индивидуальных консультаций с членами молодой семьи по индивидуальным запросам.
2. Проведение индивидуальных консультаций с членами молодой семьи по возникающим проблемам во взаимоотношениях с другими членами семьи.
3. Проведение консультаций со всеми членами молодой семьи по результатам, полученным при проведении анализа результатов проведенной диагностики.
4. Проведение консультаций по конкретным проблемам молодой семьи со всеми членами данной молодой семьи.

Форма работы: индивидуальная и групповая формы работы

Ожидаемые результаты:

- повышение у молодых семей уровня знаний о развитии семьи и семейных взаимоотношениях, а также о развитии личности ребёнка;
- повышение психологической компетентности родителей в молодой семье в вопросах воспитания детей;
- оптимизация детско-родительских отношений в молодой семье;
- стабилизация межличностных отношений в молодой семье.

Подводя итог, можно обратить особое внимание на то, что в современном мире молодые семьи составляют один из фундаментальных институтов общества, достаточно обширную социальную группу, легко реагирующую на различные общественные социально-экономические изменения и отличающуюся рядом психологических особенностей и проблем, которые не встречаются на последующих этапах (стадиях) семейной жизни. Этим определяется необходимость психологического сопровождения молодой семьи, то есть оказание помощи в период формирования и развития молодой семьи как высокоразвитой социально-психологической группы.

Для психологического сопровождения молодой семьи необходимо создание модели, включающей в себя следующие условия: содержание, адекватное целям и задачам становления молодой семьи; интегрированную среду; формы взаимодействия специалистов, работающих с молодой семьей на протяжении всего периода оказываемой помощи. Реализация данной модели будет способствовать повышению уровня знаний молодой семьи о развитии личности ребенка и особенностях его воспитания, о развитии семьи и семейных взаимоотношениях, улучшит детско-родительские отношения в молодой семье; будет способствовать стабилизации межличностных отношений в молодой семье.

Список использованных источников:

1. Алмазова, О. В. Психолого-педагогическая диагностика : учебное пособие. – 2-е изд. перераб. и доп. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2014.
2. Васягина, Н. Н. Семейное воспитание и условия его эффективности // Актуальные проблемы психологии образования : коллективная монография. – Екатеринбург, 2015. – С. 194-212.
3. Зуйкова, Е. М. Молодая семья. – М. : Европа, 2009. – 436 с.
4. Карцева, Л. В. Модель семьи в условиях трансформации российского общества // Социологические исследования. – 2007. – № 7. – С. 92-99.
5. Мацковский, М. С. Молодая семья в большом городе. – М. : Просвещение, 2008. – 48 с.
6. Мацковский, М. С. Социология семьи. Проблемы теории, методологии и методики – М. : Экст, 2009. – 112 с.
7. Семья как объект социальной политики / под ред. М. Г. Панкратова. – М. : Ин-т социол. исследований АН СССР, 2006. – 93 с.
8. Семья: история и современность / сост. Г. И. Климантова. – М. : Изд-во Российского государственного социального университета, 2009. – 105 с.
9. Устинова, Н. А., Касьянова, Е. П. Специфика молодой семьи и характеристика ее социально-психологических проблем // Современная психология образования: проблемы и перспективы развития : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – С. 340-349.
10. Федотовская, Т. А. О демографических аспектах современной государственной семейной политики в Российской Федерации // Государственная семейная политика. – М. : Изд-во МГСУ, 2008. – 199 с.
11. Целуйко, В. М. Психология современной семьи: книга для педагогов и родителей. – М. : Владос, 2006. – 287 с.
12. Шуман, С. Г. Конфликты в молодой семье: причины, пути устранения. – М. : Социс, 2009. – 225 с.

УДК 372.363

ББК 441.055

Толмачева Вера Владимировна,

к.п.н., доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования,

Сургутский государственный педагогический университет

628400 Россия, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,

г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, д. 10/2

vvtolmacheva@ya.ru

ЗНАЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В представленной статье отражены основные подходы к рассмотрению образовательной среды дошкольной образовательной организации с точки зрения здоровьесбережения детей дошкольного возраста. Особое внимание автором отводится рассмотрению значимости заявленной проблемы с точки зрения нормативно-правовых документов, определяющих образовательную политику на современном этапе развития общества. При анализе образовательной среды дошкольной образовательной организации автор делает акцент на рассмотрении сущности родовых понятий «среда» и «образовательная среда», обращаясь к современным психолого-педагогическим исследованиям.

Автор приводит ряд позиций относительно сущностных характеристик образовательной среды: исключительная пластичность, событийность, культуросообразность, системность и др.; обращается внимание на рассмотрение формальных параметров образовательной среды: широта, интенсивность, степень осознаваемости, устойчивость, эмоциональность, обобщенность, доминантность, активность, мобильность, модальность и когерентность; принципы построения образовательной среды: образовательной дополнителности, образовательной конгруэнтности, устойчивости, образовательной коррекции; требования к предметно-развивающей среде: вариативность, полифункциональность, трансформируемость, насыщенность, доступность, безопасность.

Ключевые слова: образовательная среда, дошкольные образовательные организации, дошкольники, здоровье детей, здоровьесбережение, здоровьесберегающие технологии, сохранение здоровья, укрепление здоровья.

Tolmacheva Vera Vladimirovna,

Ph.D., Associate Professor

of the chair of the theory and methods of preschool and primary education,

Surgut state pedagogical university

THE IMPORTANCE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HEALTH IMPROVEMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Abstract. Abstract. The article reflects the main approaches to the consideration of the educational environment of preschool education institution from the point of view of health of children of preschool age. Special attention is given to consideration of the relevance of the stated problem from the point of view of normative legal documents defining educational policy at the present stage of development of society. When analyzing the educational environment of preschool educational organizations, the author focuses on the consideration of the nature of generic terms "environment" and "educational environment", referring to the modern psychological and pedagogical research. The author cites a number of positions relative to the essential characteristics of the educational environment of exceptional flexibility, eventfulness, culturalianet, consistency, etc.; draws attention to the consideration of the formal parameters of the educational environment: the breadth, intensity, degree of обоснованности, stability, emotionality, generality, dominance.

Keywords: educational environment, preschool educational organization, preschool children, children's health, health conservation, health-saving technologies, health preservation, health promotion.

Современное общество предъявляет все более высокие требования к системе образования, начиная с самой первой ее ступени – дошкольного детства. Это находит отражение не только в виде социального заказа на выпускника детского сада, но и в нормативно-правовой документации. Являясь первой ступенью системы образования в РФ (согласно закону от 29.12.2012 273-ФЗ «Об образовании в РФ»), дошкольное образование реализуется в рамках федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО).

В рамках ФГОС ДО представлена совокупность ключевых требований к организации и реализации дошкольного образования. Одним из ключевых компонентов является образовательная среда детского сада.

Проблема организации образовательной среды и определение степени ее влияния на результативность и качество образования занимает одно из ключевых мест в педагогике. Согласно стандарту, образовательная среда детского сада, в первую очередь, должна гарантировать охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, обеспечивать эмоциональное благополучие детей (пункт 3.1. ФГОС ДО).

Прежде чем перейти к рассмотрению образовательной среды дошкольной образовательной организации как фактора здоровьесбережения ребенка, обратимся к анализу понятия «образовательная среда».

Следует отметить, что попытки рассмотреть социальную среду как воспитательный фактор предпринимались еще Л. С. Выготским в 20-е годы XX в. Под социальной средой ученый понимал совокупность человеческих отношений.

Сущность термина «среда» в толковом словаре С. И. Ожегова трактуется как «окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий». Применительно к современным исследованиям можно говорить о целой совокупности различных видов сред: окружающей, культурно-исторической, социальной и пр. если говорить о педагогических исследованиях, то здесь наиболее употребим термин «образовательная среда». Нам представляется целесообразным рассмотреть данное понятие как базового для определения сущности информационной среды процесса формирования социально-экологической готовности будущего педагога ДОО к работе с семьей по оздоровлению детей дошкольного возраста.

Анализ справочной литературы позволяет говорить об образовательной среде как некой совокупности образовательных факторов, непосредственно или опосредованно воздействующих на личность обучающегося. Следует отметить, что образовательная среда объединяет в себе свойства природной, культурной и духовных сред. В обобщенном представлении под средой можно понимать совокупность условий, определяющих развитие и формирование способностей, потребностей, интересов, сознания личности. Причем ключевым моментом является взаимодействие субъекта с данной средой (Л. И. Новикова).

В исследованиях Г. Ю. Беляева отражен анализ психолого-педагогических исследований и выделены сущностные характеристики образовательной среды с точки зрения различных ученых: исключительная пластичность (Л. С. Выготский), событийность (В. И. Слободчиков), культуросообразность (Н. Б. Крылова), системность (В. А. Ясвин) и др.

Применительно к образовательной организации Ю. Н. Кулюткин и С. В. Тарасов рассматривают образовательную среду как совокупность неких условий, способствующих реализации образовательной деятельности.

Заслуживает внимание позиция В. А. Ясвина, который рассматривает образовательную среду как определенную общность влияний, условий и возможностей формирования личности. При этом под возможностями ученый понимает некое единство свойств образовательной среды и самого обучающегося. Им же были выделены формальные параметры образовательной среды: широта, интенсивность, степень осознаваемости, устойчивость, эмоциональность, обобщенность, модальность и когерентность.

