

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Академия психологии и педагогики

НОЦ «Развитие личности в контексте культуры и образования»

ЛИЧНОСТЬ В КУЛЬТУРЕ И ОБРАЗОВАНИИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ, РАЗВИТИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ

Материалы

**VI Всероссийской научно-практической конференции
(11–13 декабря 2018 года)**

Под общей редакцией А.В. Черной

Ростов-на-Дону – Таганрог
Foundation
2018

УДК [159.9+316]:[37.013.42+331.54+8](063)

ББК 74.6я43

Л666

*Печатается за счет средств
Программы развития Академии психологии и педагогики
Южного федерального университета*

Л666 **Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация:** материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (11–13 декабря 2018 года) / Южный федеральный университет; под общ. ред. А.В. Черной. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во Foundation, 2018. – 526 с.

ISBN 978-5-4376-0177-8

В сборнике публикуются материалы всероссийской научно-практической конференции, ежегодно проводимой на базе Южного федерального университета. Структура издания соответствует распределению докладов по восьми тематическим секциям, также печатаются пленарные доклады.

Содержание публикаций носит междисциплинарный характер. В конференции приняли участие преподаватели и обучающиеся ВУЗов России, республики Беларусь, Украины; специалисты, работающие в сфере практической психологии и образования – педагоги, психологи, дефектологи, логопеды, социальные педагоги.

Для специалистов в области психологии, социальной работы, межкультурного взаимодействия; педагогов всех специальностей и уровней образования; аспирантов, студентов и всех интересующихся актуальными проблемами развития личности.

Статьи публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-5-4376-0177-8

ББК 74.6я43

УДК [159.9+316]:[37.013.42+331.54+8](063)

© Южный федеральный университет, 2018
© НОЦ «Развитие личности в контексте культуры и образования», 2018

СПИСОК УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ

ПЛЕНАРНАЯ СЕССИЯ

- Арпентьева Мариям Равильевна** Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и образования. Россия, Калуга.
- Гриднева Светлана Валерьевна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии. Россия, Ростов-на-Дону.
- Вышквыркина Мария Александровна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии образования. Россия, Ростов-на-Дону.
- Деточенко Людмила Станиславовна** Южный федеральный университет, Институт философии и социально-политических наук, кандидат философских наук, заведующий кафедрой социальных технологий. Россия, Ростов-на-Дону.
- Джанерьян Светлана Тиграновна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и консультативной психологии. Россия, Ростов-на-Дону.
- Зинченко Елена Валерьевна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии. Россия, г. Ростов-на-Дону.
- Магранов Алексей Сергеевич** Южный федеральный университет, Институт философии и социально-политических наук, кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Центра социально-политических исследований. Россия, г. Ростов-на-Дону.
- Ташева Анна Ивановна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и консультативной психологии. Россия, Ростов-на-Дону.

Трифонова Институт детства Московского
Екатерина Вячеславовна педагогического государственного
университета, кандидат психологических
наук, доцент кафедры психологической
антропологии. Россия, Москва.

Черная Южный федеральный университет, Академия
Анна Викторовна психологии и педагогики, доктор психологи-
ческих наук, заведующий кафедрой психологии
развития. Россия, Ростов-на-Дону.

СЕКЦИЯ 1

Бовть Севастопольский экономико-гуманитарный
Оксана Борисовна институт (филиал) Крымского федерального
университета имени В.И. Вернадского,
кандидат психологических наук, доцент
кафедры общей психологии. Россия,
Севастополь.

Габдрахманова Институт психологии и образования
Рашида Габдельбакиевна Казанского федерального университета,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры методологии обучения и воспитания.
Республика Татарстан, Казань.

Гвоздева Южный федеральный университет,
Дарья Ивановна Академия психологии и педагогики, кандидат
психологических наук, заведующий кафедрой
психологии личности и консультативной
психологии. Россия, Ростов-на-Дону.

Даминова Казанский федеральный университет,
Раиса Махмуриевна заместитель директора лицея
им. Н.И. Лобачевского. Республика Татарстан,
Казань.

Джанерьян Южный федеральный университет,
Светлана Тиграновна Академия психологии и педагогики, доктор
психологических наук, профессор кафедры
психологии личности и консультативной
психологии. Россия, Ростов-на-Дону.

Исмаков Южный федеральный университет, Академия
Тамерлан Мажитович психологии и педагогики, аспирант. Россия,
Ростов-на-Дону.

Кирейчева Севастопольский экономико-гуманитарный
Евгения Владимировна институт (филиал) Крымского федерального
университета имени В.И. Вернадского,
кандидат психологических наук, заведующий
кафедрой общей психологии. Россия,
Севастополь.

- Котлярова Дарья Алексеевна** Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал) Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, обучающаяся 3 курса образовательной программы бакалавриата «Психология». Россия, Севастополь.
- Косикова Людмила Валентиновна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования. Россия, Ростов-на-Дону.
- Косоногов Владимир Владимирович** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, PhD, старший преподаватель кафедры психофизиологии и клинической психологии. Россия, Ростов-на-Дону.
- Крищенко Елена Павловна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования. Россия, Ростов-на-Дону.
- Мишин Антон Александрович** Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова, преподаватель кафедры психолого-педагогических дисциплин, соискатель. Россия, Севастополь.
- Семенова Елена Владимировна** Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал) Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, обучающаяся 1 курса образовательной программы магистратуры «Психология». Россия, Севастополь.
- Свистунова Надежда Евгеньевна** Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал) Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, обучающаяся 3 курса образовательной программы бакалавриата «Психология». Россия, Севастополь.
- Тузлукова Алиса Владимировна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, аспирант 1 года обучения. Россия, Ростов-на-Дону.
- Цанко Татьяна Григорьевна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, обучающаяся 2 курса образовательной программы магистратуры «Педагогическая психология». Россия, Ростов-на-Дону.

Шайкина Елена Александровна Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии. Украина, Луганск.

Щербакова Олеся Анатольевна Краснодарский государственный институт культуры, кафедра педагогики и психологии, аспирант 4 года обучения. Россия, Краснодар.

СЕКЦИЯ 2

Бакаева Ирина Александровна Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии образования. Россия, Ростов-на-Дону.

Гончарова Екатерина Александровна Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, обучающаяся 2 курса образовательной программы магистратуры «Практическая психология образования». Россия, Ростов-на-Дону.

Данилова Марина Викторовна Санкт-Петербургский государственный университет, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии. Россия, Санкт-Петербург.

Ершова Нина Николаевна Вятский государственный университет, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии. Россия, Киров.

Жулина Галина Николаевна Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития. Россия, Ростов-на-Дону.

Калашишникова Юлия Валерьевна Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, обучающаяся образовательной программы магистратуры. Россия, Ростов-на-Дону.

Кирейчев Андрей Вячеславович Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал) Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии. Россия, Севастополь.

Кондратова Анастасия Ильинична Вятский государственный университет, обучающаяся образовательной программы магистратуры «Психологическое сопровождение социальной адаптации одаренных школьников в группе сверстников». Россия, Киров.

- Лебеденко Ольга Алексеевна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат философских наук, доцент кафедры психологии развития. Россия, Ростов-на-Дону.
- Маркелова Анастасия Сергеевна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, обучающаяся 2 курса образовательной программы магистратуры «Психология». Россия, Ростов-на-Дону.
- Меньшикова Татьяна Ивановна** Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии. Россия, Таганрог.
- Морозова Екатерина Михайловна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, обучающаяся 2 курса образовательной программы магистратуры «Практическая психология образования». Россия, Ростов-на-Дону.
- Муратова Марианна Алексеевна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат биологических наук, заведующая кафедрой коррекционной педагогики. Россия, Ростов-на-Дону.
- Мякушко Олеся Михайловна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, обучающаяся образовательной программы магистратуры «Педагогическая психология». Россия, Ростов-на-Дону.
- Нифонтова Лариса Ивановна** педагог-психолог Севастопольской средней общеобразовательной школы № 35 имени Героя Советского Союза Г.А. Абызова. Россия, Севастополь.
- Перфилова Ирина Сергеевна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, обучающаяся 3 курса образовательной программы магистратуры «Клиническая логопедия». Россия, г. Ростов-на-Дону.
- Свежов Максим Эдуардович** Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), обучающийся 3 курса образовательной программы бакалавриата «Психология и социальная педагогика». Россия, Таганрог.

Стукань педагог-психолог ГКУ социального обслуживания Ростовской области центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей «Таганрогский центр помощи детям № 7». Россия, Таганрог.

Троицкая Санкт-Петербургский государственный университет, кафедра психологии развития и дифференциальной психологии факультета психологии, обучающаяся 4 курса образовательной программы бакалавриата. Россия, Санкт-Петербург.

Чавдарь Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал) Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, обучающаяся 1 курса образовательной программы магистратуры «Психология». Россия, Севастополь.

Чернова Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития. Россия, Ростов-на-Дону.

Шевырева Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования. Россия, Ростов-на-Дону.

СЕКЦИЯ 3

Абдуrzaева Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л.Хетагурова, студент. Республика Северная Осетия – Алания, Владикавказ.

Аронова Кубанский государственный университет, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования. Россия, Краснодар.

Бакаева Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии образования. Россия, Ростов-на-Дону.

Бойко Российский государственный гуманитарный университет, кандидат политических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной политологии. Россия, Москва.

- Володина Ксения Андреевна** Тюменский государственный университет, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии. Россия, Тюмень.
- Гераськова Александра Витальевна** Ростовский государственный университет путей сообщения, обучающаяся 4 курса образовательной программы бакалавриата гуманитарного факультета. Россия, г. Ростов-на-Дону.
- Гусова Альбина Дударбековна** Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л.Хетагурова, доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук. Республика Северная Осетия – Алания, Владикавказ.
- Ермаков Владимир Григорьевич** Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии. Беларусь, Гомель.
- Жулина Галина Николаевна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития. Россия, Ростов-на-Дону.
- Зотова Елена Львовна** педагог-психолог МБОУ города Ростова-на-Дону «Школа № 87 имени Героя Советского Союза Щербакова Николая Митрофановича». Россия, Ростов-на-Дону.
- Икаева Алана Алановна** Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л.Хетагурова, студент. Республика Северная Осетия – Алания, Владикавказ.
- Кочисов Валерий Константинович** Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л.Хетагурова, профессор кафедры педагогики и психологии. Республика Северная Осетия – Алания, Владикавказ.
- Мещерякова Алла Викторовна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат юридических наук, доцент кафедры психологии управления и юридической психологии, Россия. г. Ростов-на-Дону.
- Мирошниченко Надежда Владимировна** Донской государственный технический университет, обучающаяся 1 курса образовательной программы магистратуры факультета «Психология, педагогика и дефектология». Россия, Ростов-на-Дону.

- Мозговая Наталья Николаевна** к. психол. наук, доцент кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики ЮФУ. Россия, Ростов-на-Дону
- Панкратова Ирина Анатольевна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной и возрастной психологии. Россия, Ростов-на-Дону.
- Панченко Карина Сергеевна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, обучающаяся 4 курса образовательной программы бакалавриата «Психолого-педагогическое образование». Россия, Ростов-на-Дону.
- Полещук Юлия Анатольевна** Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и организационной психологии. Беларусь, г. Минск.
- Рахимова Гулия Исмагиловна** воспитатель первой квалификационной категории МБДОУ «Детский сад № 58 «Тополек». Россия, Набережные Челны.
- Саттарова Кадрия Дамировна** Казанский федеральный университет, Институт психологии и образования, обучающаяся 2 курса образовательной программы магистратуры «Управление воспитательными системами». Республика Татарстан, Казань.
- Улыбышева Ирина Николаевна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, преподаватель кафедры организационной и прикладной психологии образования. Россия, Ростов-на-Дону.
- Хасиева Алина Витальевна** Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, кафедра психологии, обучающаяся образовательной программы магистратуры. Республика Северная Осетия – Алания, Владикавказ.
- Хуснутдинова Резида Рустамовна** Набережночелнинский государственный педагогический университет, педагог-психолог, преподаватель. Россия, Набережные Челны.
- Ярославцева Наталия Викторовна** педагог-психолог Шумихинской специальной (коррекционной) школы-интерната. Россия, Курганская область, Шумиха.

СЕКЦИЯ 4

- Аксенова Ольга Евгеньевна** Институт психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, старший преподаватель кафедры психологии образования. Беларусь, Минск.
- Бажутина Светлана Борисовна** Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии. Украина, Луганск.
- Блохин Александр Леонидович** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и профессионально-педагогического образования. Россия, Ростов-на-Дону.
- Гайдар Карина Марленовна** Воронежский государственный университет, доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии. Россия, Воронеж.
- Котов Сергей Владимирович** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, доктор политических наук, заведующий кафедрой технологии и профессионально-педагогического образования. Россия, Ростов-на-Дону.
- Малютина Оксана Петровна** Воронежский государственный университет, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии. Россия, Воронеж.
- Маргунова Юлия Александровна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, аспирант 2 года обучения, ассистент кафедры психологии развития. Россия, г. Ростов-на-Дону.
- Обухова Юлия Владимировна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития. Россия, Ростов-на-Дону.
- Семенихина Анна Васильевна** Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, старший преподаватель кафедры психологии. Украина, Луганск.
- Сушкова Елена Вячеславовна** Воронежский государственный университет, обучающаяся 2 курса образовательной программы магистратуры «Психология». Россия, Воронеж.

Шостак Егор Валерьевич Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, аспирант, ассистент кафедры технологии и профессионально-педагогического образования. Россия, Ростов-на-Дону.

Юзенкова Татьяна Павловна «Городская Больница №6 г. Ростова-на-Дону, женская консультация, психолог. Россия, Ростов-на-Дону.

СЕКЦИЯ 5

Гаврилова Анна Валерьевна к. психол. наук, МБОУ СОШ № 1 г. Азова, Центр «СоДействие». Россия, Азов

Гайдар Карина Марленовна д. психол. наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии факультета философии и психологии Воронежского государственного университета. Россия, Воронеж.

Гейденрих Лариса Александровна к. психол. наук, доцент кафедры психологии развития Академии психологии и педагогики ЮФУ, педагог-психолог ГБУ РО Центр психолого-педагогической, социальной и медицинской помощи. Россия, Ростов-на-Дону.

Глозман Жанна Марковна д-р психол.н, факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Гумерова Татьяна Владимировна обучающаяся 2 курса образовательной программы магистратуры «Психологическое консультирование семьи» Академии психологии и педагогики ЮФУ. Россия, Ростов-на-Дону.

Есина Ксения Алексеевна обучающаяся 2 курса образовательной программы магистратуры «Психология» Воронежского государственного университета. Россия, Воронеж.

Иванченко Наталья Анатольевна Таганрогский центр помощи детям № 7. Россия, Таганрог.

Ковалева Марина Александровна МБОУ СОШ № 1 г. Азова, Центр «СоДействие». Россия, Азов

Костромина Наталья Анатольевна Ясли-сад № 68. Беларусь, Могилев

Метлева Елена Александровна Таганрогский центр помощи детям № 7. Россия, Таганрог

Мозговая Наталья Николаевна к. психол. наук, доцент кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики ЮФУ. Россия, Ростов-на-Дону

**Мосюндзь
Александра Викторовна** соискатель, старший преподаватель кафедры общей психологии Севастопольского экономико-гуманитарного института (филиала) Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Россия, Севастополь.

**Пашкова
Яна Андреевна** преподаватель кафедры общей и социальной психологии Воронежского государственного университета. Россия, Воронеж.

**Плотникова
Анна Владимировна** педагог-психолог, MAOU лицей № 109. Россия, Екатеринбург.

**Соловьева
Ирина Юрьевна** к. филос. наук, доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов Воронежского государственного университета. Россия, Воронеж.

**Титова
Алиса Григорьевна** педагог-психолог МБОУ «Школа № 60». Россия, Ростов-на-Дону.

**Шаклюцкая
Лилия Казимировна** педагог-психолог Государственного учреждения образования «Ясли-сад № 1 г. Докшицы». Беларусь, Витебская область, Докшицы.

СЕКЦИЯ 6

**Голованова
Инна Игоревна** Казанский (Приволжский) федеральный университет, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы. Республика Татарстан, Казань.

**Дривицкая
Тамара Михайловна** заместитель заведующего по основной деятельности «Ясли-сад № 40 г. Лиды». Беларусь, Гродненская область, Лида.

**Енко
Инесса Генриховна** педагог-психолог Государственного учреждения образования «Ясли-сад № 40 г. Лиды». Беларусь, Гродненская область, Лида.

**Захаров
Олег Юрьевич** соискатель Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, директор филиала спортивной школы № 11 г. Ростова-на-Дону. Россия, Ростов-на-Дону.

**Ингерлейб
Михаил Борисович** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, аспирант, старший преподаватель кафедры психологии образования. Россия, Ростов-на-Дону.

**Коломина
Валерия Михайловна** Северо-Кавказский федеральный университет, обучающаяся 5 курса образовательной программы обучения «Психолого-педагогическое образование», направление (профиль) «Психология образования». Россия, Ставрополь.

- Логачева Алла Григорьевна** Казанский государственный энергетический университет, кандидат технических наук, доцент кафедры «Электроснабжение промышленных предприятий». Республика Татарстан, Казань.
- Мищерина Ирина Владимировна** Северо-Кавказский федеральный университет, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательных технологий. Россия, Ставрополь.
- Пятницкова Наталья Александровна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, аспирант, ассистент кафедры психологии развития. Россия, Ростов-на-Дону.
- Романов Наталья Александровна** Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент. Украина, Луганск.
- Рыжова Ольга Семеновна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат педагогических наук, доцент кафедры образования и педагогических наук. Россия, Ростов-на-Дону.
- Рублевская Елена Анатольевна** Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного образования. Беларусь, Минск.
- Томашевич Татьяна Федоровна** Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, обучающаяся образовательной программы магистратуры. Беларусь, Минск.
- Шарифзянова Фирдаус Камилевна** учитель Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 14», Республика Татарстан, Казань.
- Щукина Татьяна Владимировна** Донской государственный технический университет, кандидат исторических наук, доцент кафедры документоведения и языковой коммуникации. Россия, Ростов-на-Дону.

СЕКЦИЯ 7

- Васичкина Ольга Николаевна** Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для экономических специальностей. Россия, Ростов-на-Дону.

Воронцов Дмитрий Владимирович Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой социальной психологии. Россия, г. Ростов-на-Дону.

Кастрыкина Альбина Ивановна Южный федеральный университет, Институт наук о Земле, обучающаяся 1 курса образовательной программы магистратуры «Социально-экономическая география и регионоведение». Россия, Ростов-на-Дону.

Кашаева Елена Юрьевна Южный федеральный университет, кандидат психологических наук, доцент кафедры речевой коммуникации и издательского дела. Россия, Ростов-на-Дону.

Краснянская Татьяна Максимовна доктор психологических наук, профессор, психолог-консультант Психологического центра. Россия, Ессентуки.

Мерينوفا Юлия Юрьевна Южный федеральный университет, Институт наук о Земле, доцент кафедры социально-экономической географии и природопользования, кандидат географических наук. Россия, Ростов-на-Дону.

Мозговая Наталья Николаевна Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования. Россия, Ростов-на-Дону.

Павлова Людмила Григорьевна Южно-Российский институт управления – филиал РАНХиГС, кандидат филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и речевых коммуникаций. Россия, Ростов-на-Дону.

Родченкова Ольга Николаевна Южно-Российский институт управления – филиал РАНХиГС, старший преподаватель кафедры иностранных языков и речевых коммуникаций. Россия, Ростов-на-Дону.

Сутович Елена Иоисифовна Институт пограничной службы Республики Беларусь, кандидат психологических наук, профессор кафедры идеологической работы. Беларусь, Минск.

Серебрянский Андрей Валентинович Институт пограничной службы Республики Беларусь, кафедра идеологической работы, обучающийся 1 курса образовательной программы магистратуры. Беларусь, Минск.

- Тарарина Лариса Игоревна** Российский государственный социальный университет, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода. Россия, Москва.
- Тылец Валерий Геннадьевич** доктор психологических наук, профессор, психолог-консультант Психологического центра. Россия, Ессентуки.
- Филипович Инна Владимировна** Институт инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии. Беларусь, Минск.
- Филиппова Ирина Эдуардовна** Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, обучающаяся 2 курса образовательной программы магистратуры «Психологическое консультирование семьи». Россия, Ростов-на-Дону.
- Чеснокова Лора Владиславовна** Российский государственный социальный университет, лингвистический факультет, кафедра лингвистики и перевода, обучающаяся образовательной программы магистратуры. Россия, Москва.
- Яготинцева Алина Витальевна** Российский государственный социальный университет, лингвистический факультет, обучающаяся 2 года обучения образовательной программы магистратуры «Перевод в сфере бизнеса, политики и социальной работы». Россия, Москва.

СЕКЦИЯ 8

- Бовть Оксана Борисовна** Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал) Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии. Россия, Севастополь.
- Дукян Софья Сергеевна** Южно-российский институт управления РАНХиГС, доцент кафедры экономики, финансов и природопользования. Россия, Ростов-на-Дону.
- Зуев Игорь Владимирович** Таганрогский институт управления и экономики, старший преподаватель кафедры физвоспитания. Россия, Таганрог.
- Ксенда Ольга Григорьевна** Белорусский государственный университет, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии. Беларусь, Минск.

- Манина Марина Валерьевна** Вятский государственный университет, обучающаяся 2 курса образовательной программы магистратуры «Психология». Россия, Киров.
- Панкова Анастасия Анатольевна** Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, старший научный сотрудник Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии». Россия, Санкт-Петербург.
- Панченко Татьяна Владимировна** Мурманский арктический государственный университет, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики. Россия, Мурманск.
- Плотников Александр Анатольевич** Российский государственный социальный университет, обучающийся 2 курса образовательной программы магистратуры «Лингвистика». Россия, Москва.
- Сагъдиева Резеда Фаритовна** учитель физики МБОУ «Гимназия № 14» Авиастроительного района г. Казани, Республика Татарстан, Казань.
- Соболева Елена Витальевна** Вятский государственный университет, кандидат педагогических наук, доцент кафедры цифровых технологий в обучении. Россия, Киров.
- Федченко Сергей Павлович** Таганрогский институт управления и экономики, старший преподаватель кафедры физвоспитания. Россия, Таганрог.
- Шалагинова Надежда Владимировна** Вятский государственный университет, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной математики и информатики. Россия, Киров.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНАЯ СЕССИЯ

| | |
|---|----|
| <i>Арпентьева М.Р., Тащёва А.И., Гриднева С.В.</i> Рефлексия базовых культурных ориентаций и гармонизация этнокультурной социализации. | 27 |
| <i>Вышквыркина М.А.</i> Динамика социально-коммуникативной компетентности в подростковом возрасте | 32 |
| <i>Магранов А.С., Деточенко Л.С.</i> Гражданско-патриотическое воспитание учащейся молодежи (по результатам социологических исследований) | 38 |
| <i>Джанерьян С.Т.</i> Динамика отношения к низкой коррупции как деловой экономической сделке у городской учащейся и работающей молодежи: от школы до профессиональной деятельности | 44 |
| <i>Зинченко Е.В.</i> Профессиональная карьера талантливей молодежи: перспективы и возможные риски | 51 |
| <i>Трифоновна Е.В.</i> Влияние условий развития на становление личности ребенка (результаты диагностики детей методом «Креативное поле»). | 57 |
| <i>Черная А.В.</i> Трансмиссия социальных и культурных контекстов прав детей в предметное поле исследований в психологии развития. | 66 |

СЕКЦИЯ 1

РАЗВИТИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

| | |
|---|----|
| <i>Бовть О.Б., Семенова Е.В.</i> Направления и методы профилактики кибервиктимного поведения студентов вуза | 71 |
| <i>Габдрахманова Р.Г., Даминова Р.М.</i> Первые шаги вхождения в профессию во время учебной практики на базе лицея им. Н.И. Лобачевского КФУ | 76 |
| <i>Гвоздева Д.И.</i> Особенности социальной фрустрированности и самооотношения студентов-психологов в связи с предпочтением идеала «Матримониальный образ жизни» | 79 |

| | |
|---|-----|
| <i>Джанерьян С.Т., Тузлукова А.В.</i> Содержание представлений о перфекционизме у студентов с выраженностью различных видов перфекционизма. | 84 |
| <i>Исмаков Т.М.</i> Роль пространственной ориентировки в социализации инвалидов по зрению | 89 |
| <i>Кирейчева Е.В., Котлярова Д.А.</i> Формирование и развитие волевых качеств у студентов-психологов | 93 |
| <i>Кирейчева Е.В., Свистунова Н.Е.</i> Когнитивный подход к изучению рефлексии будущих психологов | 98 |
| <i>Косикова Л.В.</i> Взаимосвязь способности к педагогической рефлексии с личностными особенностями будущих педагогов. | 103 |
| <i>Косоногов В.В.</i> Уровень сопереживания: адаптация нового опросника на русской выборке | 107 |
| <i>Крищенко Е.П., Цапко Т.Г.</i> Психолого-педагогические условия развития креативности студентов | 110 |
| <i>Мишин А.А.</i> Исследование личностных качеств будущих педагогов, выбирающих различные стратегии совладания | 115 |
| <i>Шайкина Е.А.</i> Особенности профессорско-преподавательской субкультуры в восприятии студентов | 122 |
| <i>Щербакова О.А.</i> Ценностные ориентации будущих специалистов по социально-культурной деятельности как компонент психологической готовности к организации инклюзивной среды . . . | 126 |

СЕКЦИЯ 2

РАЗВИТИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ В ДЕТСКОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: ОПЫТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

| | |
|---|-----|
| <i>Бакаева И.А., Калашикова Ю.В.</i> Специфика родительского отношения в семьях с детьми с аутизмом | 132 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Данилова М.В., Троицкая К.Б.</i> Психологическое благополучие подростков в связи с самооценкой и восприятием отношений с ближайшим окружением | 138 |
| <i>Ершова Н.Н., Кондратова А.И.</i> Особенности социальной адаптации одарённых школьников в группе сверстников | 143 |
| <i>Жулина Г.Н., Гончарова Е.А.</i> Особенности коммуникативной компетентности младших школьников | 148 |
| <i>Кирейчев А.В., Чавдарь К.Э.</i> Формирование и развитие психологической готовности детей к школьному обучению в рамках авторской программы «Хочу в школу!» | 152 |
| <i>Лебеденко О.А.</i> Взаимосвязь уровня готовности к школьному обучению дошкольников и стиля родительского воспитания | 157 |
| <i>Лебеденко О.А., Морозова Е.М.</i> Психолого-педагогическое сопровождение развития социального интеллекта младших школьников на этапе перехода в среднее звено школы | 161 |
| <i>Меньшикова Т.И., Свежов М.Э.</i> Формирование самоконтроля у детей младшего школьного возраста | 166 |
| <i>Муратова М.А., Перфилова И.С.</i> Использование современных технологий при вызывании речи у неговорящих детей | 170 |
| <i>Нифонтова Л.И.</i> Причины и пути профилактики отклоняющегося поведения подростков | 174 |
| <i>Обухова Ю.В., Стукань А.Е.</i> Анализ опыта работы педагога-психолога по сопровождению развития самооценки младшего школьника | 180 |
| <i>Чернова А.А.</i> Психологические аспекты исследовательской деятельности младших школьников | 186 |
| <i>Чернова А.А., Маркелова А.С.</i> Особенности познавательной активности и мотивации младших школьников | 191 |
| <i>Шевырева Е.Г., Мякушко О.М.</i> Анализ социально-психологических истоков детской лжи | 196 |

СЕКЦИЯ 3

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИИ:
ОТ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ – К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЕ**

| | | |
|---|---|-----|
| <i>Аронова Е.Ю.</i> | Особенности профессиональной самооценки руководителей образовательных организаций | 200 |
| <i>Бакаева И.А.</i> | Психологическое сопровождение профессионального самоопределения одаренных подростков в дополнительном образовании | 205 |
| <i>Бойко С.И., Полещук Ю.А.</i> | Особенности профессионального самоопределения будущих специалистов в сфере государственного управления | 211 |
| <i>Володина К.А., Ярославцева Н.В.</i> | Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения детей с ограниченными возможностями здоровья | 217 |
| <i>Гусова А.Д., Хасиева А.В.</i> | Формирование личностных качеств будущих педагогов-психологов | 222 |
| <i>Ермаков В.Г.</i> | Методологические аспекты содействия развитию педагога как субъекта педагогической деятельности | 227 |
| <i>Жулина Г.Н., Панченко К.С.</i> | Психологическое сопровождение профессионального самоопределения младших школьников | 231 |
| <i>Зотова Е.Л.</i> | Построение образовательного маршрута и консолидация его с будущей перспективой трудоустройства через проектную деятельность выпускников | 237 |
| <i>Икаева А.А., Кочисов В.К., Абдурзаева С.М.</i> | Проблема профессиональной направленности подростков. | 244 |
| <i>Мещерякова А.В.</i> | Сплоченность как результат группового единства учебных коллективов курсантов специализированных вузов | 248 |
| <i>Мирошниченко Н.В.</i> | Взаимосвязь субъективных аспектов отношения к себе с тревожностью у менеджеров | 253 |
| <i>Мозговая Н.Н., Гераськова А.В.</i> | Реклама и ее роль в выборе профессии подростка | 257 |

| | |
|--|-----|
| <i>Панкратова И.А.</i> Использование коуч-технологий в психологическом сопровождении профессионального самоопределения старшеклассников | 261 |
| <i>Саттарова К.Д.</i> Проблемы в профессиональном самоопределении обучающихся старших классов средней школы | 264 |
| <i>Улыбышева И.Н.</i> Взаимосвязь профессиональной готовности и профессиональных склонностей старшеклассников | 268 |
| <i>Хуснутдинова Р.Р., Рахимова Г.И.</i> Проблема ранней профессиональной ориентации детей дошкольного возраста | 274 |

СЕКЦИЯ 4**РАЗВИТИЕ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ
В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

| | |
|---|-----|
| <i>Аксёнова О.Е.</i> Чувство юмора как один из факторов самоактуализации личности | 278 |
| <i>Бажутина С.Б.</i> Значимые ориентиры в смысловой реальности человека | 284 |
| <i>Гайдар К.М., Малютина О.П.</i> Связь уровней коммуникативной компетентности и прокрастинации у педагогов | 290 |
| <i>Котов С.В., Блохин А.Л., Шостак Е.В.</i> Развитие человеческого капитала на вузовском этапе профессиогенеза | 297 |
| <i>Маргунова Ю.А.</i> Технологии конструктивной обратной связи в образовательном процессе | 301 |
| <i>Обухова Ю.В.</i> Техники психодрамы в ресурсном обеспечении профессиональной самореализации личности | 306 |
| <i>Семенихина А.В.</i> Взаимосвязь социального статуса супругов и удовлетворенности браком | 310 |
| <i>Сушкова Е.В.</i> Преобразования образа тела у женщин в период беременности как фактор становление материнской сферы личности | 316 |

Юзенкова Т.П.