Анализ существующих исследований касаясь образовательной среды позволяет в свою очередь говорить о том, что какой бы качественно организованной не была образовательная среда, это не дает полной гарантии эффективности образовательного процесса. Это может быть обусловлено низкой активностью обучающегося в освоении и познании созданной образовательной среды.

В своих исследованиях Н. Ф. Реймерс выделил гомологичные признаки образовательной среды, характеристика которых в дальнейшем была использована З. И. Тюмасевой при определении системных основ среды образовательной организации. Ученым были выделены принципы построения образовательной среды.

1. Принцип образовательной дополнительной, заключающийся в том, что никакая подсистема образовательной единой среды не может выполнять комплексные образовательные функции самостоятельно. Это возможно лишь при условии взаимодействия всех внутренних подсистем.

2. Принцип образовательной конгруэнтности утверждает значимость каждой подсистемы образовательной среды. Данный принцип является своеобразным дополнением выше обозначенного принципа построения образовательной среды.

3. Принцип формирования образовательной среды позволяет нам говорить об устойчивости как необходимом качестве образовательной среды. Устойчивость возможна лишь в условиях сбалансированности подсистем.

4. Принцип образовательной коррекции говорит о том, что все подсистемы должны функционально соответствовать друг другу. А это позволяет говорить о том, что в случае выпадения хотя бы одного элемента (подсистемы) происходит нарушение баланса всей образовательной среды, и как следствие изменение ее функциональной целостности.

5. Принцип устойчивости развития образовательной среды – устойчивость образовательной среды во многом определяется положением среды в иерархии образовательных сред, а также степенью взаимодействия и взаимосвязи ее ключевых элементов и подсистем.

Мы разделяем позицию З. И. Тюмасевой, И. Л. Ореховой, Е. Г. Кушниной о том, что образовательная среда дошкольной образовательной организации (ДОО) представляет собой подсистему целостного здоровьесберегающего образовательного пространства, а это значит, что к ней предъявляется та же совокупность требований, что и к любой иной подсистеме.

В ФГОС ДО употребляется термин «развивающая предметно-пространственная среда», под которым понимают часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством (помещениями, участком, прилегающей территорией и т. п.), материалами, оборудованием и инвентарем для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учёта особенностей и коррекции недостатков их развития.

Согласно ФГОС ДО к развивающей предметно-развивающей среде предъявляется ряд требований: вариативность, полифункциональность, трансформируемость, насыщенность, доступность, безопасность.

Применительно к нашей проблематике мы выделили также ряд условий, которым должна соответствовать среда ДОО, для того чтобы выступать в качестве фактора не только развития, но и оздоровления ребенка дошкольного возраста.

В качестве ведущего условия мы определяем эколого-валеологизацию всего образовательного процесса ДОО. В процессе изучения возможностей и способов сохранения здоровья субъектов образования с точки зрения педагогики, профессор Н. К. Смирнов выделил понятие «валеологизация образовательной среды», «валеологизация учебного процесса». Учитывая тот факт, что образовательная среда представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, то необходимо говорить о валеологизации каждой ее составляющей.

Не следует забывать о том, что валеологическая компетентность всех участников воспитательно-образовательного процесса, готовность и умение выстраивать образовательный процесс с учетом принципов здоровьесбережения не менее значима.

Следует подчеркнуть, что зачастую при анализе системы «образовательная среда – ребенок» говорят о создании наиболее благоприятных условий для реализации процесса обучения воспитания, т.е. зачастую делают акцент на процессе адаптации среды к ребенку. Тем не менее, одним из актуальнейших является аспект адаптации самого ребенка к созданной образовательной среде, причем посредством активизации и повышения его внутренних резервов, психической устойчивости. Только такая взаимоадаптация может являться залогом успешности полноценного, здоровьесберегающего развития ребенка. Это второе условие.

Традиционным, но не менее значимым условием организации образовательной среды ДОО как фактора оздоровления выступает наличие субъект-субъектного взаимодействия в процессе воспитания и образования ребенка. Для нас значимо высказывание А. В. Брушлинского о том, что субъектность это важнейшее из всех качеств человека, свидетельствующее о его ведущей роли в процессе собственного развития. Только человек, обладающий субъектной позицией, точки зрения А. В. Брушлинского, способен инициировать и осуществлять разнообразную деятельность, добываясь значимых для него результатов.

В энциклопедическом словаре педагога под субъект-субъектными отношениями понимается тип отношений, складывающийся в учебно-воспитательном процессе образовательной организации и состоящих в создании паритетного участия обучающихся и обучающихся в организации и осуществлении совместной деятельности. Это те отношения, которые формируют так называемые «педагогику сотрудничества» и «педагогику ненасилия».

Если анализировать в целом основные направления создания здоровьесберегающей среды в ДОО, то следует выделить следующие (О. В. Шипнягова):

- организационно-просветительское (координация действий всех субъектов образовательного процесса, обучение родителей и педагогов приемам и методам оздоровления детей, формирование у них устойчивой потребности в обеспечении своего здоровья и здоровья детей, мотивирование на здоровый образ жизни);
- лечебно-профилактическое (мониторинг здоровья, оказание первичной медико-санитарной помощи, прививки, профилактика заболеваний, витаминизация, обеспечение требований санитарно-эпидемиологических нормативов, том числе при организации питания, при определении оптимальной нагрузки в организованных формах обучения, длительности прогулок и дневного сна);
- физкультурно-оздоровительное (рациональная организация двигательного режима в течение всего времени пребывания детей в детском саду, проведение оздоровительных и закаливающих процедур, совместных спортивно-оздоровительных мероприятий с участием родителей);
- коррекционно-развивающее (коррекция выявленных недостатков в развитии речи, развитие психофизических качеств проводится учителем-логопедом; развитие и коррекция эмоциональной сферы, обучение рефлексивным умениям, формирование адекватной самооценки, развитие эмоциональной децентрации, самосознания, эмпатии, познавательных и психических процессов проводится педагогом-психологом в индивидуальной, подгрупповой и групповой работе);
- образовательная здоровьесберегающая деятельность: формирование внутренней картины здоровья (совокупность представлений о способах сохранения и развития здоровья, положительное отношение к здоровому образу жизни и сформированность элементарных навыков сохранения здоровья) у дошкольников посредством различных здоровьесберегающих технологий на основе личностно-ориентированного подхода;
- создание условий для педагогического процесса (психологически комфортная предметно-пространственная среда: наличие уголков уединения и экранов настроения, учет возрастных и гендерных особенностей, зоны ближайшего развития, насыщенность, полифункциональность и трансформируемость среды; обеспечение возможности выбора детьми вида деятельности, применение в режиме дня приемов релаксации, элементов аутотренинга, психогимнастики, музыкотерапии).

Осуществление работы по данным направлениям позволяет систематизировать деятельность по созданию здоровьесберегающей среды в детском саду, способствует сохране-

нию и укреплению психофизического здоровья дошкольников, создает предпосылки для успешного обучения в школе выпускников детского сада.

На современном этапе развития системы образования в воспитательно-образовательном процессе ДОО можно выделить следующие виды здоровьесберегающих технологий: медико-профилактические; физкультурно-оздоровительные; технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребенка; здоровьесбережения и здоровьесобогащения педагогов дошкольного образования; валеологического просвещения родителей; здоровьесберегающие образовательные технологии в детском саду. Раскрывая их более детально, С. С. Иванова в своих исследованиях что к наиболее эффективным технологиям, имеющим целью здоровьесбережение и оздоровление детей дошкольного возраста в ДОО можно отнести ритмопластику, логоритмику, разнообразные подвижные и спортивные игры, массажёры, обширный перечень гимнастик (пальчиковая, для глаз, дыхательная, гимнастика пробуждения), непосредственно образовательная деятельность валеологической тематики, музыка-, цвето-, сказкотерапия, сухой бассейн, тактильные дорожки и т. д.

Таким образом, проблема здоровьесбережения детей дошкольного возраста не теряет своей актуальности и по сей день, в связи с чем предъявляются все более высокие требования к условиям ДОО, в частности к образовательному пространству. Одна из характеристик современной образовательной среды ДОО это ее здоровьесберегающая направленность. Здоровьесберегающая среда детского сада должна отвечать требованиям, предъявляемым с точки зрения нормативно-правовой документации, характеризоваться мобильностью, эргономичностью и вариативностью использования.

Список использованных источников:

1. Беляев, Г. Ю. Формирование термина образовательная среда в психолого-педагогической литературе конца XX начала XXI века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dzd.rksmb.org/science/bel06.htm>.
2. Голиков, Н. А. Педагогика оздоровления в условиях функционального образовательного учреждения : монография. – Тюмень : Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2006. – 232 с.
3. Иванова, С. С. Здоровьесберегающая среда в ДОО как фактор внедрения ФГОС ДО // Теория и практика образования в современном мире : материалы VII междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). – СПб. : Свое издательство, 2015. – С. 14-16.
4. Концептуальные и нормативные основания обеспечения здоровья детей и подростков в образовательных учреждениях / авт.-сост. В. В. Колбанов. – СПб. : ГУПМ, 2003. – 124 с.
5. Кулюткин, Ю. Н. Моделирование педагогических систем. – М. : Педагогика, 1981. – 118 с.
6. Кушнина, Е. Г. Теоретические и прикладные предпосылки валеологизации образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении // Сборник научных работ аспирантов и соискателей ЧГПУ. – Челябинск, 2001. – Ч. II. – С. 123-130.
7. Нагавкина, Л. С. Валеологические основы педагогической деятельности. – СПб. : КАРО, 2005. – 272 с.
8. Тюмасева, З. И. Образовательные системы и системное образование. – Калуга : КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2003. – 316 с.
9. Тюмасева, З. И. Экология, образовательная среда и модернизация образования : монография. – Челябинск : ЧГПУ, 2006. – 322 с.
10. Тюмасева, З. И. Эколого-валеологические тайны модернизации современного образования : словарь-справочник. – Сургут : СГУ, 2004. – 312 с.
11. Шипнягова, О. В. Здоровьесберегающая среда детского сада как условие сохранения психофизического здоровья детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2016/03/05/zdorovesberegayushchaya-sreda-detskogo-sada-kak-uslovie>.