Особенности самореализации в семейной сфере:
национальный и половозрастной аспекты 321

СЕКЦИЯ 5

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА: НАУЧНЫЙ, ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ, МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ

Гаврилова А.В., Ковалева М.А.

Опыт проведения супервизорских групп для педагогов-
психологов образовательных учреждений 324

Гайдар К.М., Есина К.А.

Психологическое сопровождение детей с расстройствами
аутистического спектра и синдромом раннего детского аутизма
в дошкольных и школьных образовательных учреждениях. 330

Гейденрих Л.А.

Психологическая поддержка детей суицидального риска. 336

Глоzman Ж.М., Плотникова А.В.

Возможности сочетания нейропсихологической диагностики
с гештальт тестом бендер при исследовании трудностей
школьного обучения первоклассников 340

Костромина Н.А.

Использование игр с песком в условиях материнской школы
как средство социализации детей раннего возраста 346

Метлева Е.А., Иванченко Н.А.

Анализ опыта взаимодействия педагога-психолога
с воспитателями в условиях центра помощи детям 350

Мозговая Н.Н., Гумерова Т.В.

Психолого-педагогические аспекты волонтерской деятельности. . . 354

Мосюндзь А.В.

Опыт проведения психокоррекционной работы с агрессивно-
виктимными подростками 358

Пашкова Я.А., Соловьева И.Ю.

Особенности этнопсихологических взаимоотношений в работе
практического психолога 364

Титова А.Г.

Электронный дневник-справочник педагога-психолога. 369

Шаклюцкая Л.К.

Организация профессиональной деятельности педагога-
психолога в учреждении дошкольного образования 374

СЕКЦИЯ 6**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

- Логачева А.Г., Голованова И.И.*
Применение кейс-метода в обучении магистрантов
энергетического вуза. 378
- Дривицкая Т.М., Енко И.Г.*
«Папина школа» – эффективная форма педагогической
поддержки детей от 2 до 3 лет и их родителей 384
- Ингерлейб М.Б., Захаров О.Ю.*
Психолого-педагогическое обоснование развития
устойчивости личности юных спортсменов средствами
традиционных ката 390
- Мищерина И.В., Коломина В.М.*
Психолого-педагогическое сопровождение одаренных
старшекласников 395
- Пятницкова Н.А.*
Совместная учебная деятельность школьников, её связь
с психологическим развитием и индивидуальной успешностью . . . 399
- Романов Н.А.*
Анализ содержания досуговой деятельности младших
школьников как ресурса эмоциональной активности 403
- Рублевская Е.А., Томашевич Т.Ф.*
Взаимодействие учреждения дошкольного образования
с семьей в процессе подготовки ребенка к школе 408
- Рыжова О.С.*
Особенности психолого-педагогической подготовки
вожатых-организаторов летнего оздоровительного отдыха
детей и подростков в Южном федеральном университете 413
- Шарифзянова Ф.К.*
Использование современных образовательных технологий
в процессе формирования этнической культуры 418
- Щукина Т.В.*
Актуальные аспекты дисциплины «Музеи и библиотеки
Донского края» и ее место в процессе культурно-социального
самоопределения обучающихся школ и вузов. 422

СЕКЦИЯ 7**ЛИЧНОСТЬ В ПРОСТРАНСТВЕ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ**

- Васичкина О.Н., Родченкова О.Н.*
Самореализация личности студентов в процессе изучения
иностраннных языков 426

| | | |
|--|---|-----|
| <i>Воронцов Д.В.</i> | Социально-психологические причины увлечения девушек-подростков гомоэротическими комиксами метажанра «Яой» визуального искусства манги | 431 |
| <i>Кашаева Е.Ю., Павлова Л.Г.</i> | Речевой имидж как компонент деловой квалификации специалиста | 438 |
| <i>Краснянская Т.М., Тылец В.Г.</i> | Психологический анализ социокультурных вызовов лингвистической безопасности личности. | 444 |
| <i>Меринова Ю.Ю., Кастрыкина А.И.</i> | Литературная экскурсия как универсальная образовательная технология | 451 |
| <i>Мозговая Н.Н., Филиппова И.Э.</i> | Влияние семиотических ресурсов на личность посредством языковых и культурных средств | 456 |
| <i>Сутович Е.И., Серебрянский А.В.</i> | Приоритетные направления психологического сопровождения образовательного процесса иностранных слушателей | 461 |
| <i>Тарарина Л.И., Яготинцева А.В.</i> | Грамматические и лексические трансформации при переводе электронных официально-деловых писем с русского языка на английский. | 467 |
| <i>Филипович И.В.</i> | «Ясный язык» как инструмент постижения культуры посредством экскурсионной деятельности. | 473 |
| <i>Чеснокова Л.В.</i> | Особенности эвфемизации современного немецкоязычного делового дискурса | 478 |

СЕКЦИЯ 8

ЦИФРОВАЯ СРЕДА КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ И НОВЫЕ КОНТЕКСТЫ РАЗВИТИЯ

| | | |
|-------------------|---|-----|
| <i>Бовть О.Б.</i> | Анализ психологических механизмов формирования кибервиктимного поведения интернет-пользователей | 483 |
| <i>Дукян С.С.</i> | Интернет-зависимость и самореализация молодежи в современном мире | 490 |

| | |
|---|-----|
| <i>Зуев И.В., Федченко С.П.</i> | |
| Интернет-ресурсы как инструмент формирования здорового образа жизни. | 495 |
| <i>Ксенда О.Г.</i> | |
| Применение мобильных устройств в обучении современных студентов | 499 |
| <i>Манина М.В.</i> | |
| Проблема формирования коммуникативной компетентности субъектов компьютерных игр. | 504 |
| <i>Панкова А.А.</i> | |
| Роль компьютерного музыкального творчества в самоидентификации личности педагога-музыканта. | 508 |
| <i>Панченко Т.В.</i> | |
| Внедрение технологии веб-портфолио в вузе: управленческие аспекты терминологии | 512 |
| <i>Плотников А.А.</i> | |
| Влияние интернет-слэнга социальных сетей на формирование личности подростка | 517 |
| <i>Сагъдиева Р.Ф.</i> | |
| Современные информационные технологии на уроках физики. ... | 522 |
| <i>Соболева Е.В., Шалагинова Н.В.</i> | |
| 526 Виртуальный помощник в определении интеллектуальной компетентности для подготовки специалистов профессий будущего. | 526 |

РЕФЛЕКСИЯ БАЗОВЫХ КУЛЬТУРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ГАРМОНИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Арпентьева Мариям Равильевна¹, Тащёва Анна Ивановна²,
Гриднева Светлана Валерьевна²

¹Югорский государственный университет, Ханты-Мансийск

²Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. Рефлексия базовых культурных ориентаций в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения, его социализации и, при необходимости, ресоциализации, способствует гармонизации этнокультурной и иных компонентов социализации. Особенно важен этот момент для мигрантов и вынужденных переселенцев, жертв войны и терактов, катастроф и т.д., для все увеличивающейся группы «цифровых кочевников», а также для всего проходящего новую волну этнического возрождения на фоне все большего смешения культур и стратегий взаимодействия культур и этносов человечества в целом. Образа мульткультуру, люди так ли иначе сталкиваются с ослаблением одних векторов и усилением иных, в итоге возникает целый спектр желательных и нежелательных, продуктивных и непродуктивных, эффективных и неэффективных соотношений, в которых вынужден искать себя, свой путь, а также реализовывать путь, предначертанный его семьей, родом и этносом. Задача психологического сопровождения – гармонизировать эти пути, помочь человеку сделать правильный выбор, дающий возможность успешной социализации.

Ключевые слова: социализация, мульткультура, культурные синдромы, рефлексия.

REFLECTION OF BASIC CULTURAL ORIENTATIONS AND HARMONIZATION OF ETHNOCULTURAL SOCIALIZATION

Arpentieva Mariam Ravilievna¹, Tashcheva Anna Ivanovna²,
Gridneva Svetlana Valerievna²

¹Ugra State University, Khanty-Mansiysk,

²South Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. Reflection of basic cultural orientations in the process of training and education of the younger generation, its socialization and, if necessary, re-socialization, contributes to the harmonization of ethnocultural and other components of socialization. This moment is especially important for migrants and internally

displaced persons, victims of war and terrorist attacks, catastrophes, etc., for the ever-increasing group of “digital nomads”, as well as for the entire new wave of ethnic revival taking place against the background of an ever-growing mix of cultures and cultural interaction strategies and ethnic groups of humanity as a whole. In forming multiculturalism, people otherwise find themselves faced with the weakening of one vector and the strengthening of others. As a result, a whole spectrum of desirable and undesirable, productive and unproductive, effective and inefficient ratios arises, in which one has to look for oneself, one’s own way, and realize family, family and ethnicity. The task of psychological support is to harmonize these paths, to help a person make the right choice, enabling successful socialization.

Keywords: socialization, multiculturalism, cultural syndromes, reflection.

Рефлексия базовых культурных ориентаций в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения, его социализации и. при необходимости, ресоциализации, способствует гармонизации этнокультурной и иных компонентов социализации. Особенно важен этот момент для мигрантов и вынужденных переселенцев, жертв войны и терактов, катастроф и т.д., для все увеличивающейся группы «цифровых кочевников», а также для всего проходящего новую волну этнического возрождения на фоне все большего смешения культур и стратегий взаимодействия культур и этносов человечества в целом. Конфликтные и отчужденные отношения могут складываться как в трудовых и учебных, так брачно-семейных отношениях [3]. Многие исследователи отмечают поликультурность современного мира, его многонациональность. Для понимания жизни людей разных культур в этом многонациональном мире важен учет того, каковы основные тенденции осмысления людьми разных этнических групп себя и мира, каковы стратегические опоры самореализации и реализации социальных функций человека в поликультурном мире, какие ценности регулируют осмысление и преобразование ситуаций мультикультурных отношений и насколько данные отношения и принимаемые на их основе и по их поводу поступки могут быть успешными у людей разных этнических групп [1; 2; 3].

В социальной психологии есть целый ряд уникальных исследований и подходов к теоретическому изучению и практическому измерению особенностей культурных ориентаций людей – членов мультикультурных, более или менее (не)стабильных, (не)активных и (бес)конфликтных сообществ. В качестве относительно «стандартных аналитических параметров» (standard analytical issues) или культурных синдромов, выделенных Э. Холлом, Т. Парсонсом и Э. Шилзом, А. Инкелесом и Д. Левинсоном, Г. Триандисом, Г. Хофстеде, М. Минковым, Р. Инглхартом, В. Брэйком, Ю.А. Сорокиным, Ф. Клуххоном и Ф.Л. Штротбеком, М. Дуглас, Р. Дж. Хаусом, Ф. Тромпенаарсом, Ч. Хэмпден-Тернером, Ш. Шварцем и иными

исследователями, выступает несколько групп ориентаций. Самый известный – «коллективизм и индивидуализм», а также смежные с ними измерения («культурные синдромы») [4; 5; 6; 7; 8; 9]:

- западные vs. восточные vs. «третьи» культуры, ориентальные vs. европейские культуры; традиционные ценности vs. секулярные ценности (traditional/secular-rational authority); «ориентация на человека» vs. «ориентация на исполнение»; мужественность vs. женственность или маскулинные vs. фемининные культуры; «ассертивность» vs. «гендерный эгалитаризм»; большая vs. малая дистанция власти; отношение к власти как эгалитарность или равенство vs. элитарность или иерархия;
- индивидуализм и идиоцентризм vs. коллективизм и оллоцентризм; «исключительность» vs. «универсализм»; линейность, то есть наличие иерархии позиций vs. коллатеральность, то есть отношения в группах vs. индивидуализм; ориентация на себя vs. ориентация на сообщество; высоконтекстные vs. низконтекстные культуры; отношение к пространству – частное vs. общественное пространство; контактные vs. дистантные культуры; самотрансцендентность (self-transcendence) vs. самовозвышение (self-enhancement);
- простота vs. сложность (количество групп, связи с ними); стремление к избеганию неопределенности, ксенофобия vs. отсутствие стремления, толерантность к неопределенности, импровизация; низкоструктурные культуры (терпимое отношение к непредсказуемости и неопределенности, незнакомым людям и несогласию) vs. высокоструктурные культуры;
- соревновательные – сотрудничающие культуры; культура, ориентированная на достижение, цель vs. на власть, на роль; атрибуция (оценка других людей по тому, кто они есть) vs. достижения (оценка людей по их действиям); специфичность (ограничение отношений с другими только определёнными сферами) vs. диффузность (отсутствие у отношений каких-либо предварительных ограничений);
- культуры стыда и культуры вины; выживание vs. самовыражение или благополучие (survival vs. self-expression); человек – хозяин природы vs. подчинен ей; стремление vs. не стремление к мастерству, мастерство vs. гармония (mastery vs. harmony); внутренний vs. внешний контроль окружающей среды (internal vs. external control); достижение vs. происхождение (achievement vs. ascription); стремление vs. не стремление к гармонии;
- монументализм vs. «подвижная смиренность» (flexumility), самоуничижение; допущение, несдержанность или аффективность, удовлетворение потребности vs. аффективная нейтральность (сдержанность в отношении природных импульсов), недопущение, сдержанность;

- «трудолюбие» vs. «потворство желаниям» или индугенция vs. ограничение (indulgence vs. restraint);
- большое vs. малое культурное давление (cultural tightness, tight vs. loose cultures); открытость vs. закрытость (нормы vs. отклонение от норм, открытость к изменениям, openness to change vs. консерватизм, conservatism); консерватизм vs. автономия (embeddedness vs. autonomy); универсализм (опора на общепринятные стандарты) vs. партикуляризм (принятие во внимание конкретных взаимоотношений); низко vs. высокоструктурированные, формальные vs. неформальные; ‘разметка’ (grid) vs. классификация – взаимодействие в группе подчиняется менее vs. более строгим правилам;
 - долгосрочная («конфуцианский динамизм» у М. Бонда) vs. краткосрочная ориентация (long term orientation vs. short term normative orientation); ориентированные на прошлое – past-oriented cultures vs. на настоящее – present-oriented cultures или vs. ориентация на будущее; технологичные, монохромные и неподвижные – rigid-time cultures vs. подвижные, полихромные, fluid-time cultures; ориентация на процесс или на состояние (doing vs. being) vs. ориентация на результат или ориентация на действие vs. и т.д..