УДК 37.018.1
ББК Ч490.3+Ю957.65
Уваров Владислав Игоревич,

*аспирант,
Уральский государственный педагогический университет
620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26
renewalko@yandex.ru*

Васягина Наталия Николаевна,
*доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой психологии образования Института психологии,
Уральский государственный педагогический университет
620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26
vasyagina_n@mail.ru*

ВЗАИМООТНОШЕНИЕ В СЕМЬЕ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Аннотация. Безопасность можно назвать одной из основных потребностей человека. Так как для самого себя и развития соответствующих способностей, человеку достаточно находится в безопасной и стабильной обстановке. Безопасность является самым важным условием для развития личности. Психологически безопасной образовательной средой можно считать такую, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней, и в которой отражены высокие показатели индекса удовлетворенности и защищенности от психологического насилия. Одним из факторов снижения уровня психологической безопасности учащегося в образовательном учреждении являются риски семейного воспитания (гипо и гиперопека, и как следствие снижение страхов, тревожности, гиперактивности, агрессивности, конфликтности).

Значимым положением психологической безопасности личности школьника является предвидение и предупреждение возникающих опасностей, стремление противодействовать им на ранней стадии их проявления, т.е. освоение системы профилактических мероприятий.

Ключевые слова: психология семьи, семейные отношения, психологическая безопасность, семейное воспитание, детско-родительские отношения, школьники.

Uvarov Vladislav Igorevich,
*graduate student,
Ural State Pedagogical University*

Vasyagina Natalia Nikolaevna,
*doctor of psychological Sciences, Professor,
head of the Department of psychology of education, Institute of psychology,
Ural state pedagogical University*

RELATIONSHIP TO THE FAMILY AS THE FACTOR OF PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE SCHOOLCHILDREN

Abstract. Security can be called one of the basic human needs. As for myself and the development of the relevant skills one is in a safe and stable environment. Safety is the most important condition for personal development. Psychologically safe educational environment must be one in which most participants have a positive attitude, which reflects a high index of satisfaction and protection from psychological violence. One of the factors reducing the level of psychological security

of the student in an educational institution are the risks of family education (Hypo and Hyper, and as a consequence the reduction of fear, anxiety, hyperactivity, aggression, conflict).

A significant provision of psychological safety of the individual student is the prediction and prevention of emerging threats, the desire to counteract them at an early stage of their development, i.e. the development of a system of preventive measures.

Keywords: psychology of family, family relationships, psychological safety, family education, child-parent relations, schoolchildren.

Понятие психологической безопасности является многозначным и может быть реализовано через совместную деятельность людей, их взаимоотношения и адаптацию человека к жизненной среде.

Некоторые ученые занимаются изучением факторов риска развития психической напряженности человека, таких как регулярные конфликты в семье, жестокое обращение, или такие факторы, как низкий социально-экономический статус, хронические заболевания, что усугубляет повышение угроз психологической безопасности.

Другие исследователи занимаются вопросом о том, как обстоятельства и события жизни здоровых взрослых людей без заметных психологических и физиологических нарушений могут влиять на психологическое благополучие и психологическую безопасность личности. Способность справиться без последствий в стрессовых и угрожающих жизни обстоятельствах называется психологическая устойчивость.

Профессор Эми Эдмондсон говорит о том, что для наиболее продуктивной работы людям нужна психологическая безопасность, возможность делать ошибки и проявлять любопытство [7].

А. Янг определяет психологическую безопасность личности как оценку, включающую аффективные и когнитивные компоненты удовлетворенности жизнью, которая зависит от положительных эмоций (любви, радости, удовлетворенности) [8].

По мнению Г. В. Грачева, психологическая безопасность это такое состояние при котором психика человека защищена от воздействия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентированной основы социального поведения человека и в целом жизнедеятельности в современном обществе, а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно-личностных) отношений к окружающему миру и самому себе [3, с. 33].

По мнению Т. С. Кабаченко, психологическую безопасность можно рассматривать как самостоятельное измерение в общей системе безопасности, представляет собой состояние информационной среды и условия жизнедеятельности общества, не способствующее нарушению психологических предпосылок целостности социальных субъектов, адаптивности их функционирования и развития» [4, с. 8].

Н. Н. Васягина дает следующее определение психологической безопасности в семье: «психологическая безопасность в семье – это состояние психологической защищённости, а также способность семьи и ее отдельных членов отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия [2].

В. Д. Анасов подчёркивает, что для обеспечения психологической безопасности личности необходимы три фактора: человеческий фактор, фактор среды, фактор защищенности [1, с. 7].

Роль родителей в становлении личности ребенка можно определить, как ведущую и приоритетную. Одной из проблем семейного воспитания является низкая педагогическая и психологическая компетентность родителей, неспособность устанавливать верные взаимоотношения с ребенком, преодолевать трудности, если у ребенка появляются проблемы в учебе, в общении со сверстниками. В постоянном присутствии негативной эмоциональной ситуации происходит фиксирование отдельных патологических качеств характера, что препятствует ребенку приспособиться к окружающей среде и может стать одним из факторов его отклоняющегося поведения.

Безусловно, семья является главным «барьером», преграждающим дорогу к формированию различных видов девиаций, однако, не всегда возможно решение данной задачи. В семьях нередки конфликты между родителями и детьми. Неудовлетворенность основных базовых потребностей может приводить к различным формам протеста у ребенка, в том числе в виде девиантного поведения против общества в целом, так и в форме агрессии, направленной на определенных людей, в т. ч. родителей.

Неудовлетворенность взаимоотношениями с родителями служит источником психологической травматизации подростков.

Образовательное учреждение представляет собой социальный институт, который обеспечивает создание системы психологической безопасности учащегося.

Обеспечение психологической безопасности – одна из основных задач психологического сопровождения в образовательном учреждении. Ее осуществление возможно через применение проектов и технологий, которые обеспечивают эмоциональную устойчивость всех участников образовательного процесса.

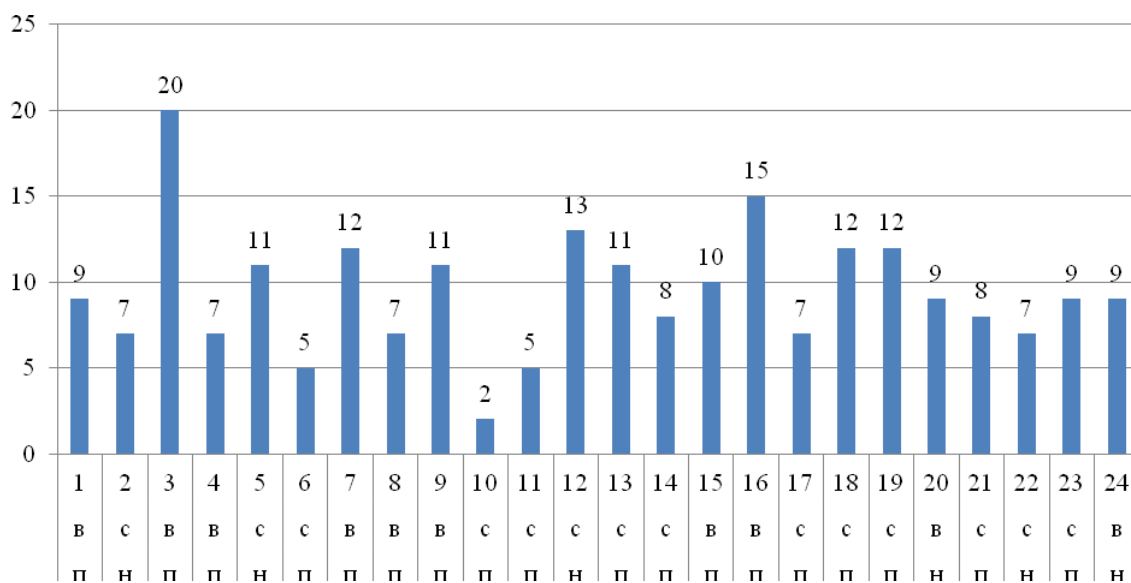
Одним из методов, который позволяет оценить влияние взаимоотношений ребенка и родителей на психологическую безопасность учащегося, может быть анкетирование с применением теста – опросника А. Я. Варга, В. В. Столина. Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера личности ребенка, его поступков [6].

Нами было проведено анкетирование учащихся 10-11 классов. Всего было опрошено 24 учащихся. Анкета была адаптирована таким образом, чтобы на нее могли ответить учащиеся, т.е. была проведена оценка каким образом ребенок воспринимает уровень заботы, отношения родителей к себе.

Анketируемых мы подразделили на группы:

- по составу семьи: полная, неполная;
- по образованию родителей: высшее, среднее.