Очевидно, что выделенные исследователями оси сравнения культур являются осями структурирования (осознания) и преобразования (принятия решений) себя и мира в разных культурах. Выделенные разными теоретиками и практиками векторы рефлексии культурных особенностей и ориентаций во многом пересекаются друг с другом, поскольку характеризуют несколько основных типов культур. Вместе с тем, как оказывает «культурная карта мира» Р. Ингельхарта и Кр. Вельцеля, человечество использует, хотя и с разной частотой все возможности осмысления и преобразования внутреннего и внешнего жизненного мира [5]. Образуя мультикультуру, люди так ли иначе сталкиваются с ослаблением одним векторов и усилением иных, в итоге возникает целый спектр желательных и нежелательных, продуктивных и непродуктивных, эффективных и неэффективных соотношений, в которых вынужден искать себя, свой путь, а также реализовывать путь, предначертанный его семьей, родом и этносом. Задача психологического сопровождения – гармонизировать эти пути, помочь человеку сделать правильный выбор, дающий возможность успешной социализации. В практике психологической работы с учащимися и обучающимися можно рекомендовать сопоставление нескольких модусов рефлексии: 1) «субъективное пространство конфликта» ориентаций, 2) «ситуативная рефлексия конфликта» ориентаций, 3) «надситуативная рефлексия конфликта» ориентаций. сопоставление данных модусов дает возможность найти варианты примирения ориентаций \или их перераспределения по сферам и ситуациям отношений.

Литература

1. *Минигалиева М.Р.* Толерантность и мультикультурализм: современная этнопсихология и мультикультурное консультирование / М.Р. Минигалиева. – Калуга: КГУ, 2012. – 332 с.
2. Психология беженцев и вынужденных мигрантов: исследования и опыт практической работы / Под ред. Г.У. Солдатовой. Сб. – М.: Смысл, 2001. – 320 с.
3. *Тащёва А.И., Гриднева С.В., Стефаненко Т.Г., Тихомандрицкая О.А.* Этнически смешанные браки сквозь призму феномена удовлетворенности супружеством // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13, № 3.– С. 39–52.
4. *Hofstede G., Hofstede G.J. & Minkov M.* Cultures and organizations: Software of the mind. – New York: McGraw-Hill, 2010. – 480p.
5. *Inglehart R. & Welzel C.* Changing mass priorities: The link between modernization and democracy // Reflections. – 2010. – Vol. 8 (2). – P. 551–567.
6. *Kluckhohn C.* Values and value orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification // Toward a general theory of action / T. Parsons & E. A. Shils (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press. – 1951. – P. 388–433.
7. *Parsons T. & Shils E.A.* Values, motives, and systems of action // Toward a general theory of action / T. Parsons & E. A. Shils (Eds.). – Cambridge, MA: Harvard University Press. 1951. – P. 47–275.
8. *Schwartz S.H.* Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. // Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey / R. Jowell et al. (Eds.). – London: Sage, 2007. – P. 169–203
9. *Triandis H.C. & Suh E.M.* Cultural influences on personality. Annual Review of Psychology. – 2002. – Vol. 53. – P. 133–160.

ДИНАМИКА СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Вышквыркина Мария Александровна

Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье представлены результаты исследования социально-коммуникативной компетентности в подростковом возрасте. Проведен сравнительный анализ особенностей социально-коммуникативной компетентности подростков и выявлена динамика некоторых ее показателей в период с 2013 по 2018 г. Выявлен рост показателей в некоторых компонентах социально-коммуникативной компетентности, свидетельствующий о возрастании у современных подростков скованности в общении, замкнутости, неуверенности в себе как в собеседнике и нерешительности.

Ключевые слова: подростковый возраст, социально-коммуникативная компетентность, социальная компетентность, коммуникативная компетентность.

DYNAMICS OF SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ADOLESCENT AGE

Vyshkvyrkina Mariya

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article presents the results of a study of socio-communicative competence in adolescent age. A comparative analysis of the characteristics of the socio-communicative competence of adolescents is carried out and the dynamics of some of its indicators in the period from 2013 to 2018 are revealed. The growth of indicators was revealed in some components of social and communicative competence, indicating an increase in stiffness in communication, isolation and self-doubt among today's adolescents, both in the interlocutor and indecision.

Keywords: adolescence, social and communicative competence, social competence, communicative competence.

Исследования социально-коммуникативной компетентности, как проблемы психологии, начались относительно недавно – в конце 20 века. К настоящему моменту единого определения данного понятия не сформулировано.

В современных исследованиях используются различные синонимичные конструкты: социальная компетентность, социальные умения, коммуникативная компетентность, социально-коммуникативная адаптивность, компетентность в общении и т.д.

Изучением различных аспектов проблемы социально-коммуникативной компетентности в разные годы занимались К.А. Абульханова, А.А. Бодалев, Л.Н. Булыгина, Ю.Н. Емельянов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.Н. Куницына, С.Ю. Курилова, О.В. Лунева, С.К. Нартова-Бочавер, А.И. Павлова, Л.А. Петровская, В.А. Тищенко, А.В. Хуторской, Е.А. Шумилова и др.

Анализируя различные подходы к исследованию социальной и коммуникативной компетентности Т.И. Филиппиди выделяет ряд общих характеристик: сложная, многокомпонентная структура, функции адаптации в процессе межличностного взаимодействия и коммуникации, источники приобретения, одни и те же умения и навыки, социальный интеллект, социально-когнитивные функции, этические и ценностно-смысловые компоненты, коммуникативные качества, эмоционально-волевые качества, эмоциональный интеллект [8].

Обобщая полученные результаты, автор считает, что социально-коммуникативная компетентность является «функциональной системой внутренних средств психологической регуляции и саморегуляции при помощи которых достигается эффективное решение проблем коммуникации и социального взаимодействия субъекта с окружающими людьми, группами, общностями, социальными организациями, а в пределе – и социумом в целом» [8, с.11].

Основываясь на сравнительном анализе понятий «социальная компетентность» и «коммуникативная компетентность», Е.А. Шумилова указывает, что «социально-коммуникативная компетентность – ключевое понятие, понимаемое как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» [9, с. 65].

Согласно О.Ф. Кармадоновой, социально-коммуникативная компетентность – это «высший уровень социальной активности личности – освоения и развития социальной действительности, достигаемый в процессе деятельности, поведения, общения, созерцания и т.д., благодаря гармонизации осознания социальных проблем и ценностных ориентаций» [1, с. 10].

Нет единой точки зрения и на структуру социально-коммуникативной компетентности. Ряд авторов представляют ее как сочетание таких компонентов, как:

- социально-психологическая компетентность, социальная компетентность, коммуникативная компетентность, вербальная компетентность, эго-компетентность и межличностная ориентация (В.Н. Куницына) [3];

- когнитивно-репрезентационный, личностно-регуляторный, операционально-поведенческий, перцептивно-рефлексивный, ресурсно-мобилизационный, ценностно-смысловой, эмоционально-интеллектуальный (Т.И. Филиппиди) [8];
- целеполагание, «ориентация на Другого», социальная мобильность и активность человека (Т.Г. Пушкарева, Ю.А. Трифонова) [цит.по 6];
- «мотивационно-ценностный, операционно-содержательный, эмоционально-волевой (И.И. Лукьянова)» [цит.по: 5, с. 14].

Несмотря на отсутствие единого взгляда на определение, содержание и структуру социально-коммуникативной компетентности, большинство ученых сходятся во мнении о том, что подростковый возраст является важнейшим этапом формирования социально-коммуникативной компетентности, т.к. в этот период общение, взаимодействие и социальное партнерство, как со взрослыми, так и со сверстниками, становится ведущим видом деятельности. При этом, несмотря на имеющиеся трудности, исследования социально-коммуникативной компетентности подростков не теряют своей актуальности, т.к., рост онлайн-коммуникаций, которые, с одной стороны, расширяют возможные социальные контакты, а с другой – не дают полноценного опыта межличностной коммуникации и взаимодействия, и тем самым задерживают ее формирование.

Таким образом, на наш взгляд, на формирование и развитие социально-коммуникативной компетентности подростков оказывают влияние не только возрастные особенности, но и динамично изменяющееся социальное пространство жизни человека.

Проведенные нами исследования в 2013 и 2015 гг. позволили выявить некоторые особенности социально-коммуникативной компетентности подростков. Повторное исследование, проведенное в 2018г, позволило сопоставить показатели степени выраженности компонентов социально-коммуникативной компетентности подростков разных лет.

В 2013, 2015 и 2018 гг. в исследовании принимали участие обучающиеся общеобразовательных учреждений г. Ростова-на-Дону, в возрасте 13–14 лет обоего пола.

Для диагностики особенностей социально-коммуникативной компетентности, использовался тест-опросник «Социально-коммуникативной компетентности» (Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная, Л.Н. Демидова), измеряющий 5 показателей: социально-коммуникативная адаптивность, стремление к согласию, отношение к неопределенности, ориентация на избегание неудач, фрустрационная толерантность. Статистическая обработка данных включала описательную статистику, Н-критерий Крускал-Уоллиса.

Анализ полученных результатов исследования показал, что подростков в 2013 году отличал средний уровень выраженности стремления к согласию (32,97 балла), нетерпимость к неопределенности (35,9 балла),

избегание неудач (32,9 балла), фрустрационная толерантность (32,79 балла). Однако, уровень выраженности социально-коммуникативной адаптивности представлен показателями ниже среднего (27,5 балла).

Таким образом, подростки данной группы достаточно общительны, легко налаживают контакты с другими людьми, легко приспосабливаются к постоянно изменяющимся условиям, активно находят в них себя, свое место. Их мышление достаточно ортодоксально, восприятие однозначно, они стараются не отступать от устоявшегося взгляда на те или иные вопросы, им не свойственны сомнения, отсутствует боязнь быть «не как все», стремятся все проблемы решить «мирным путем». Они в большинстве случаев уверены в себе, своих возможностях, жизнерадостны, но в некоторых ситуациях так же могут быть несамостоятельны, и недоверчивы. Их отличает относительная эмоциональная устойчивость, средний уровень самообладания и саморегуляции эмоциональных состояний.

Все компоненты социально-коммуникативной компетентности подростков, принявших участие в исследовании 2015 году, выражены на среднем уровне: социально-коммуникативная адаптивность – 30,85 балла, стремление к согласию – 33,45 балла, нетерпимость к неопределенности – 38,25 балла, избегание неудач – 33,4 балла, фрустрационная толерантность – 38,70 балла.

Следовательно, школьников подросткового возраста в целом по группе отличает средний уровень выраженности гибкости в общении, слабовыраженная склонность к противоречию, терпимость к мнению окружающих, реалистическое отношение к окружающей действительности, разумный риск, средневыраженная раздражительность, недовольство, средние навыки самоконтроля. В потенциально-проблемных ситуациях, эти подростки умеют снимать эмоциональное возбуждение физическими нагрузками, изменением приоритетов.

В группе подростков, исследуемых в 2018 г., степень выраженности компонентов социально-коммуникативной компетентности продолжает расти. Наблюдается средний уровень выраженности социально-коммуникативной адаптивности (35,3 балла), избегания неудач – 37,6 балла и стремления к согласию – 37,3 балла. Уровень фрустрационной толерантности (41,2 балла) и нетерпимости к неопределенности (41,8 балла) – выше среднего.

Таким образом, подростков данной группы также характеризует некоторая лабильность в межличностном взаимодействии и коммуникации, стремление не вступать в конфликты и не спорить с другими, им проще уступить и договориться.

Несмотря на то, что большинство показателей во всех группах исследования выражены на среднем уровне, наблюдается тенденция к снижению

уровня большинства компонентов социально-коммуникативной компетентности.

Для проверки высказанного предположения был использован Н-критерий Крускала-Уоллиса, направленный на выявление статистически значимых различий между тремя выборками. По шкалам избегание неудач ($N=7,003$, $p=0,05$) и нетерпимость к неопределенности ($N=6,455$, $p=0,05$) полученные показатели свидетельствуют о тенденции к различиям, но не подтверждает их статистической значимости. Статистически значимые различия выявлены в уровне социально-коммуникативной адаптивности ($N=12,378$, $p=0,01$), стремлении к согласию ($N=10,666$, $p=0,01$) и уровне фрустрационной толерантности ($N=11,780$, $p=0,01$).

Таким образом, можно сказать, что наблюдается тенденция увеличения показателей в некоторых компонентах социально-коммуникативной компетентности. Выявленная тенденция свидетельствует о возрастании скованности в общении, замкнутости, неуверенности в себе как в собеседнике, избегании конфликтов, нерешительности; нежелании брать ответственность на себя, безразличии, несдержанности, нежелании «держать себя в руках».

Проведенное исследование не позволяет однозначно утверждать, что онлайн-коммуникации негативно влияют на формирование социально-коммуникативной компетентности в целом и отдельных ее компонентов, однако, имеющиеся исследования влияния социальных сетей и интернет-общения на некоторые личностные особенности подростков (Е.А. Милова [4], Н.А. Кирьякова [2] и др.) дают нам возможность предположить подобное влияние.

Современные исследования свидетельствуют, что общение в сети оставляет все меньше времени на живое общение. Наблюдается, с одной стороны, расширение социальных контактов, возможность оперативного обмена информацией, возможность самопрезентации и конструирования своей идентичности и пр., с другой стороны – виртуальная среда, существующая по своим законам и правилам, нарушает процесс естественного формирования социально-коммуникативной компетентности, в первую очередь, за счет ошибок интерпретации невербального поведения, а также снижению способности прогнозировать последствия поведения своих собеседников.

Библиография:

1. Кармадонова О.Ф. Развитие коммуникативных умений учащихся и коррекция общения подростков на уроках русского языка: дис.... канд. пед. наук. – Новосибирск, 1999. – 223 с.
2. Кирьякова Н.А. Влияние социальных сетей на развитие коммуникативных способностей подростков // Научно-методический электронный

- журнал «Концепт». – 2017. – Т. 29. – С. 161–168. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770833.htm> (дата обращения: 07.12.2018).
3. *Куницына В.Н.* Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения / В.Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. 141 / под ред. А.А. Крылова. – СПб.: СПбГУ, 1995. – С. 48–59.
 4. *Милова Е.А.* Влияние социальных сетей на психологию личности. // ИНТЕРЭКСПО ГЕО-СИБИРЬ. – 2012. – № 6. – С. 81–83.
 5. *Нагайченко Н.Н.* Социальная компетентность старшеклассников: содержание и структура понятия // Ярославский педагогический вестник Том II (Психолого-педагогические науки) – 2012. – № 3 – С. 14–19.
 6. *Огородова Л.Н.* Содержание и структура социальных компетентностей подростков – школьников // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – № 2. – С. 197–198.
 7. *Спирина М.Л., Спирина В.И.* Особенности формирования социально-коммуникативной компетентности подростков // Новое слово в науке: перспективы развития: материалы VII Международной НПК (Чебоксары, 15 янв. 2016 г.). В 2-х т.: т. 1 – Чебоксары, 2016. – С. 315–318.
 8. *Филипиди Т.И.* Особенности социально-коммуникативной компетентности личности с компенсированной затрудненностью психического развития: на материале подросткового возраста: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Краснодар, 2015. – 25 с.
 9. *Шумилова Е. А.* Формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования: дис.... док. пед. наук. – Челябинск, 2011. – 391 с.

**ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ
(по результатам социологических исследований)**

Магранов Алексей Сергеевич, Деточенко Людмила Станиславовна
Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. Статья основана на результатах социологических исследований, реализованных в 2015 и 2016 годах. Особое внимание авторы уделяют анализу участия молодежи в гражданско-патриотических мероприятиях и эффективности их применения в воспитательной системе. Также, в статье рассматривается отношение студенческой молодежи к мероприятиям, приуроченным ко Дню Победы.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, методы воспитания, Великая Отечественная война, молодежь, студенчество, социологическое исследование.

**CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS
(based on the materials of sociological studies)**

Magranov Aleksei Sergeevich, Detochenko Liudmila Stanislavovna
Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. This article represents results of sociological studies carried out in 2015 and 2016. Authors paid special attention to the analysis of youth participation in civil and patriotic events and the effectiveness of their application in the educational system. Also the article examines the relationship of students to the events dedicated to the Victory Day.

Keywords: patriotic education, patriotism, methods of education, Great Patriotic War, young people, students, sociological study.

В настоящее время, перед российским обществом стоит задача преодоления последствий духовно-нравственного кризиса 90-х, который нарушил естественные формы трансляции идентичности, в том числе гражданской и патриотической в нашем государстве. Отсутствие у представителей молодежи чувства любви к своей Родине и нежелание идентифицировать себя в качестве гражданина своей страны фактически ведет общество к состоянию аномии. Значительную роль в формировании у молодежи чувства патриотизма и гражданской идентичности играют учебные заведения – как общего, так и высшего профессионального об-

разования. Необходимость повышения качества работы образовательных организаций по патриотическому воспитанию обучающихся отмечена и в Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493) [1]. Однако для эффективной реализации мер государственной молодежной политики необходимо понимать, насколько результативны методы патриотического воспитания, используемые в настоящее время, и каково отношение к ним самих представителей молодого поколения.

Прежде всего, необходимо обратиться к рассмотрению уровня гражданственности и патриотизма студенческой молодежи. В 2016 году Центром социально-политических исследований ЮФУ было реализовано межрегиональное социологическое исследование «Противоречия и парадоксы социализации студенческой молодежи в условиях транзитивности современного российского общества» (Исследование проведено в рамках внутреннего гранта ЮФУ № ВнГр-07/2017–27). Общая выборка исследования составила 4387 студентов из 23 вузов / филиалов вузов Ростовской, Волгоградской и Свердловской областей, Краснодарского и Ставропольского краев, Республик Татарстан, Калмыкия и Адыгея [см. 2]. Согласно результатам исследования, большинство представителей студенчества (68,4 %) гордятся тем, что являются россиянами. Однако 13,8 % отметили, что российское гражданство мало что значит для них, а 5,9 % относятся к нему скептически. Стыдятся своей гражданской принадлежности лишь 0,7 %. Чувство патриотизма, также, оказалось присуще студентам вузов. 35,6 % ощущают в себе патриотические чувства, а 39,9 % ответили, что скорее могут назвать себя патриотами. Только 3,6 % опрошенных полностью отрицают наличие у них чувства патриотизма, а 10 % выбрали вариант ответа «скорее нет». При этом особого внимания заслуживает понимание патриотизма самими представителями молодого поколения. Студенты вузов осознают, что быть патриотом – значит не только любить Родину (63,1 %), но и действовать во благо, работать для процветания страны (40,7 %), стремиться к изменению положения дел в стране для того, чтобы обеспечить ей достойное будущее (32,8 %).

Особую роль в процессе гражданско-патриотического воспитания молодежи играет институт образования. В 2015 году Центром социально-политических исследований ЮФУ было проведено социологическое исследование «Образ Великой Отечественной войны в представлениях студентов вузов». Всего было опрошено более 1500 студентов, магистрантов и аспирантов вузов Ростовской области [см. 3]. Особое внимание в рамках данного проекта было уделено методам патриотического воспитания в общеобразовательных учреждениях. Во время обучения в школе молодые люди получают «базовый» набор знаний об историческом прошлом

своей страны, а также происходит формирование общего представления о понятии «Родина». Как показали данные, полученные в ходе исследования, методы патриотического воспитания в школах Ростова и Ростовской области отличаются консервативностью. Основной формой гражданско-патриотического воспитания в общеобразовательных учреждениях выступает организация встреч с ветеранами – непосредственными участниками боевых действий 1941–1945 гг. (84,7 %). Также, в тройку наиболее распространенных методов входят экскурсии в военно-исторические музеи и места боевой славы (54,6 %) и показ документальных и художественных фильмов о Великой Отечественной войне (53,1 %). Помимо этого, школы ежегодно организуют экскурсии на Парад Победы (45 %). Еще 42,4 % респондентов отметили, что в общеобразовательном учреждении, которое они окончили, функционировал школьный военно-исторический музей. Третья часть опрошенных (29,3 %) указали, что ученики их школы несли «Вахту памяти» на «Посту №1» у Вечного огня. Только 8,7 % респондентов удалось поучаствовать в работе военно-исторических поисковых отрядов.

Однако здесь вполне закономерно возникает вопрос, а какие же методы гражданско-патриотического воспитания считают эффективными сами молодые люди? Согласно результатам проведенного социологического исследования, представители студенческой молодежи признают первоочередную необходимость встреч с ветеранами Великой Отечественной войны – 45 %. Молодые люди понимают, что общение с людьми, лично пережившими события военных лет, дает им возможность узнать у них всю правду о том, какой ценой была достигнута Великая Победа. Но, к огромному сожалению, с каждым годом данная возможность становится всё менее доступной для молодежи... Экскурсии в военно-исторические музеи и места боевой славы позволяют молодежи проникнуться атмосферой событий тех трагических лет – эффективность данной формы патриотического воспитания отметили 22,5 % опрошенных. Еще около четверти респондентов (23,7 %) назвали эффективным методом показ документальных и художественных фильмов о Великой Отечественной войне. Действительно, визуальная составляющая кинофильмов облегчает их восприятие. Кроме того, документальные фильмы имеют весомую доказательную базу, будучи основанными на архивных документах. Однако в отношении других форм гражданско-патриотического воспитания студенты вузов придерживаются несколько иной позиции. Как показали полученные данные, представители молодого поколения придают заметное значение методам гражданского воспитания, подразумевающим непосредственное вовлечение в деятельность. Так, например, 19,2 % опрошенных указали необходимость развития деятельности патриотических клубов, центров, в том числе детских, молодежных. Военно-исторические реконструкции боевых действий, происходивших в 1941–1945 гг., позволяющие

своими глазами увидеть как была достигнута победа во многих решающих сражениях, отметили в качестве необходимой формы патриотического воспитания 13,4 % респондентов. Пользу чтения литературы патриотической направленности в своих ответах указали 12,3 % студентов вузов. По мнению 7,3 % опрошенных, необходимо организовывать фестивали и конкурсы патриотической направленности, в которых молодые люди смогут принять участие. Практически такое же количество представителей студенческой молодежи (7,2 %) обратили внимание на необходимость привлечения подрастающего поколения к участию в работе военно-исторических поисковых отрядов. Еще 6,6 % респондентов предложили чаще проводить различные военно-патриотические игры.

Тем не менее, реальную активность студентов вузов нельзя назвать высокой. Молодым людям был задан вопрос «Доводилось ли Вам в течение этого года принимать участие в мероприятиях и гражданско-патриотических акциях, проводимых в рамках программ по патриотическому воспитанию?». Как показали результаты проведенного исследования, 40,8 % опрошенных остались полностью в стороне от участия в подобных мероприятиях. В то же время, стоит заметить, что выбор гражданско-патриотических акций и мероприятий, в которых молодежи довелось поучаствовать, подтверждает обозначенную в предыдущем вопросе тенденцию. 33,9 % респондентов в течение года посещали различные военно-исторические музеи, а пятая часть опрошенных (21,4 %) смогли ознакомиться с экспозициями выставок патриотической направленности. Еще 16,3 % представителей студенческой молодежи принимали участие в фестивалях и конкурсах по патриотической тематике. Книги патриотической направленности приобретали 13 % студентов вузов. Десятая часть опрошенных (10 %) были участниками разнообразных военно-спортивных игр, а 5,2 % участвовали в военно-исторических реконструкциях боевых действий Великой Отечественной войны. Можно предположить, что дело не только в пассивности молодежи, но и в недостатке возможностей принять участие в том, или ином виде мероприятия, а также низком уровне их информационной поддержки. В пользу этого говорит и тот факт, что, к примеру, эффективность военно-исторических реконструкций отметило почти в 3 раза больше студентов, нежели тех, кто принимал в них непосредственное участие.

Одной из главных гражданско-патриотических акций последних лет стало шествие «Бессмертный полк», проходящее ежегодно в День Победы. Акция «Бессмертный полк» впервые была проведена 9 Мая 2012 года в Томске. В 2013 году шествия прошли не только в России, но и Казахстане и Украине, а в 2014 году к акции присоединились Израиль, Киргизия и Белоруссия. В 2015 году шествия «Бессмертного полка» прошли в 15 странах мира, а общая численность участников составила около 1,5 миллиона

человек [4]. В Ростове-на-Дону шествие «Бессмертного полка» в 2015 году насчитывало около 20 тысяч участников [5], а в 2018 году число участников достигло 100 тысяч [6]. Как следует из результатов проведенного социологического исследования, в 2015 году только 9,5 % респондентов принимали участие в шествии 9 мая. 38,8 % опрошенных не были участниками этой Всероссийской акции, а более половины студентов (51,8 %) даже не слышали про «Бессмертный полк». Однако стоит заметить, что интерес студенческой молодежи к данной акции возрастает. Так, 4 мая 2016 года в Ростове-на-Дону состоялся первый в России марш студенческого «Бессмертного полка», организатором которого выступил Донской государственный технический университет. Всего в данной акции приняли участие более 2 тысяч жителей города [7].

Необходимо обратиться и к рассмотрению отношения респондентов к основным культурно-массовым мероприятиям, проводимым в День Победы. Согласно полученным данным, абсолютное большинство представителей студенческой молодежи проявляют интерес к посещению основных мероприятий, приуроченных к 9 мая. Половина опрошенных (50,3 %) стараются посещать Парад Победы по возможности, а 34,4 % – ходят на него ежегодно. Только 13,7 % респондентов остаются безразличными к данному мероприятию. Стоит заметить, что Парад Победы является одной из главных ассоциаций с праздником 9 мая у студентов вузов – так ответили 53,8 % опрошенных (главной же ассоциацией у молодежи с Днем Победы является память о героизме советского народа – 71,1 %). Схожим оказалось отношение студенческой молодежи и к праздничному концерту и салюту, завершающим празднование Дня Победы. Треть респондентов (31 %) посещают данные мероприятия регулярно, а 52 % приходят посмотреть салют и послушать праздничные выступления, когда им представляется такая возможность. 14,9 % оставляют данные мероприятия без своего внимания.

Сложившаяся ситуация говорит о необходимости мер, направленных на повышение качества патриотического воспитания молодого поколения, прежде всего – в образовательных учреждениях. Ведь именно в рамках школьной программы молодежь получает «базовый» набор знаний об истории своей страны, необходимый для формирования патриотических установок, а в вузах процесс формирования гражданина находит своё продолжение. Однако для того, чтобы методы патриотического воспитания были эффективны, они должны, в первую очередь, представлять интерес для самих учащихся. Необходимо учитывать, что молодежь придает заметное значение методам гражданско-патриотического воспитания, подразумевающим непосредственное вовлечение в деятельность. То есть, молодые люди обладают желанием проявить свою активность, однако им не всегда представляется такая возможность. Кроме того, необходима от-

лаженная система информирования молодежи о проведении различных гражданско-патриотических мероприятий – как внутривузовских, так и общегородских.