В ходе проведения данной методики мы получили следующие результаты.



Примечание: здесь и далее в рисунках п – полная семья, н – неполная семья, в – высшее образование у родителей, с – среднее образование у родителей

Рис. 1. Распределение баллов по шкале «Принятие – отвержение»

Максимальное количество баллов по данной шкале – 32. Распределение ответов показало, что в семьях, где ребенка воспитывают оба родителя (полные семьи), отношение к детям более уважительное. Родители воспринимают ребенка таким какой он есть, одобряют его интересы. В неполных семьях при ответах на вопросы набрано более низкое количество баллов,

что символизирует о том, что взрослые чаще испытывают к ребенку в основном отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, ненависть. Такой взрослый считает ребенка неудачником, не верит в его будущее, низко оценивает его способности и нередко третирует ребенка. Образование родителей на привязанность / отвержение особого влияния не оказывают.

Также необходимо отметить, что достаточно высокие баллы (20 и 15) наблюдаются только у двух опрошенных. В большинстве распределение баллов наблюдается в диапазоне 11-12 баллов, т.е. у родителей в определенной степени выражено «принятие», чем «отвержение».

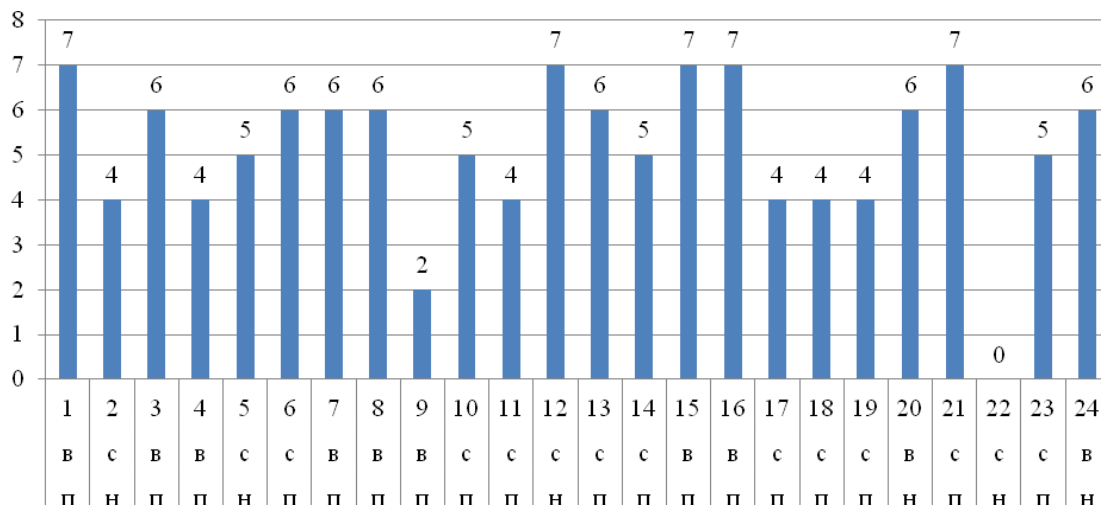


Рис. 2. Распределение баллов по шкале «Образ социальной желательности поведения»

Максимальное количество баллов – 9. По данной шкале практически по всем опрошенным наблюдаются высокие баллы. Следовательно, родители проявляют искренний интерес к увлечениям ребенка, высоко оценивают способности ребенка, поощряют самостоятельность и инициативу. Только в двух случаях наблюдается ситуация, при которой у родителей нет времени и заинтересованности на проблемы ребенка. Образование родителей и полнота семьи при этом не оказывают значимого влияния.

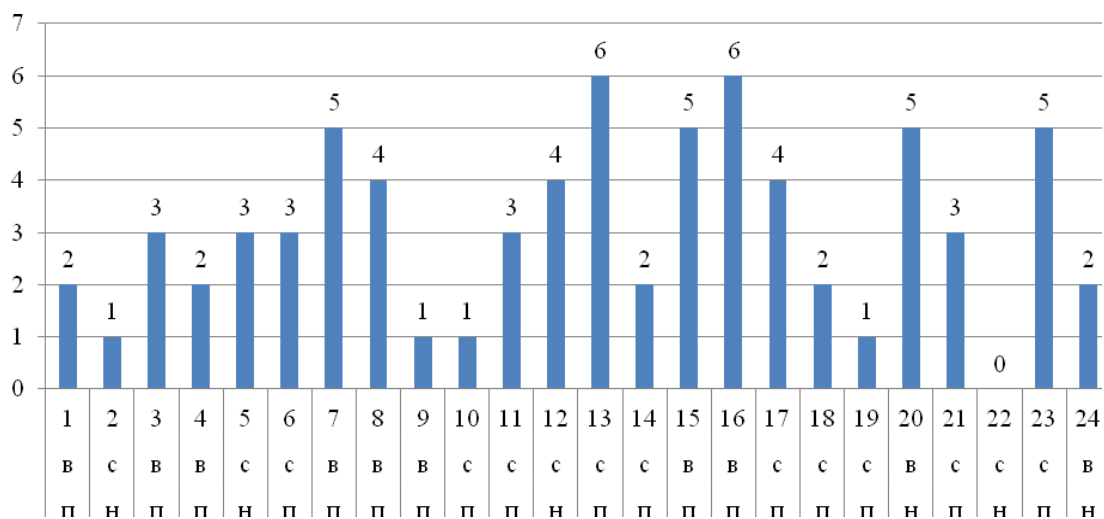


Рис. 3. Распределение баллов по шкале «Симбиоз»

Максимальное количество баллов – 7. Высокие баллы по шкале симбиоз – 6-7 баллов – позволяют сделать вывод о том, что взрослый не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, старается всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности по этой шкале – 1-2 балла – признак того, что взрослый, напротив, устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало о нем заботится. Низкие баллы наблюдаются в основном в неполных семьях.

В основе всех проблем, относящихся к неполным семьям, лежит невозможность в полной мере обеспечить выполнение первозадач, которые осуществляются полноценной ячейкой общества, а именно:

- полная эмоциональная и материальная поддержка членами семьи друг друга;
- обмен базовой информацией и опытом;
- развитие социально-этических норм, поддержание обоюдного духовного комфорта.

Следовательно, у учащихся из неполных семей отсутствуют возможности полного удовлетворения базовых потребностей в сфере психологической безопасности.

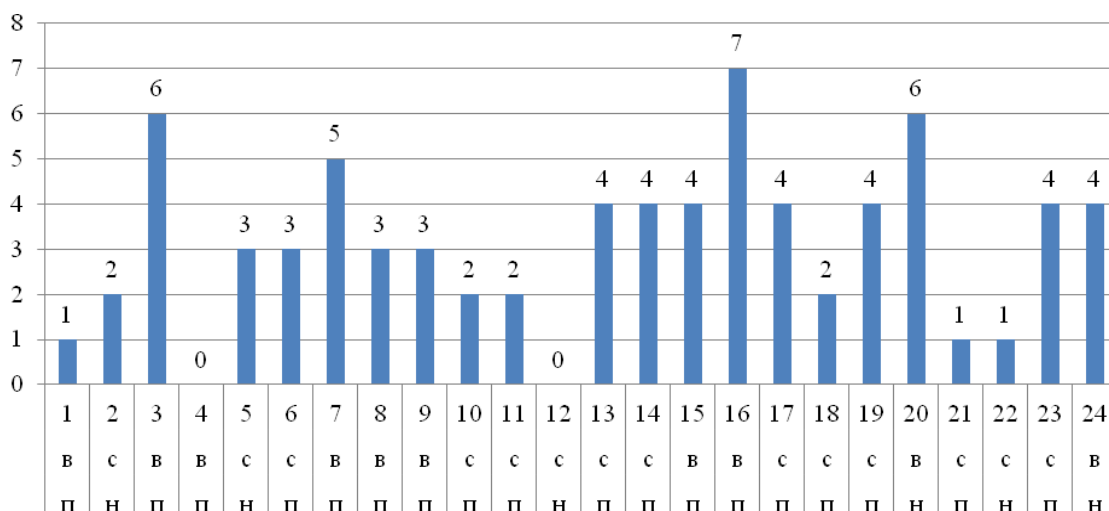


Рис. 4. Распределение баллов по шкале «Авторитарная гиперсоциализация»

Конечно же, каждый родитель хочет счастья своему ребенку. Но пути, которые они выбирают, не всегда ведут к нему. Каждый понимает счастье по-своему. Воспитывая свое дитя, родители пытаются привить ему те качества, которые нравятся им самим, увлечь тем делом, которое они любят или которым хотели бы заняться, в общем, пытаются создать человека по своему образу и подобию. Индивидуальные особенности ребенка редко берутся в расчет. Отчасти потому что ребенок не знает, что он хочет, а чаще потому что родители точно знают, что нужно их ребенку – они же родители. Проявление индивидуальности родителями часто принимается за капризы. Мой ребенок, что хочу то и делаю, существует установка в обществе, никто не имеет право вмешиваться в процесс воспитания.

Ребенок с самого рождения находится во власти родителей. Полной и безоговорочной. И это необходимо ребенку пока он растет и развивается, получает свой жизненный опыт и знания. Но все должно быть в меру и по мере взросления ребенка, родители могли бы дать больше свободы и самостоятельности снизить контроль и переложить ответственность на ребенка.

Наилучшим вариантом оценки педагогических способностей взрослого человека по этой шкале являются средние оценки: от 3 до 5 баллов.

Низкие баллы наблюдаются в основном в неполных семьях и свидетельствуют о том, что контроль за действиями ребенка практически отсутствуют. Другой крайностью является гиперопека, которая наблюдается в основном в полных семьях, где оба родителя имеют высшее образование.

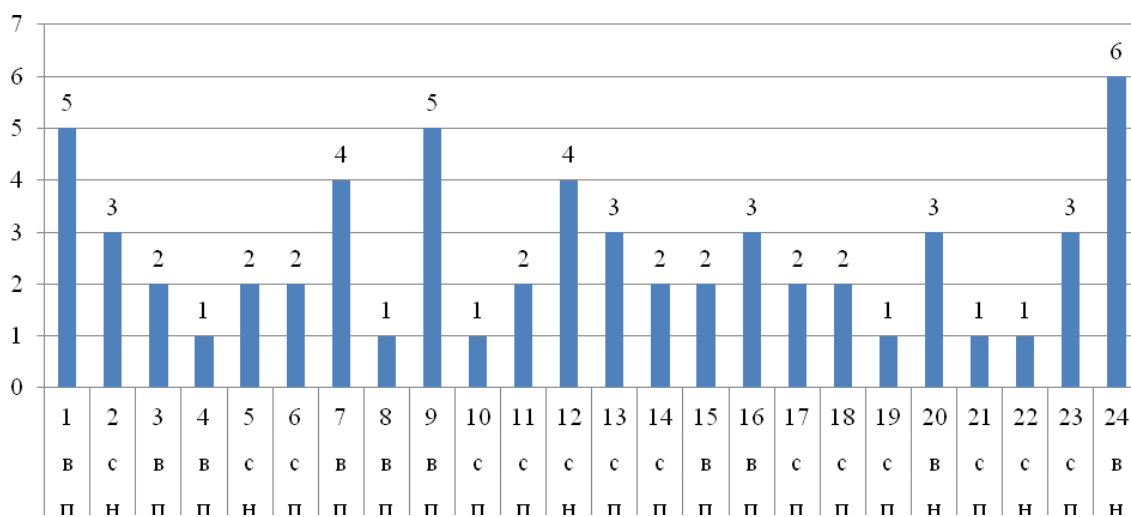


Рис. 5. Распределение баллов по шкале «Маленький неудачник»

Высокие баллы по шкале отношение к неудачам ребенка – 7-8 баллов – признак того, что взрослый считает ребенка маленьким неудачником и относится к нему как к несмысленному существу. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся такому взрослому несерьезными, и он игнорирует их. Вряд ли такой взрослый может стать хорошим учителем и воспитателем для ребенка. Низкие баллы по этой же шкале – 1-2 балла, напротив, свидетельствуют о том, что неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него.

Данные распределения показывают, что в основном в семьях, где родители с высшим образованием, считают, что дети недостаточно на данный момент стремятся к получению знаний, личных достижений, не ставят никаких целей и планов на будущее. В семьях, где родители имеют среднее образование, считают, что получение хорошего образования не является гарантией успеха в будущем.

Анализируя результаты методики, мы получили следующие результаты, что почти по всем шкалам у детей из неполных семей заниженная самооценка. Можно сделать вывод, что в неполных семьях существуют проблемы в выстраивании детско-родительских отношений. На фоне этого можно наблюдать высокий уровень тревожности, агрессивность, заниженную самооценку. У учащихся из неполных семей снижены способности к социальной адаптации, так же деформируются модели полового поведения, формируются комплексы, наблюдается социальная пассивность и апатия.

Проведя подобное психологическое исследование, школьный психолог получает полную и высокодостоверную картину не только психологического состояния каждого ученика, но и может судить о состоянии психологической безопасности всего образовательного учреждения в целом [5].

Нами предлагается следующий механизм взаимодействия образовательного учреждения, учащихся и их родителей.



Рис. 6. Механизм обеспечения психологической безопасности учащихся в образовательном учреждении

Таким образом, предотвращение и профилактика психологического неблагополучия должны опираться на выявление проблем и разработке мероприятий по повышению уровня психологической безопасности учащихся.

Список использованных источников:

1. Анасов, В. Д. Исходные посылки проблематики информационно-психологической безопасности // Проблемы информационно-психологической безопасности. – М. : Институт психологии РАН, 1996. – С. 7-11.
2. Васягина, Н. Н. Психологические особенности родителей – участников судебных споров о воспитании детей // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – № 1 (60). – С. 61-64.
3. Грачев, Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М., 1998. – 125 с.
4. Кабаченко, Т. С. Психология управления : уч. пособие. – М., 2000.
5. Опыт, проблемы, перспективы использования программно-методического комплекса «социомониторинг» в образовательной практике : Материалы VII региональной научно-практической конференции 14-16 ноября 2012 года.
6. Панов, В. А. Комплексный мониторинг психофизического здоровья и адаптации учащихся в образовательной среде методами «Диакомс» и «Социомониторинг». Ч. 2. – Ярославль, 2012.

7. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании : учебное пособие. – М. : Владос, 1996. – 529 с.
8. Эдмондсон, Э. Взаимодействие в команде: как организации учатся, создают инновации и конкурируют в экономике знаний. – М. : Эксмо, 2016.
9. Yang, A. The impact of adult attachment and parental rearing on subjective wellbeing in Chinese late adolescents / A. Yang [et al.] // Social Behavior and Personality [serial online]. – 2008.

УДК 316.812

ББК С561.51

Шакирова Валерия Камильевна,

студентка,

Уральский государственный педагогический университет

620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

shakirova1806@yandex.ru

Григорян Елена Николаевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования,

Институт психологии,

Уральский государственный педагогический университет

620017 Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26

Elena_n_r@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИДЕАЛЬНОМ ПАРТНЕРЕ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей представлений об идеальном партнере. Автор раскрывает содержание понятий «представление», «социальное представление», «идеальный партнер». Рассматривает различные возрастные этапы и изменения в представлениях об идеальном партнере.

Ключевые слова: социальные представления, идеальные партнеры, семейные отношения.

Shakirova Valeriya Kamilievna,

student,

Ural State Pedagogical University

Grigoryan Elena Nikolaevna,

k. ps. n., associate Professor of the Department of psychology

of education, Institute of psychology,

Ural state pedagogical University

IDEAL PARTNER VIEWS IN THE DIFFERENTAGE STAGES

Abstract. This article studies views off ideal partner. The author discloses the concepts of "views", "social views", "ideal partner". Discusses different age stages and changes of the views ideal partner.

Keywords: social views, ideal partners, family relationships.

В последние десятилетия социальные представления стали признанным направлением в социальной психологии, и привлекают внимание ученых всего мира. Одним из вопросов в исследовании семейных отношений, который не теряет своей актуальности с течением времени, является вопрос качества брака. Поэтому актуальным исследованием в психологии является – выбор партнера для брака. Отношение к браку и любви очень изменчиво. Оно связано с условиями жизни, сложившимися в данном обществе. Представление о мужчинах и женщинах формируется в сфере взаимоотношений с противоположным опытом. Образ отца и матери, с которыми в значительной степени может отождествляться человек, позиция обобщенного другого, смутный образ «идеала» – все это пристрастные системы отсчета и

оценки поступка, «мировоззренческие миры», обладающие каждый своей ценностной системой интерпретации. Формирование представлений о мужественности и женственности связана с отношениями с ровесниками противоположного пола. Также одним из факторов формирования образа идеального партнера является образ родителей.

Проблема формирования представлений об образе идеального партнера относится к одной из популярных проблем, попадающих в поле внимания педагогов-психологов.

Данная проблема представлена научными исследованиями Р. Ю. Вербицкого, Д. А. Леонтьева, Т. Д. Марцинковской, С. Московичи, В. С. Мухиной, С. К. Нартовой-Бочавер, В. А. Ядова, Н. Г. Яковлевой и другими.

Современный период развития отечественной психологии характеризуется тенденцией интеграции социологического и психологического подходов к осмыслению социальных изменений. Наиболее ярким, в связи с инновационными взглядами на проблему роли личности в контексте социальных изменений, становится исследование феномена социальных представлений, в котором акцентируется непосредственное влияние личности на трансформацию социальных взаимодействий посредством своих знаний и представлений. Рассмотрим понятие «представления».

Представления, указывают Н. Н. Васягина, Ю. С. Газизова, – это психическое свойство отражения, в котором взаимодействуют различные убеждения, идеологические взгляды, знания, собственно наука, которые в совокупности составляют и объясняют социальную реальность [1].

По мнению В.Г. Казанской, представления состоят из образов, ценностей, объяснений и в то же время реализуют социальные функции: оказывают влияние на процесс социализации, способствуют передаче ранее накопленного опыта, помогают ориентации личности в обществе, связывая человека с окружающей средой (например, адаптируют новые факты и явления жизни общества к сформировавшимся ранее взглядам, способствуют адаптации в социуме) [3, с. 71].

Социальные представления – это есть элементы общественного сознания, которые сформировались и трансформируются в процессе коммуникативного взаимодействия. Особенность социальных представлений заключается в их относительной динамичности, способности к трансформации, доказательством чего выступает многоуровневая организация структуры данного феномена.