Библиография:

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» (утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2016. – Вып. № 2. – Ст. 368.
2. Студенческая молодежь России: гражданская позиция и социокультурные предпочтения (по материалам межрегиональных социологических исследований): монография / Южный федеральный университет; под общ. ред. В. И. Филоненко; [редкол.: О.А. Габриелян и др.]. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2018. – 220 с.
3. Филоненко В.И., Штомпель Л.А., Магранов А.С., Штомпель О.М., Никулина М.А., Ткачев М.В. Великая Отечественная война в представлениях учащихся вузов: формирование российской гражданской идентичности (анализ результатов социологических исследований): монография / под общей редакцией В.И. Филоненко, Л.А. Штомпель, А.С. Магранова; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2015. – 364 с.
4. Никто не забыт: как прошел «Бессмертный полк» в России и мире в 2015 г // РИА Томск. URL: <http://www.riatomsk.ru/article/20150509/nikto-ne-zabit-kak-proshel-bessmertnij-polok-v-rossii-i-mire-v-2015g/>
5. В Ростове-на-Дону с портретами героев-победителей прошли 20 тыс. человек // ИА Regnum. URL: <http://regnum.ru/news/1923057.html>
6. «Бессмертный полк» Ростова стал одним из самых массовых в стране // Дон-ТР. URL: <http://dontr.ru/novosti/bessmertnyy-polok-rostova-stal-odnim-iz-samykh-massovykh-v-strane/>
7. В студенческом марше «Бессмертного полка» участвовали более 2 тыс. жителей Ростова-на-Дону // ТАСС. URL: <http://tass.ru/obschestvo/3258706>

ДИНАМИКА ОТНОШЕНИЯ К НИЗОВОЙ КОРРУПЦИИ КАК ДЕЛОВОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СДЕЛКЕ У ГОРОДСКОЙ УЧАЩЕЙСЯ И РАБОТАЮЩЕЙ МОЛОДЕЖИ: ОТ ШКОЛЫ ДО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Джанерьян Светлана Тиграновна

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье излагаются результаты исследования отношения к взяточничеству как форме низовой коррупции у городской учащейся и работающей молодежи. Анализируются содержательно инвариантный у школьников, учащихся колледжей, студентов вузов, работающих субъектов тип отношения к взяточничеству как деловой экономической сделке. Раскрывается динамика содержания когнитивного, эмоционально-оценочного, конативного компонентов этого типа отношения, демонстрируемого молодыми людьми, получающими образование в школе, колледже, вузе, а также осуществляющими профессиональную деятельность.

Ключевые слова: низовая коррупция; взяточничество; отношение к взяточничеству; компоненты отношения; динамика отношения; школьники, учащиеся колледжей, студенты вузов, работающие молодые люди.

DYNAMICS OF THE ATTITUDE TO GRASSROOTS CORRUPTION AS TO THE BUSINESS ECONOMIC TRANSACTION AMONG URBAN STUDYING AND WORKING YOUTH: FROM SCHOOL TO PROFESSIONAL ACTIVITY

Dzhaneryan Svetlana Tigranovna

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article presents the results of a study of attitude to bribery as a form of grassroots corruption among urban students and working youth. The content-invariant type of attitude to bribery as a business-economic transaction among schoolchildren, college students, university students, working respondents are analyzed. Article reveals the dynamics of the content of the cognitive, emotionally- evaluative, conative components of this type of attitude, demonstrated by young people receiving education in school, college, university and by young people carrying out professional activities.

Keywords: grassroots corruption; bribery; attitude to bribery; components of attitude; dynamics of attitude; schoolchildren, college students, university students, working young people.

Проблема преодоления коррупции является одной из самых значимых в современной России, на решение которой направлены усилия специалистов различных областей знаний. Эффект от вершинной коррупции таков, что его можно использовать для пополнения Пенсионного фонда, о чем и сообщают СМИ России. Однако не менее значимой является проблема низовой коррупции, разрешение которой существенно блокируется из-за повседневности, массовости, осознанной или неосознанной поддержки низовой коррупции толерантно настроенными гражданами страны. Принимая во внимание указанные посылки, мы обратились к установлению закономерностей функционирования и динамики отношения к низовой коррупции, концентрируясь на наиболее распространенной форме последней – взяточничестве или коррупционной ситуации, «когда существует добровольное предложение, обещание, дача, получение, согласие взять некоторую сумму денег для того, чтобы повлиять на действия должностного лица в свою пользу» [1, с. 243].

Отношение к взяточничеству рассматривается нами как ценностно-смысловое или устойчивое целесредственное психологическое отношение, в котором взяточничество (взятка) презентуется в сознании субъекта как занимающее место ценности, цели или средства в реализации им тех или иных потребностей и ценностей [2]. Содержание такого отношения должно рассматриваться в единстве содержаний каждого из его компонентов – когнитивного (определение и функции взятки), конативного (причины дачи и получения взятки), эмоционально-оценочного (переживания по поводу взяточничества; оценки влияния взятки на государство, социальные группы, субъекта; меры искоренения). Приводимые в специальной литературе характеристики отношения к взяточничеству как форме низовой коррупции зачастую носят констатирующий характер; знак, модальность и готовность субъектов к факту мздоимства описываются противоречиво, что обосновывает актуальность специального мониторинга и изучения вариаций отношения к взяточничеству, особенно, у молодых людей. Молодые люди относятся к числу наиболее незащищенных социальных групп, имеющих трудности в разных жизненных сферах [3]; сформированные у них отношения к разным явлениям действительности генерируются на освоенные ими сферы деятельности, определяя, в конечном итоге, будущее целой страны. Для построения, внедрения и оценки эффективности системы антикоррупционных мероприятий изучение содержания отношения к взяточничеству с учетом его динамики на этапах получения образования и осуществления молодежью реальной профессиональной деятельности представляет самостоятельную научную проблему.

Цель исследования, проведенного в 2017–2018 г.г., заключалась в установлении динамики типов ценностно-смыслового отношения к взяточни-

честву у городской учащейся и работающей молодежи. Предмет исследования: психологическое отношение к взяточничеству у 126 школьников, 107 учащихся колледжа, 120 студентов вузов (19–22 года) и 102 работающих молодых людей (22–34 лет).

Методы исследования: метод поперечных срезов, опрос (авторская анкета, позволяющая оценить содержание каждого из компонентов отношения к взятке), контент-анализ открытых вопросов анкеты; Шкала дифференциальных эмоций К. Изарда); статистические методы (факторный анализ методом главных компонент, множественная линейная регрессия ($R, p < 0,01$), критерии Шапиро-Уилка, Вилкоксона, Фридмана ($p < 0,04$); процедура квантирования, биномиальное распределение).

По итогам контент-анализа ответов респондентов выделены категории (и относительная частота их встречаемости), отражающие содержание каждого из компонентов отношения [2, 4, 5].

Раскроем трактовки взяточничества: деловая экономическая сделка («выгода с двух сторон»); противоправное деяние («преступление»); универсальное средство удовлетворения индивидуальных потребностей субъектов («удовлетворение потребностей человека»); аморальное поведение («деморализация общества»).

К функциям взятки причислены результирующая («нужный результат»); элиминирующая («избегание наказания»); ресурсная («получить что-либо быстрее», «экономит силы»); тотально-инструментальная («средство удовлетворения любой потребности»); карьерно-инструментальная, деструктивная («подавляет предприимчивость»), монетарная («обогащает») функции.

В качестве факторов мздоимства выделены вынужденность взятки; противоправные действия; карьерные стратегии; межличностные отношения; личностные черты; ситуативные копинг-стратегии. К мерам превентивного характера респонденты относили уголовное наказание, административный контроль, увеличение заработной платы, антикоррупционное воспитание. 15,6 % школьников и учащихся колледжа затрудняются в определении мер превентивного характера. 8 % школьников и учащихся колледжа, 23,3 % студентов, а также 10 % работающих респондентов отрицают саму возможность искоренения взяточничества.

Общие, особенные, единичные последствия взяточничества рассматривались как эффекты его влияния на государство (госбюджет, идеология, деятельность власти), социальные группы (карьерные процессы, профессиональная идентичность, межличностные отношения, деструкция социальных отношений и т.п.), конкретного человека (достижение положительных результатов при удовлетворении потребностей; стратегия поведения, карьерная стратегия, материальное благополучие, деформация личности и правового сознания).

По итогам факторного анализа показателей, обозначающих дефиниции и функции взятки, для выборки школьников и учащихся колледжей было получено 3-х факторное решение, а для выборки студентов и работающих субъектов – 2-х факторное решение, объясняющее 99,9 % дисперсии. Последующий анализ ведущих по оценкам респондентов дефиниций взятки, получивших в каждом из факторов высокие веса ($>0,6$), позволил обозначить типы смысловых отношений к взятке у школьников и учащихся колледжей (1. Противоправное деяние (46,3 % респондентов); 2. Вид деловой экономической сделки (33,1 % респондентов); 3. Аморальное поведение (20,6 % респондентов)), а также у студентов и работающих респондентов (1. Универсальное средство удовлетворения потребностей или инструментальная ценность (65,4 % респондентов); 2. Вид деловой экономической сделки (34,6 % респондентов)).

Результаты свидетельствуют о динамике типов отношения к взяточничеству в интервале «школа-колледж-вуз-профессиональная деятельность». От школьного этапа получения образования до реальной профессиональной деятельности происходит свертывание отношения к взяточничеству как аморальному поведению, оформляется в качестве доминирующего отношение к взяточничеству как инструментальной ценности; стабилизируется отношение к взяточничеству как деловой экономической сделке. Теряет самостоятельный статус отношение к взяточничеству как противоправному поведению: трактовка противоправности взяточничества имеет место только у работающих респондентов в контексте их отношения к взяточничеству как деловой экономической сделке. Последнее отношение для рассматриваемой респондентской выборки представляет особый интерес из-за своей инвариантности как на разных этапах образования, так и на этапе реализации профессиональной деятельности.

Таблица № 1.

Содержание когнитивного компонента отношения к взяточничеству как деловой экономической сделке

| Респонденты | Функция низовой коррупции (взяточничества) |
|-------------------------|--|
| Школьники | Тотально-инструментальная |
| Учащиеся колледжа | Тотально-инструментальная Ресурсная |
| Студенты вуза | Тотально-инструментальная Ресурсная |
| Работающие молодые люди | Тотально-инструментальная |

По мере взросления респондентов и включения их во все новые жизненные отношения имеют место значительные изменения в содержании эмоционально-оценочного и когнитивного компонентов отношения к взя-

точничеству как деловой сделке на фоне инвариантности содержания когнитивного компонента этого отношения (Таблица 1).

Если в содержании эмоционально-оценочного компонента отношения у школьников и учащихся колледжа отмечается доминирование одно-сложных полярных эмоциональных оценок эффектов взяточничества для субъектов разного масштаба, у студентов – конкретных личностных черт субъектов, то у работающих респондентов – экономических последствий взяточничества для страны в целом. Эмоциональный отклик на взяточничество у школьников и учащихся колледжа носит индивидуально вариативный характер, а у студентов и работающих респондентов их эмоциональный отклик оформляется в конкретные по модальности переживания негативного знака, что особенно характерно для работающих респондентов (Таблица 2). Варьируют представления респондентов о превенциях взяточничества: от демонстрации неосведомленности у школьников до комплекса антикоррупционных мероприятий у работающих субъектов (Таблица 3).

Таблица 2.

Содержание эмоционально-оценочного отношения к взяточничеству как деловой экономической сделке

| Респонденты | Последствия для: | | | Эмоциональный отклик | Меры превентивного характера |
|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------------------|---|--|
| | государства | социальной группы | личности | | |
| Школьники | Негативные Не знаю | Негативные Не знаю | Негативные Позитивные Не знаю | Вариативность | Не знаю |
| Учащиеся колледжа | Негативные | Негативные | Негативные Позитивные Не знаю | Вариативность | Уголовное наказание |
| Студенты вуза | Вариативность | Вариативность | Негативные черты личности | Отвращение Интерес Удивление | Вариативность |
| Работающие молодые люди | Экономика | Вариативность | Нет | Отвращение Презрение Удивление Горе Интерес | Административный контроль Уголовное наказание Антикоррупционное воспитание |

Динамика обнаружилась и в содержании конативного компонента отношения к взяточничеству как сделке, что проявилось в представлении респондентов о факторах дачи и получения взятки. Школьники и учащиеся колледжа склонны конкретизировать факторы взяткодательства различными обстоятельствами: противоправными, профессионально-карьерными, межличностными и т.п., а факторы взяткополучательства – личностными особенностями взяткополучателя. Студенты и работающие респонденты единодушно относят к факторам взяткодательства ситуативные стратегии, а работающие респонденты отмечают еще и вынужденность взяткодательства. Школьники и учащиеся колледжа склонны конкретизировать факторы взяткополучательства через личностные особенности (личностные черты и мотивы) взяткополучателя, а у студентов и работающих респондентов факторы взяткополучательства вариативны (Таблица 3).

Таблица №3.

Содержание конативного компонента отношения к взяточничеству как деловой экономической сделке

| Респонденты | Факторы дачи взятки взятко-дателем | Факторы получения взятки взяткополучателем |
|-------------------------|--|---|
| Школьники | Противоправные действия Ситуативная стратегия | Личностные черты Материальное обогащение |
| Учащиеся колледжа | Профессионально-карьерные факторы Противоправные действия Межличностные отношения Ситуативная стратегия | Личностные черты Материальное обогащение |
| Студенты вуза | Ситуативная стратегия | Вариативность |
| Работающие молодые люди | Стратегия Вынужденность | Вариативность |

Вывод. В интервале «школа-колледж-вуз-профессиональная деятельность» динамика отношения к взяточничеству отразилась на его типах. От школьного этапа получения образования до реальной профессиональной деятельности происходит свертывание отношения к взяточничеству как аморальному поведению, оформляется в качестве доминирующего отношение к взяточничеству как инструментальной ценности, сохраняется отношение к взяточничеству как деловой экономической сделке для рассматриваемой респондентской выборки.

По мере взросления респондентов и включения их во все новые жизненные отношения имеют место значительные изменения в содержании

эмоционально-оценочного и конативного компонентов отношения к взяточничеству как деловой сделке на фоне инвариантности содержания когнитивного компонента этого отношения.

Библиография

1. Голубовский, В.Ю., Синюкова, Т.Н. Формы и виды проявления коррупции в современном российском обществе // Политическая лингвистика. 2015. №2 (52). С. 240–245.
2. *Dzhaneryan S.T.* Types of Attitudes in Students to Bribery as the form of corruption //The Social Sciences. 2016. Т. 11. № 27 S3. – P. 6475–6480.
3. *Джанерьян С.Т., Махрина Е.А.* Содержание и характеристики ценностно-смысловых отношений к деньгам у студентов и работающих в социально-экономических профессиях //Северо-Кавказский психологический вестник. 2005. № 3. С. 20–27.
4. *Джанерьян С.Т., Гвоздева Д.И., Панина Е.А.* Типы отношения к взяточничеству у школьников и учащихся колледжей//Психолог. 2017. № 4. С. 65–81.
5. *Джанерьян С.Т., Гвоздева Д.И.* Типы ценностно-смыслового отношения к взяточничеству у учащихся вузов и работающих молодых людей // Педагогика и просвещение. 2018. № 3. С. 1–11.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КАРЬЕРА ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЕЖИ: ПЕРСПЕКТИВЫ И ВОЗМОЖНЫЕ РИСКИ

Зинченко Елена Валерьевна

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. Автор статьи описывает практику создания образовательных центров для одаренных детей федерального и регионального уровня. Он проводит анализ психологических особенностей одаренной в области науки личности. Автор рассматривает перспективы карьерного роста талантливой молодежи с учетом актуальных тенденций современного рынка труда. В тексте уделяется внимание перспективам и возможным рискам для одаренной личности в области построения профессиональной карьеры. Автор обозначает возможные способы снижения таких рисков.