Далее рассмотрим понятие «идеального партнера». Образ идеального партнера складывается на протяжении жизни под влиянием множества факторов: родительского воспитания, окружающей среды, телевидения, интернета, друзей и т.д. В. А. Ядов указывает, что с точки зрения психоаналитической теории главную роль в формировании образа идеального партнера играют наши родители, сестры и братья. Так юноши выбирают девушек, похожих на маму, а девушки, при выборе своего идеала, ищут отражение отцовских черт и качеств в парнях [10, с. 163].

По мнению И.А. Фурманова, при выборе идеального партнера необходимо определиться со своими ожиданиями от взаимоотношений. К примеру, для одних идеальный партнер – это совокупность каких-то внешних данных, для других же - внутренние особенности человека, различные стороны его личности [7, с. 22]. Возможно, что для кого-то идеальный партнер – значит материально обеспеченный партнер, и тогда не будет иметь значения ни его внешность, ни психологические качества.

Пытаясь дать определение понятию идеала, Н. Г. Яковлева указывает: «Идеал может выступать в качестве совокупности норм поведения, иногда это образ, воплощающий наиболее ценные и в этом смысле привлекательные черты, образ, который служит образцом. Идеал – это предвосхищенное воплощение того, чем он может стать» [11, с. 102].

Образ идеального партнера, по мнению Э. Г. Эйдемиллера, В. Юстицкиса, – это что-то воображаемое, некая иллюзия, сложившаяся в нашем бессознательном с ранних лет. Благодаря этому образу у нас складываются вкусовые предпочтения в выборе партнера [5, с. 306]. Представление идеального партнера – это, чаще всего, представление полного образа

человека, в котором сочетаются его физические и психологические данные, социально-экономическое положение, а также взгляды на семейную жизнь.

Рассматривая физические данные, Н. Г. Яковлева выделяет внешние особенности партнера, его сексуальность и состояние его здоровья. Что касается психологических особенностей личности партнера, то здесь учитываются особенности темперамента, характера, интересов, способов проведения досуга, а также уровень интеллекта. Также, одним из критериев психологических особенностей, выступает понятие «Мужественность-Женственность» [11, с. 122].

Представитель индивидуальной психологии Альфред Адлер утверждал, что еще в детстве каждый создает в своем воображении идеал особы противоположного пола. Он говорил, что для большинства мальчиков важную роль в его создании играет мать, и вполне понятно, почему они женятся на женщинах похожего типа [8, с. 196]

По мнению Э. Эриксона мы выбираем себе партнеров, через образ имаго. Имаго – это наш внутренний бессознательный образ партнера. Этот образ берет свои корни из раннего детства и связан с отношением с близкими людьми, которые нас окружали в первые годы жизни. Человек может даже не помнить, что или кто повлиял на формирование этого образа [10, с. 267]. Чаще всего, это определенные качества близкого человека, который о нас заботился в детстве и любовь которого мы чувствовали, и человека, любовь которого мы очень хотели получить в детстве, но так ее и не дождалась.

Как указывает В. С. Мухина, первый образ идеала ребенок находит в сказках и мечтает в будущем подражать своим героям. В юности личность строит свое идеальное «я», которое является необходимым моментом человеческого самоопределения. Важность собственного идеала определяется самореализацией и самоусовершенствованием личности. Если человек своевременно определился, какой бы она хотела быть и кем хотела бы стать, то это является залогом осуществления ее мечты о самоусовершенствовании [4, с. 174].

В. Н. Дружинин предполагает, что при выборе пары люди сравнивают кандидатов не с неким идеалом, а с другими возможными и доступными вариантами [2, с. 55]. До тех пор пока партнер воспринимается как лучший из доступных, люди будут удовлетворены отношениями, утверждают американские психологи. Как долго будет длиться эта удовлетворенность, исследователи предсказывать не берутся.

Также рассмотрим возрастные этапы и их особенности. Обратимся к характеристике особенностей развития детей подросткового возраста. В настоящее время принято считать, что подростковый период – это дети в возрасте от 10-11 до 14-15 лет. Особенности этого возраста раскрыты в исследованиях Д. И. Фельдштейна [6], Э. Эриксона и др. Учеными данный возрастной этап развития рассматривается в качестве кризисного, что обуславливается психофизиологическими процессами, происходящими в организме подростка: перестройка в трех основных сферах: психологической, телесной и социальной. Опишем значимые характеристики подросткового возраста. С активным познавательным (интеллектуальным развитием) связан подростковый возраст, что уже как ранее отмечалось, связано с перестройкой психических процессов, а именно их усложнением. Изменяется и сфера воображения, которая преимущественно начинает носить не репродуктивный, а творческий характер. Некоторые из подростков на этом этапе начинают писать стихи, сочинять рассказы и истории, серьезно заниматься разными видами конструирования. У подростков появляется интерес к себе, качествам своей личности, и особенно они интересуются своей внешностью.

Период ранней юности – это период активного формирования жизненной позиции как предпочитаемого способа решения возникающих жизненных противоречий. Связано это с наличием в этот период целей и жизненных планов, с активным становлением ценностей, способов самовыражения, отражающих определенную степень творческой активности личности. В юношеском возрасте формирование жизненной позиции и жизненной перспективы у старшеклассников напрямую связано со становлением самосознания.

Ранняя зрелость – это момент перехода человека от юношеского состояния к состоянию полноправного взрослого. Раннюю зрелость принято называть «молодостью» (18-25

лет). Этот период характеризуется завершением главной фазы биологического развития – замедлением роста.

К 21 году происходит завершение формирования основных направлений развития высших эмоций: эстетических, этических, интеллектуальных. Именно в этом возрасте человек покидает родительский дом, создает собственную семью и осваивает новую профессию. Как правило, девушки и юноши выдвигают определенные требования в отношении своего будущего партнёра, но с течением времени они связывают свою судьбу с людьми, которые обладают совершенно противоположными качествами характера и внешностью. С течением времени предпочтения юношей и девушек могут меняться. На данное обстоятельство могут влиять следующие факторы: друзья, СМИ, окружающая среда, книги, интернет и т.д.

Т. И. Юферева проводила исследования на подростках и выявила, что единственной сферой жизни, где формируется представление молодых людей о женственности и мужественности, есть общение с противоположным им полом. Оказалось, что эти представления в каждом возрасте отражают особые аспекты общения: в седьмом классе – семейно-бытовые отношения, в восьмом и, особенно, в девятом – более близкие эмоционально-личностные отношения между юношами и девушками, причем прежние отношения с возрастом не углубляются, а просто замещаются другими.

Взрослый человек в период зрелости попадает в ситуацию, когда окружающие склонны воспринимать его как неменяющегося, то есть статичного, как бы не живого, тогда как он таковым не является. Создаётся противоречие самовосприятия (собственной изменчивости) и восприятия человека окружающими. Это противоречие разрешается продуктивно в тех случаях, если взрослый человек сумеет отнестись к дискретности, законченности, частностям своей жизни с точки зрения её общих закономерностей, то есть будет осуществлять свою ежедневную активность в свете собственной индивидуальной реализации своей сущности.

Для мужчин и женщин в возрасте 23-28 лет характерны в целом позитивные представления о семье, которая видится им веселой, привлекательной, открытой, единой, любящей, поддерживающей, комфортной, гармоничной, интересной, достаточно обеспеченной, мирной, стабильной и разнообразной. В данной возрастной группе мужчины и женщины используют весьма разнообразные характеристики современной семьи: она может быть и тревожной и спокойной, и инертной и бурной, романтической и реалистичной. Молодые женщины по сравнению с мужчинами представляют современную семью как более оптимистичную, образованную, демократичную насыщенную событиями. В представлении взрослых мужчин и женщин 29-45 лет современная семья выглядит вполне привлекательно: веселая спокойная счастливая оптимистичная стабильная демократичная удовлетворяющая их потребности. Основанная на традициях, но ориентированная на нововведениях, с относительно небольшим количеством детей.

Идеальный образ не стоит на месте. Он эволюционирует вместе с человеком и меняется благодаря приобретаемому им опыту (в том числе неудачному). Каждый человек знает много примеров, когда в итоге муж или жена оказывались совершенной противоположностью идеалу.

Идеальный образ может быть концентратом осознанных ценностей, а также чисто физиологических предпочтений (предпочитаемый тип мужчины или женщины). Тогда с его помощью мы четче выделяем для себя то, что для нас важно в партнере и куда мы хотим двигаться по жизни. Если же идеал больше напоминает «нарезку» маминых «нельзя», общественных «надо», подружкиных «круто!», с ним легко запутаться и построить отношения не со своим человеком. Причина появления такого идеала кроется в незнании себя, в отсутствии собственных ценностей и жизненных ориентиров. Тогда как понимание самого себя – это отправная точка для любого процесса, будь то выбор книги или спутника жизни.

Сначала мы определяем для себя те качества, которые для нас принципиальны; затем, встретив подходящего человека, знакомимся с ним и рассматриваем его на предмет соответствия, и лишь после этого принимаем решение о дальнейшем развитии отношений. Если какой-то из этих этапов «проскакивается», возникают проблемы на следующем.

Идеал партнера способен изменить отношения двоих не только на этапе выбора, но и в совместной жизни. Здесь ловушка идеального образа заключается в том, что все-таки находится тот человек, который нам кажется идеальным, и мы связываем с ним свою судьбу. Мы ждем, что он, как добрый волшебник, дополнит наши немощи и станет той самой недостающей половинкой, превратив нас в целое. Идеал другого становится нашим отражением, способом дополнить скудную информацию о нас самих.

В данной статье мы представили результаты теоретического изучения вопросов особенностей представления об идеальном партнере, рассмотрели основные термины «представление», «социальные представления», «идеального партнер» и факторы, влияющие на образ идеального партнера в период подросткового возраста и зрелости.

Продолжение исследования является актуальным, и основным направлением дальнейшей работы будет эмпирическое исследование теоретических положений.

Список использованных источников:

1. Васягина, Н. Н., Газизова, Ю. С. Репрезентация образов как системно-структурная основа построения ментальности // Актуальные проблемы развития личности : Сборник научных трудов / под науч. ред. Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой. – 2016. – С. 33-49.
2. Дружинин, В. Н. Теоретическая типология моделей семьи // Психология семьи. – Самара, 2012. – 265 с.
3. Казанская, В. Г. Подросток. Трудности взросления. – СПб. : Питер, 2010. – 258 с.
4. Мухина, В. С. Возрастная психология. – СПб. : Питер, 2013. – 478 с.
5. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи. – СПб. : Питер, 2014. – 656 с.
6. Фельдштейн, Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 2013. – № 6. – С. 31-41.
7. Фурманов, И. А. Социально-психологические проблемы поведения. Курс лекций для студентов отделения психологии. – Мн. : БГУ, 2012. – 91 с.
8. Чернышова, Л. И. Психология и педагогика : Учебное пособие. – М. : Вузовский учебник, НИЦ ИНФРА-М, 2013. – 381 с.
9. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис. – М. : Инфра-М, 2011. – 412 с.
10. Ядов, В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – М. : Академия, 2014. – 284 с.
11. Яковлева, Н. Г. Психология и педагогика. – М. : НОРМА-ИНФРА, 2013. – 426 с.

УДК 316.444:316.6

ББК С524.126+Ю952

Швецова Арина Дмитриевна,

к. псих. н., доцент

каф. общей педагогики и психологии Института психологии и педагогики,

Сахалинский государственный университет

693008 Россия, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина 296

arina@ens-tech.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ

Аннотация. Статья посвящена раскрытию феноменологии понятия «социальная интеграция», выделению понятия, видов и этапов процесса, рассмотрению научных подходов к процессу социальной интеграции в зарубежной и отечественной науке. Подчеркивается потребность расширения именно психологического подхода в исследовании социальной интеграции или дезинтеграции для современного общества, с точки зрения развития личности. В статье представлены исследования феномена социальной интеграции как базовые, так и современные в социологии, философии и психологии.

Ключевые слова: социальная интеграция, социализация личности, социум, индивидуализация личности, формирование личности.

Shvetsova Arina Dmitrievna,

Candidate of Psychology Science, Senior lecturer of General

Pedagogy and Psychology Department of Institute of Psychology and Pedagogy,

Sakhalin State University

A RESEARCH OF THE PHENOMENOLOGY OF SOCIAL INTEGRATION IN LOCAL AND FOREIGN SCIENCE

Abstract. Article is devoted to the phenomenology of the concept of "social integration", the allocation of concepts, types and stages of the process, the review of scientific approaches to the process of social integration in foreign and domestic science. Emphasises the need for the extension is the psychological approach in the study of social integration or disintegration in modern society, from the point of view of personality development. The article presents a study of the phenomenon of social integration of both basic and advanced in sociology, philosophy and psychology.

Keywords: social integration, socialization of person, society, individualization of personality, personality development.

Интерес к изучению вопросов социальной интеграции в современной психологии обуславливается нестабильностью форм и содержания социальных ожиданий и запросов от общества к личности, что создает неоднозначность и, возможно, неопределенность в процессах социализации и формировании идентичности. Нарастающая скорость социальных изменений разрушает сложившуюся веками преемственность поколений в передаче опыта. Личность, в любом возрасте, не способная поддержать темп «социальной гонки» чувствует себя отсталой, отчужденной от полноценной жизни общества, что в свою очередь провоцирует зачастую неадаптивные защитные реакции, напряженность, агрессию, отрицание любых изменений.

Понятие «социальная интеграция» наиболее активно изучается в социологии и рассматривается современными социологами как процесс включения индивида в социальную жизнь общества и усвоение индивидом общественных норм и ценностей (Г. И. Ларионова).

При акценте на значение термина «интеграция» – объединение в целое и совместное сосуществование элементов системы, ранее разрозненных, на основе их взаимной дополняемости и созависимости (Рубин М. 2012), в понятии «социальная интеграция» – подчеркивается обоюдное движение личности к обществу и общества к личности. Усложнение этих процессов обуславливает повышение интереса к данному понятию со стороны психологии. Важность психологического подхода детерминируется не столько фактором усложнения и расширения целевого спектра интеграции со стороны общества, сколько задачами интегрирования личностей с особыми индивидуальными характеристиками. Современный гуманистический подход повышает вариативность личностного развития, стимулирует формирование и раскрытие индивидуальности, но процессы социальной интеграции задают направленный целевой вектор, что порождает противоречие.

Проблема социальной интеграции личности как социокультурного феномена исследовалась как классиками социологии, так и современными учеными. Вопросы определения структуры социальной интеграции как процесса и системы рассматриваются в трудах зарубежных ученых Е. Дюваль, М. Кэллуэн, Р. Кэмпбел, Дж. Ленгмэйер, Ю. Липес, Э. Тонбул, Й. Фрагнер, А. Фройлих, М. Хэйвишер, У. Хеллинкс. Методологические подходы и теоретические предпосылки к разработке темы и пониманию социального пространства, анализу социального порядка, социальной интеграции заложены в работах: Ф. Армстронга, Л. Бартон, П. Бурдье, М. Вебера, Э. Гидденса, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля, О. Конта, Д. Локвуда, Б. Малиновского, Р. Мертон, Т. Парсонса, П. Сорокина, Ф. Тенниса, М. Фуко, Дж. Хоманса. Анализ вопросов социальной интеграции представлен в аспекте меняющейся личности в условиях мировой глобализации в работах таких авторов, как У. Бек, В. Мур, И. Валлерстайн, Н. Луман, Г. Терборн, М. Уотерс.

Проблемы социальной интеграции в отечественной науке интересовали таких российских социологов как И. М. Ильинский, Л. В. Коклягина, Т. И. Кухтевич, В. Т. Лисовский, Л. Я. Рубина, В. В. Семенович, В. И. Чупров, В. Н. Шубин и других. Изучение структуры интеграции в контексте институциональных традиций представлено в работах современных ученых: С. Н. Иконникова, И. С. Кон, В. Ф. Левичева, В. Я. Нечаев, В. Н. Ярская, которые рассматривают образование в качестве института социальной интеграции и адаптации личности.

Социальную интеграцию рассматривают как процесс, тесно связанный с процессами социализации, аккультурации, ассимиляции, адаптации или как некий результат этих процессов. Любая социальная интеграция или дезинтеграция относительна и неполна, но определенная степень ее является необходимым условием функционирования социальной системы. В философских взглядах М. Вебера, Э. Дюркгейма, Р. Парка, В. Парето установлено наличие социальной интеграции в виде общественных норм морали и ценностных установок.

В работах Э. Дюркгейма, в рамках позитивистской социологии «социальная интеграция» рассматривается как функция культуры, обеспечивающая объединение людей. Он выделял разные уровни социальной интеграции. Наиболее общим из них является формирование оснований, устойчивого коллективного существования людей и деятельности по совместному удовлетворению интересов и потребностей. Эти процессы, по мнению автора, стимулируют групповую консолидацию и повышают эффективность совместной деятельности, гарантируют ретрансляцию и накопление социального опыта, что еще больше повышает интегративную устойчивость. Второй уровень – развитие культуры, обеспечивающей интеграцию социальных групп, государства, народа. Формирование своей культуры – скрепляет социальную группу единством убеждений, ценностей, идеалов, образцов поведения, что формирует чувство принадлежности, чувство «мы», которое, в свою очередь, порождает недоверие или неприязнь по отношению к «чужим». Таким образом, существует обратная сторона – дезинтеграция.

В социологической теории Г. Спенсера интеграция представляется способом перехода от простого поведения к сложному. Э. Гидденс и Ч. Миллс видят суть интеграции в упорядочении взаимодействий между индивидами и социальными группами.

Г. Зиммель рассматривает вопросы социально-экономической интеграции, считает, что она возможна только в реализации практик общения. Он указывает на то, что разделение

труда и операции в сфере хозяйствования способствуют укреплению доверия в отношениях между людьми, и это обеспечивает более успешную интеграцию.

Т. Парсонс описал процессы интеграции индивида в социальную систему, ввел понятия нормативной и ценностной интеграции. Считал, что социальная адаптация и интеграция – явления, имеющие тесную связь. Он утверждал, что становление и поддержание взаимоотношений и взаимодействий является одним из функциональных условий равновесия в группе наряду с достижением целей и сохранением ценностей. По мнению Т. Парсонса, основой социальной интеграции как составляющей социализации является усвоение и присвоение аксиологических паттернов – общих ценностей того общества в котором рождается и развивается индивид, в процессе общения со «значимыми другими». Социальная адаптация и интеграция обеспечивают солидарность индивидов, необходимую степень их лояльности по отношению друг к другу и к структуре в целом, что в свою очередь стимулирует стремление к объединению людей.

В психологию, понятие интеграции введено Карлом Густавом Юнгом. Смысл интеграции в аналитической психологии, в принятии и осознании той области психической реальности, которая была подавлена либо вытеснена в бессознательное при помощи защитных механизмов [4].