Ключевые слова: талантливая молодежь, одаренность, образовательный центр, профессиональная карьера, риски.

PROFESSIONAL CAREER OF THE TALENTED YOUTH: PROSPECTS AND POSSIBLE RISKS

Зинченко Елена Валерьевна

Shouthern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The author describes the practice of creating educational centers for gifted children at the federal and regional levels. He analyzes the psychological characteristics of a gifted person in the field of science. The author examines the career prospects of talented young people, taking into account current trends in the modern labor market. The text focuses on the prospects and possible risks for gifted person in building a professional career. The author defines the possible ways to reduce such risks.

Keywords: talented youth, endowments, educational center, professional career, risks

Все большее внимание в условиях современного российского общества, развивающегося технически и информационно весьма стремительными темпами, уделяется работе с талантливыми детьми и молодежью. Согласно психологическим представлениям, общая одаренность является результатом предшествующего психического развития и представляет собой сложную систему, объединяющую в единое целое когнитивные и другие личностные свойства; составляющую высокий потенциал, особо благопри-

ятные внутренние условия дальнейшего развития личности [1]. Именно талантливая молодежь способна ответить на вызовы современности. В связи с этим, популярными сегодня становятся регулярно запускаемые и реализуемые на различных площадках нашей страны проекты, призванные создать особые условия для талантливой личности, позволяющие раскрыть ее творческий потенциал. Открываются специализированные центры, функционирующие на регулярной основе, где с помощью погружения в научную, спортивную деятельность или же деятельность в области искусства одаренные дети получают возможность для развития своих уникальных способностей. Примером тому является успешное функционирование Образовательного центра «Сириус», показавшего отличные результаты деятельности своих выпускников, ставших в большинстве своем студентами ведущих российских вузов и грантополучателями.

По модели «Сириуса» постепенно создается целая сеть региональных центров, которые начинают выявлять и поддерживать таланты в регионах и областных центрах, перенимая позитивный опыт ведущего российского центра по работе с талантливой молодежью. Город Ростов-на-Дону тоже не является исключением и уже участвует в такой программе. Основные принципы функционирования таких центров: конкурсный отбор участников, создание максимально комфортной среды для развития их таланта, реализация профильных и дополнительных программ, включение экспертного сообщества. Реализуемая на практике идея преемственности обучения помогает организовывать сопровождение талантливых школьников на дальнейших этапах их профессионального становления. Развивается сотрудничество таких центров с вузами и различными предприятиями и компаниями как потенциальными работодателями. В качестве программ постсопровождения рассматриваются программы грантовой поддержки выпускников, всероссийские конкурсы, экспертная поддержка вузов, стажировки в ведущих компаниях, реализация совместных с индустриальными партнерами проектов.

Остановимся на вопросе построения талантливой молодежью своей дальнейшей профессиональной карьеры. Крупные компании реализуют активную политику набора и «вращения» молодых специалистов со «студенческой скамьи». Современный работодатель предъявляет к новым сотрудникам целый ряд требований: профессионализм (сформированные компетенции); высокая мотивация к трудовой деятельности; опыт работы по специальности; четкое понимание специфики будущей работы ещё до момента трудоустройства. На все эти запросы вполне отвечают выпускники образовательных центров для талантливой молодежи и в этом смысле они имеют потенциально высокие шансы к трудоустройству и профессиональной востребованности. Наряду с этим следует отметить и некоторые актуальные тенденции современного рынка труда, к которым относятся

большая конкуренция среди выпускников вузов в борьбе за высокооплачиваемые места работы и связь большого числа предлагаемых вакансий, предоставляемых компаниями, с продажами и маркетингом.

Основываясь на анализе литературы, опыте взаимодействия с одаренными студентами, специализирующимися в области науки, на уровне проведения мастер-класса, результатах экспертной оценки и результатах опроса одаренных старшеклассников с помощью куратора, выделим некоторые особенности такой молодежи, которые могут в дальнейшем усилить риски, связанные с построением ими своей профессиональной карьеры:

1) Выбор индивидуальной траектории обучения. В основе такого выбора лежит необходимость двигаться в индивидуальном темпе (темп, как правило, значительно ускорен по сравнению с традиционным); самостоятельно выбирать формы и методы обучения.

Плюсы и преимущества, востребованные со стороны работодателей: опора на собственные силы и ресурсы, умение проявлять гибкость и работать в условиях жесткой рыночной конкуренции, что дает преимущество и является перспективным с точки зрения построения профессиональной карьеры,

Риски: необходимость быстрой самостоятельной ориентировки в профессиональном поле, что сужает возможности строго до индивидуальных; сворачивание групповых форм работы в пользу индивидуальных, уменьшение объема приобретения профессионального опыта с помощью групповой формы обучения.

2) Нацеленность на получение индивидуального профессионального результата.

Плюсы и преимущества, востребованные со стороны работодателей: способность самостоятельно быстро перерабатывать большие объемы информации, выделять главное и полезное, менять траекторию в соответствии со своими потребностями и учетом происходящих внешних изменений. Успешная работа в качестве фрилансера.

Риски: заведомое восприятие других преимущественно как потенциальных конкурентов, трудности работы в команде; приверженность скорее не конкретной компании и карьерному росту именно в ней, а движение согласно собственной траектории развития. Однако приверженность организации – важный критерий, на который четко ориентируются многие современные компании при выборе сотрудников, выделяя его, помимо профессиональных качеств и умения работы в команде, в качестве одного из основных.

3) Целеустремленность, сформированные навыки тайм-менеджмента.

Плюсы и преимущества, востребованные со стороны работодателей: высокая структурированность времени, отсеивание ненужного: информации, контактов и пр., восприятие получаемой информации с точки зрения

её субъективной полезности, способность к осуществлению полизадачной деятельности и распределению внимания на несколько объектов с учетом профессиональных предпочтений и, как следствие, высокая результативность деятельности.

Риски: сворачивается время для межличностных контактов, интимно-личностного общения, в рамках которого реализуется процесс самораскрытия, значимого с точки зрения сохранения психического здоровья [2]. Растет вероятность ошибки в оценке степени нужности информации, субъективно ненужное вполне может оказаться важным для решения задачи. Возникают риски потери важной информации и социальных контактов, значимых для профессиональной карьеры. Может возникнуть тенденция к исключительности профессиональной самореализации личности [3].

4) Переход на дистанционное обучение.

Несомненное предпочтение отдается дистанционному обучению. Некоторые выпускники образовательных центров, работающих с талантливыми детьми и молодежью, полностью переходят или же желают перейти на такое обучение.

Плюсы и преимущества, востребованные со стороны работодателей: возможность обучения на расстоянии, гибкость графика и темпа освоения отдельных дисциплин.

Риски: уменьшение объема контактной работы с преподавателем, предполагающей возможность ведения диалога и развивающей коммуникативные навыки и коммуникативную компетентность студента в целом. Происходит сворачивание устной речи, сворачивается и получение обратной связи в устной форме. В дальнейшем возникают сложности с вербализацией своих мыслей, публичной самопрезентацией как себя, так и собственных проектов.

5) Осознание своей уникальности. Высокая самооценка, понимание и адекватная или завышенная оценка своих способностей, своеобразное психологическое противопоставление: «я» и «они».

Плюсы и преимущества, востребованные со стороны работодателей: уверенность в собственных силах, готовность проявлять активность и пробовать нечто новое.

Однако здесь, на наш взгляд, заложены и самые большие риски: риск неподтвержденных притязаний, неготовность к переживанию ситуации неуспеха, трудности построения близких отношений, риск возникновения негативных эмоциональных состояний (депрессии, возникновения и переживания одиночества и пр.).

6) Высокие требования по отношению к квалификации работающих с ними педагогов.

Плюсы и преимущества, востребованные со стороны работодателей: понимание необходимости обучения и дальнейшего развития высокая готовность учиться, открытость к новым формам опыта.

Риски: возможная категоричность и оценочность в межличностном восприятии; слабая сформированность готовности педагогов к работе с одаренными детьми. Такая работа требует высокого профессионализма и гибкости мышления. В этом смысле, кроме программ повышения квалификации федерального уровня и практики открытия магистерских программ, ориентированных на подготовку профессионалов, работающих с одаренными детьми и молодежью, на уровне региональных центров полезным может оказаться практический опыт студентов вузов, прошедших практику на базе «Сириуса» в качестве кураторов команд. Они могут выступить наставниками при обучении кураторов команд регионального уровня и консультантами по вопросам психолого-педагогического взаимодействия с одаренными детьми.

На основании рассмотренного выше, можно сделать следующие выводы, которые могут быть полезны в практике создания региональных образовательных центров по работе с одаренными детьми:

1. При построении образовательной траектории талантливой личности следует избегать перекосов и крайностей, важно применять умелое комбинирование различных форм и способов обучения.
2. При выборе форм обучения одаренной молодежи желательно сбалансировано сочетать контактные и дистантные формы.
3. Необходимо пересечение индивидуальных и групповых образовательных траекторий, усиление межпредметных исследований и компонента межличностного взаимодействия, в том числе, с детьми, имеющими менее выраженные способности.
4. Важно разработать программу по командообразованию для талантливой молодежи и реализовывать ее на региональном уровне в рамках проектных смен. Регулярность проведения занятий по командообразованию, выработке и закреплению навыков работы в команде будет способствовать развитию навыков взаимодействия и коммуникации у одаренной личности.
5. Опыт кураторов групп может быть полезен в практике работы с одаренными детьми на региональном уровне.
6. Необходимо обеспечить психологическое сопровождение талантливых детей и молодежи на всех этапах профессионального становления для предотвращения возникновения негативных эмоциональных состояний как реакции на успех.
7. Имеет смысл разработать факультативный курс «Я и другие», ориентированный на отработку коммуникативных навыков у талантливой молодежи, ставящий акцент на формирование позиции проявления гибкости в восприятии конкретной ситуации и социального окружения и выборе поведенческой стратегии: умение выбрать позицию наравне со всеми или же позицию проявления и презентации своих способностей.

Библиография:

1. *Щебланова Е.И.* Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте. Дисс. ... докт психол. наук. Москва, 2006.
2. *Зинченко Е.В.* Самораскрытие и психическое здоровье личности // Известия ТРТУ. 2005. № 7 (51). С. 98–99.
3. *Обухова Ю.В., Зинченко Е.В., Белова Е.В., Афанасенко И.В.* Современная практическая психология в обеспечении ресурсов самореализации личности. Изд-во ЮФУ. Ростов-на-Дону, 2016.

ВЛИЯНИЕ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА (РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ МЕТОДОМ «КРЕАТИВНОЕ ПОЛЕ»)

Трифонова Екатерина Вячеславовна

*Институт детства Московского педагогического государственного
университета (МПГУ), Москва*

Аннотация. Статья раскрывает результаты диагностики детей подготовительных групп двух детских садов, работающих в инновационном и традиционном режиме, методом «Креативное поле». Показано, как разные подходы в воспитании, а именно отношение к самостоятельности и инициативе детей, формируют у детей разные стратегии решения задач и разные возможности реализации творческого потенциала личности.

Ключевые слова: метод «Креативное поле»; дошкольная образовательная организация; развитие; личность; предпосылки одаренности; инициатива и самостоятельность.

THE INFLUENCE OF THE DEVELOPMENT CONDITIONS OF THE CHILD PERSONALITY (THE DIAGNOSTIC RESULTS BY THE “CREATIVE FIELD» METHOD)

Trifonova Ekaterina Vyacheslavovna

Institute of childhood Moscow State University of Education (MSPU), Moscow

Abstract. The article reveals the results of diagnostics using the “Creative field” method for preschool children from two kindergartens working in the innovative and traditional mode. It is shown how different approaches in upbringing, namely, attitudes towards children’s independence and initiative, form different strategies for solving problems and different possibilities for realizing the creative potential of an individual in children.

Keywords: method “Creative field”; preschool educational organization; development; personality; prerequisites of giftedness; initiative and independence.

Современный Стандарт дошкольного образования делает акцент на требованиях к условиям развития детей в дошкольных образовательных организациях (ДОО), выступая, по словам А.Г.Асмолова, не как стандарт достижений (результатов), а как стандарт условий [1]. Однако по настоящее время проблема создания оптимальных условий развития ребенка

остаётся крайне сложной и противоречивой: условия, способствующие развитию одних качеств личности детей могут угнетать развитие других. Идеал взрослого – инициативный послушный ребенок – невозможный оксюморон.

В ходе изучения влияния условий общественного дошкольного образования на становление предпосылок одаренности у детей дошкольного возраста, нами была проведена диагностика детей двух ДОО по методу «Креативное поле» Д.Б. Богоявленской [2]. Спецификой данной методики выступает то, что она создает модель деятельности в самом общем виде: испытуемый осваивает требования к выполнению действия по определенному правилу, потом ему предлагается задача, решение которой невозможно без применения освоенного правила, а затем – серия подобных однотипных задач, в процессе решения которой субъект может самостоятельно ставить себе новые задачи, проявляя интеллектуальную инициативу, что указывает на его способность к творчеству как выходу в непредзаданное.

В рамках обсуждения проблемы личности в культуре и образовании представляется важным поделиться наблюдениями, которые были зафиксированы в процессе диагностики.

В эксперименте приняли участие дети четырех подготовительных групп двух детских садов города Москвы (по 24 человека из каждой группы).