И. Кули рассматривал понятие «социальная интеграция через изначальное единство общественного сознания и объединение личности и общества, которое состоит не в сходстве, а в организации, взаимовлиянии и взаимосвязи его частей [5].

В рамках социального конструктивизма П. Бергера и Т. Лукмана рассматривается возможность выделения периодов или этапов социальной интеграции, имеющих четкие границы и социальные функции в жизнедеятельности человека. По мнению современных авторов, эти периоды можно зафиксировать как – дошкольный, школьный, постшкольный, период личностной зрелости и геронтогенеза. Каждый период требует от индивида включения в определенные социальные группы и проявления адаптивных механизмов, накопления социального опыта как условия перехода на следующий этап.

Г. М. Андреева в своих взглядах на вопрос социальной интеграции, как составляющей процесса социализации, опирается на подходы зарубежных исследователей Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Ч. Кули и др. Она определяет социализацию как процесс вхождения индивида в социальную среду, усвоение им социальных влияний, приобщения к системе социальных связей. В работах Г. М. Андреевой выделены две формы социализации: социализация как адаптация к определенным социальным условиям и социализация как интеграция в определенную среду, через активное вхождение в социум. Она подчеркивает стихийный и непрерывный характер процесса социализации, в отличие от целенаправленности и дискретности воспитания [1].

По мнению Д. В. Зайцева, рассмотрение единства целей, убеждений, ценностей, взглядов индивидов как одного из ключевых оснований их интеграции следует считать недостаточно правомерным. У каждого человека есть собственная система предпочтений, ценностей, взглядов, а интеграция предполагает главным образом совместную активность на базе межличностного взаимодействия. Социальная интеграция детей является актуальной проблемой каждого общества, так как её успешное решение позволяет воспроизводить его структуру и доминирующие процессы, системы. Она представляет собой процесс системного включения индивида в социокультурные отношения посредством организации совместной интерперсональной деятельности с целью удовлетворения комплекса потребностей. Социальная интеграция, рассматривается Д. В. Зайцевым как процесс и результат социализации и включает в себе внутреннее противоречие между степенью идентификации человека с обществом и степенью обособления в нём.

Д. В. Зайцев в своих работах выделяет несколько видов социальной интеграции:

- 1) первичную и вторичную интеграцию, исходя из зависимости от процесса социализации;
- 2) пассивную и активную интеграцию, в зависимости от степени социальной активности индивида;

- 3) вертикальную и горизонтальную интеграцию, по специфике вхождения в общество;
- 4) частичную и полную, в зависимости от ограничений вхождения в разные стороны жизни общества индивидом, уровня эффективности освоения социокультурного пространства.

Автор отмечает репродуктивный характер пассивной интеграции, ее направленность на жизнеподдержание, ограниченность интериоризацией внешних норм и моделей поведения (обычно - семейным кругом). Активная интеграция – носит творческий, субъектный характер, предполагает преобразование окружающей действительности, социокультурной реальности. Этот процесс требует включения в социальные институты и группы.

Под вертикальной интеграцией автор имеет в виду поступательность процесса социальной интеграции: детский сад – школа – колледж – вуз. Под горизонтальной – широту вовлеченности в разные социальные группы [2].

Процесс интеграции индивида в общество представлен рядом периодов (этапов): дошкольный, школьный, постшкольный, период личностной зрелости и период геронтогенеза. При этом в качестве основных стадий развития процесса социальной интеграции, нами рассмотрены: аналитико-мотивационная стадия, аналитико-ресурсная, деятельностная и резолютивная. В рамках указанных этапов выделяется ряд видов интеграции (первичная и вторичная, пассивная и активная, вертикальная и горизонтальная) и форм: частичная интеграция и полная.

Реализация основных видов и форм вхождения индивида в общество осуществляется в контексте шести сфер сетевого взаимодействия (первая – социокультурное взаимодействие внутри родительской семьи; вторая – с ближайшим окружением семьи; третья – в пространстве дошкольного образовательного учреждения, по месту жительства ребенка; четвертая – в стенах среднего общеобразовательного учреждения, а также в учреждениях культуры, спорта; пятая – в постшкольный период; шестая – в пенсионный период жизнедеятельности). Наличие сфер сетевого интеграционного взаимодействия индивида определяет линейно-концентрический характер данного процесса.

Указанные виды и формы социальной интеграции, факторы, этапы и сферы находят свою реализацию в контексте 4 уровней социальной интеграции индивида (семейный (вне-семейный)), социально-образовательный, социально-трудовой, уровень социальной реинтеграции), выделяемых автором с позиций широты социокультурных контактов человека в процессе жизнедеятельности [3].

Социальная интеграция, по мнению Н. Н. Федотовой, представляет собой форму поддержания определенного равновесия и устойчивости в объединениях индивидов. Она выделяет два подхода: интеграции в соответствии с общими ценностями и на основе взаимозависимости в условиях разделения труда.

Т. Н. Юдина, автор учебного пособия по социологии миграции, выделяет типологию социальной интеграции, в зависимости от способов расчленения социокультурной системы и от анализа отношений между ее элементами:

- 1) культурную – выражающую согласованность между культурными стандартами, нормами и образцами поведения, внутреннюю связанность отдельных подсистем символов;
- 2) нормативную – говорящую о координации между культурными стандартами (нормами) и поведением людей, т. е. о таком состоянии, в котором основные нормы культурной подсистемы «институализированы» в элементах, составляющих социальную подсистему, в частности, в действиях индивидов;
- 3) коммуникативную – основанную на обмене культурными символами, информацией и показывающую степень охвата ими всего общества или группы;
- 4) функциональную – основанную на вытекающих из общественного разделения труда взаимозависимости и обмене услугами между людьми [7, с. 142].

В зависимости от доминанты тех или иных оснований процессы интеграции приобретают специфические формы. Так, в социологии выделяют естественную и принудительную интеграцию. Естественная интеграция возникает на основе совпадения индивидуальных и групповых

интересов. Принудительная – строится посредством запрета на различия, подчинения личных интересов заданным извне целям. Крайней формой принудительной интеграции является тоталитаризм. Естественным вариантом крайней социальной интеграции выступает синкретизм, когда индивид в обществе ценен не столько в зависимости от того, к какой социальной группе он принадлежит, а насколько он отличен от других. Таким образом, интеграция не обязательно нивелирует индивидуальное социальное разнообразие, а наоборот способна повышать свою жизнестойкость разнообразием при совпадении отдельных обобщенных целей [7].

Социальная интеграция как характеристика меры совпадений целей, интересов различных социальных групп, индивидов представлена в исследованиях социологов Б. Г. Жогина, Т. Ф. Масловой, В. К. Шаповаловой.

Наибольший интерес в современных исследованиях вызывают вопросы, связанные с социальной интеграцией различных социальных групп и общностей в современное социальное пространство. В. А. Петросян рассматривает в своих исследованиях процесс интеграции инвалидов в российское общество. А. А. Рябова исследует журналистику как инструмент социальной интеграции людей с инвалидностью. В. Ю. Леденева изучает особенности интеграции мигрантов в современное российское общество. В. А. Глухова посвятила свое исследование особенностям социальной интеграции одаренных учащихся в группе. И. Ю. Завьялова рассматривает психологические аспекты эго-интеграции как личностной зрелости. В. В. Мальцева изучает противоречия ценностно-мировоззренческой сферы личности и особенностей социокультурной интеграции в современной России, с точки зрения философии.

Направление современных исследований феномена социальной интеграции определяет повышение интереса к нему со стороны психологической науки. Этот процесс обусловлен запросами современного общества по интеграции людей с широким спектром индивидуальных особенностей. Перед современной наукой встают сложные вопросы, связанные с расширением возможностей, вариантов и стратегий социальной интеграции, требующие конкретных практико-ориентированных ответов.

Список использованных источников:

1. Андреева, Г. М. Социальная психология. – М. : Наука, 2004.
2. Зайцев, Д. В. Социально-образовательная интеграция нетипичных детей: социальные выводы и перспективы // Российское общество и социология в XXI веке: социальные выводы и альтернативы: в 3 т. Т. 2. – М. : МГУ, 2003.
3. Зайцев, Д. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями : дис. ... д-ра социол. Наук : 22.00.04. – 2004. – 360 с.
4. Ларионова, Г. И. Социальная интеграция личности: понятие, сущность, направления // Евразийский научный журнал. – 2016. – № 11. – Режим доступа: <http://journalpro.ru>.
5. Седов, Л. А. Концепции социальной интеграции : Энциклопедический социологический словарь / под общ. ред. Г. В. Осипова. – М. : Изд-во ИСПИ РАН, 1995. – С. 318.
6. Табылгинова, Л. А. Ученые записки ЗабГГПУ // Основные научные подходы к понятию «социальная интеграция». – Горно-Алтайск, 2011. – № 4. – С. 196-202.
7. Юдина, Т. Н. Социология миграции: Учебное пособие для вузов. – М. : Академический Проект, 2006. – 272 с.
8. Rubin, M. Social class differences in social integration among students in higher education // A meta-analysis and recommendations for future research. *Journal of Diversity in Higher Education*. – 2012. – № 5. P. 22-38.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

Выпуск 14

Подписано в печать 18.12.2017. Формат 60x84¹/₁₆.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Гарнитура «Times New Roman».
Усл. печ. л. 10,3. Уч.-изд. л. 13,5.
Тираж 500. Заказ

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me