Один из детских садов работает в инновационном режиме, в работе опирается на педагогику ровесничества Е.Е.Шулешко. Сад оснащен современным оборудованием и материалами. Самой яркой характеристикой жизни детей в ДОО является их свобода и самостоятельность: дети сами находят себе занятия, у них достаточно времени для игр, их взаимодействие не нормируется педагогами чрезмерно (за исключением предотвращения опасных и дискомфортных для других детей ситуаций). В группе зафиксировано множество игр, характерных для старших дошкольников 70–80-х годов прошлого века и практически исчезнувших у современных детей: самостоятельное рисование огромных «ходилок» (гуськов), разнообразные режиссерские игры с опорой на рисунок [3] и пр. При достаточной насыщенности расписания у детей достаточно времени для деятельности по собственному желанию и для взаимодействия друг с другом, что принципиально для данной системы: «Важнейший водораздел между различными подходами к начальному этапу образования проходит между теми образами поведения, к которым тот или иной подход склоняет детей: к приспособленчеству относительно задаваемых взрослым правил — или к самопроявлению своих возможностей в кругу ровесников» [4, с. 20]. Отношения с педагогом в такой системе строятся не по принципу «главный – подчиненный», а по принципу сотрудничества. В силу того, что дети погружены в разные интересные дела и события,

а отношения строятся на договоре и понимании собственных желаний и возможностей, а также желаний и возможностей других детей, то конфликтных ситуаций между детьми мало. Иногда наблюдались конфликтные ситуации между отдельными детьми и педагогом. Но сам факт того, что они возникают, свидетельствует о том, что дети растут в психологически комфортной и безопасной атмосфере, где они, подчиняясь общим законам роста и развития в социуме, начинают нащупывать и опробовать границы допустимого и недозволенного, как это бывает в обычной нормальной семье. В ситуациях жестко регламентированных отношений подобных стычек не возникает.

Другой детский сад муниципальный, оснащен достаточно хорошо, работает по традиционной для отечественных ДОО системе, опираясь на программу «От младенчества до школы». При том, что воспитатели групп достаточно профессиональны и квалифицированы, они не могут преодолеть тех проблем, которые были характерны для нашей традиционной отечественной системы дошкольного образования на протяжении многих десятков лет. Отчасти тормозом здесь выступает привычность заведенного уклада жизни, отчасти – очень большое число воспитанников (в группе, рассчитанной по проекту на 18–20 детей, числятся 36 детей, ходят в среднем около 25–30). В целях обеспечения порядка и безопасности дети часто находятся за столами, редко им выпадает возможность долгого (более 20–30 минут) свободного взаимодействия друг с другом в самостоятельных играх и самостоятельных занятиях; педагоги вынуждены четко нормировать жизнь детей в соответствии с планом разнообразных занятий. При этом дети достаточно хорошо адаптировались к этой системе: дисциплинарных проблем мало, дети послушны и исполнительны. Возникающие конфликты чаще всего связаны с тем, что поведение ребенка не укладывается в предписанные нормы в полной мере, хотя это самое обычное детское поведение. Тем не менее воспитатели нередко пресекают детскую инициативу «в зародыше», чтобы не попасть затем в ситуацию вынужденного разбора последствий.

Ниже мы обозначим эти ДОО как «И» (инновационная система) и «Т» (традиционная система). В каждом саду по 2 группы, которые будут обозначены соответственно Т1, Т2 и И1, И2.

Методика, как уже было отмечено выше, предполагала обучение детей несложному, но новому для них правилу, применение которого позволяло решить задачу, предлагавшуюся детям после обучения, а затем и цикл подобных задач. В итоге дети распределились по трем группам: в первую попали дети, которые так и не смогли освоить принцип проведения линии в соответствии с правилом, вторую группу составили дети, которые освоили правило, но решить задачу не могли, дети третьей группы освоили правило, успешно справились с предложенной задачей и перешли к решению

цикла задач. Распределение числа детей по трем обозначенным группам представлено в таблице 1.

Таблица 1

| | T1 | T2 | И1 | И2 |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Не могут овладеть новым правилом | 25,0 % | 12,5 % | 12,5 % | 8,3 % |
| Не могут решить задачу | 37,5 % | 50,0 % | 41,7 % | 54,2 % |
| Решают задачу (и далее блок однотипных задач) | 37,5 % | 37,5 % | 45,8 % | 37,5 % |

Как видно из таблицы, разница в распределении детей по указанным группам не слишком велика, хотя очевидно, что в детском саду, работающем по традиционной системе, дети несколько хуже осваивали новую деятельность и немного хуже справлялись с решением задачи. Отличия становятся более интересными и разительными, если мы будем качественно анализировать полученные результаты.

Сложности в освоении новой деятельности

В инновационном детском саду дети легко и быстро осваивали действие по новому правилу, можно сказать, что их соответствующие способности сформированы на достаточно высоком уровне, в то время как дети из традиционного сада осваивали новую деятельность заметно дольше и труднее. По таблице 2 видно, что если в инновационном детском саду практически 100 % детей овладевали новым правилом с первого раза, то в традиционном – более трети детей не могли освоить рисование линии по определенным правилам с первого раза, а некоторые овладевали этим только с 3–4 раза. Это проявления обучаемости ребенка. Можно прогнозировать, что в следующем году в школе дети традиционного ДОО чаще будут сталкиваться с проблемами, чем дети инновационного. Что мешало детям быстро освоить новое действие? Умение вести линию на разлинованном поле по определенным правилам (требование близкое к заданиям методики «Графический диктант» Д.Б. Эльконина и методики «Учебная деятельность» Л.И.Цеханской) в значительной степени опирается на сформированную у ребенка произвольность его деятельности. Ее можно оценить и с помощью других методик, например, с помощью известной игры «Да и нет не говорите, черный-белый не берите». Использование этой игры в случаях, когда ребенок испытывал трудности в ходе обучения, показало, что уровень произвольности детей часто не соответствовал возрастным возможностям, что делало задачу выполнения действия с ориентировкой на правило практически невыполнимой. Это было очень странно обнаружить, потому что дисциплина детей на занятиях и в при-

сутствии воспитателя была идеальной. Дети же инновационного ДОО такой дисциплиной не отличались, однако они привыкли самостоятельно организовывать собственную деятельность; воспитатель на занятиях ориентировался не на послушание, а на освоение материала, дети могли свободно передвигаться и общаться, помогать друг другу, объяснять что-то, при этом понимая, что шум мешает работать другим детям (интересно, что дисциплинарные замечания на занятиях нередко исходили именно от других детей, которые давали понять, что им мешают). Дети умели самостоятельно регулировать свою деятельность и деятельность сверстника, поэтому действие по новому правилу после его понимания не составляло для них труда. Дети традиционного ДОО привыкли подчиняться взрослому, но у них не было необходимости (да и возможности) самостоятельной регуляции собственной деятельности ввиду практического отсутствия таковой. В результате регуляция так и осталась у части детей «интерпсихическим» образованием, не став «интрапсихическим». И этот факт иллюстрирует один из парадоксов личностного развития ребенка: чем сильнее мы дисциплинируем его, тем сложнее ему сформировать у себя механизмы внутренней регуляции поведения и деятельности. Предоставление возможности реализовать собственную инициативу в свободной деятельности способствует развитию регулятивных функций у ребенка. Но в то же время в этой ситуации (как показали наблюдения) отдельной серьезной задачей встает урегулирование детского инициативного поведения с объективными требованиями ситуаций (в т.ч. режимных) в условиях ДОО.

Решение задачи: отсутствие решения

Почти одинаковое число детей в обоих садах не решило задачу. На первый взгляд, ситуация одинакова. А на деле дети реализовывали совершенно разные стратегии: если в инновационном саду (особенно в одной из групп) дети не решали задачу с первого раза, то чаще теряли к ней интерес и более не пытались ее решать, отказываясь от последующих приглашений экспериментатора, т.к. в группе у них были более интересные занятия, игры с друзьями и т.п. В традиционном же ДОО отказы были значительно реже. Чаще сам экспериментатор переставал приглашать ребенка после 3-х и более безуспешных попыток. Сами же дети, несмотря на неуспех продолжали просить, чтобы их «взяли ещё» (4 и более раз). Инициированных самими детьми отказов было заметно меньше. Судя по тому, что порешав какое-то время уже хорошо знакомую задачу, дети не спешили закончить сессию и убежать в группу, создавалось впечатление, что таким образом они компенсировали дефицит общения со взрослым. В условиях переполненности группы, когда у воспитателя физически не хватает времени, чтобы уделить внимание каждому из детей, это стано-

вится серьезной проблемой. Общение со взрослым, которое само по себе создавало определенную зону ближайшего развития, в итоге позволило некоторым детям традиционного ДОО достичь почти тех же результатов, которых дети инновационного ДОО достигали сразу за счет высокого развития способностей. Можно предположить, что если дети инновационного ДОО продолжили бы решать задачу, то их результаты могли бы быть значительно выше. Возможность изменить свой выбор и снова попробовать решить задачу, если ребенок сам захочет это, оставалась у детей в течение всего времени проведения эксперимента (в течение месяца). Дети инновационного ДОО так и не воспользовались этой возможностью и предложениями экспериментатора. Подобная ситуация представляется весьма непростой, если посмотреть на нее с педагогической позиции: стоит ли настоять на получении результата (ведь это в итоге «прирост» способностей самого ребенка) или принять его выбор (не самый лучший с позиции взрослого)? Может ли ребенок отказаться от совместной со взрослым деятельности ради интересной ему игры? Или его инициатива разобьется о несокрушимую установку «делу время потехе час»? И хотя еще Ж.Ж.Руссо писал что ребенок никогда в жизни не будет так занят, как играя и веселясь в детстве, современный взрослый лучше знает, что именно надо ребенку сейчас. Важно понимать, что какое бы важное умение в результате подобного выбора ни формировалось у ребенка, вынужденное приобщение к той или иной деятельности отнимает у него возможность научиться действовать инициативно и самостоятельно, а кроме того, не способствует формированию деятельности как таковой, поскольку формирует ее операциональную основу в условиях реального отсутствия мотива, что нарушает целостность деятельности. Тем не менее это психологически сложный для взрослого выбор, но принятие решения ребенка выступает одновременно и как профилактика стратегии акселерации в развитии.

Таблица 2

| Число попыток | Обучение (число попыт.) | | | Решение (число попыток) | | | | |
|---------------|----------------------------|-------------|-------------|-------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | 1 | 2 | >3 | 0 (не предлаг.) | 1 | 2 | 3 | >4 |
| И1 | 96 % | 0 % | 4 % | 13 % | 50 % | 20 % | 13 % | 4 % |
| И2 | 100 % | 0 % | 0 % | 13 % | 63 % | 20 % | 0 % | 4 % |
| И (в целом) | 98 % | 0 % | 2 % | 13 % | 57 % | 20 % | 6 % | 4 % |
| T1 | 50 % | 42 % | 8 % | 13 % | 29 % | 16 % | 17 % | 25 % |
| T2 | 75 % | 13 % | 13 % | 21 % | 29 % | 33 % | 9 % | 8 % |
| T (в целом) | 63 % | 27 % | 10 % | 16 % | 29 % | 25 % | 13 % | 17 % |

Интересный факт: несмотря на то, что некоторые дети могли видеть, как работают в эксперименте другие, несмотря на то, что дети постоянно общались в группе и могли друг у друга спрашивать про задание и его решение – ни в одной группе не наблюдалось передачи знаний от ребенка к ребенку. Это лишний раз подтверждает нам, что дети учатся друг у друга только тому, что для них выступает личностно значимым, а тот материал, который дает взрослый, подобным качеством «априори» не обладает. А это ставит перед нами важный вопрос о мотивации обучения: что может выступать реальным мотивом и двигателем развития ребенка?

Решение задачи: наличие решения

Число детей, решивших задачу, тоже может показаться сходным в обоих детских садах. Однако при ближайшем рассмотрении и тут есть интересные закономерности. В одной из групп у нескольких детей наблюдался феномен «случайного решения». То есть, ребенок находил решение методом «проб и ошибок», мог даже называть отличительный признак искомой клеточки, но этот признак был для него не главным, а одним из прочих признаков, он не определял сути решения и с каждым новым предъявлением ребенок вместо того, чтобы применить найденный принцип, начинал заново (очень похожей стратегией) искать решение.

Процентное распределение числа детей в таблице 3 указывает еще на одну особенность: дети в традиционном ДОО, найдя способ решения, часто без изменений использовали его на других подобных задачах. «Лишние» элементы способа не отбрасывались (линия велась до конца), нужная ячейка отмечалась не по ходу рисования, а искалась потом, когда все необходимые формальные действия были осуществлены. «Все это указывает на то, что деятельность ребенка не развивается, а способы действий, даваемые детям на занятиях, не обобщаются, а, скорее, консервируются по отношению к стандартным условиям и четко поставленным задачам... В результате мы можем говорить о том, что депривировано не только развитие деятельности ребенка, но и в серьезной степени его личностное развитие» [5, с. 6]. У детей инновационного ДОО заметно чаще наблюдалась рационализация деятельности, т.е. ее обобщение и сокращение. Это осмысленное отношение к тому, что делаешь, интерес к тому, а как это можно сделать иначе, позволяло некоторым детям перейти на следующий – эвристический – уровень, когда они пытались использовать в процессе работы новый способ решения предложенной задачи. Важно подчеркнуть, что саморазвитие деятельности (о котором писал А.В.Запорожец и исследования которого были продолжены в работах С.Л.Новоселовой) – это не автоматический процесс, запускаемый неизвестными механизмами, а результат личностного развития субъекта, в процессе активной деятельности которого формируются (он формирует

себе) новые потребности, новые мотивы, ставит новые задачи, ищет новые способы и т.д.

Таблица 3

| | T1 | T2 | I1 | I2 |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Решение найдено | 37,5 % | 37,5 % | 45,8 % | 37,5 % |
| «Случайное решение» (нахождение правильного ответа только для конкретной ситуации, не переносимое на сходные ситуации, решение каждый раз ищется заново) | 12,5 % | 0,0 % | 0,0 % | 0,0 % |
| «Механическое» использование способа без попыток изменить, улучшить, упростить. | 16,7 % | 12,5 % | 4,2 % | 16,7 % |
| Рационализация, изменение способа, обобщение опыта деятельности и сокращение найденного действия. | 8,3 % | 20,8 % | 37,5 % | 12,5 % |
| Выход на новый способ (из тех, кто решил задачу) (процент от всей группы) | 0 % | 4 % | 4 % | 8 % |
| Выход на новый способ (из тех, кто решил задачу) (процент от решивших) | 0 % | 11 % | 9 % | 22 % |

Предварительные данные исследования наглядно показывают важность создания определенных условий для формирования предпосылок одаренности, которая «является результатом целостного процесса становления личности ребенка» [2, с. 159], причем именно инициативной личности. Именно поэтому условия, создаваемые в ДОО, играют крайне важную роль в становлении ребенка как одаренной личности. Завершить данную статью хочется словами А.Г.Асмолова: «Развитие свободного ребенка, а не адаптанта, – это путь к его успеху. Произойдет ли это завтра утром – сомневаюсь. Но мы предлагаем проекты, которые становятся реальностью не за один час. Смена ценностей – это всегда медленный эволюционный процесс, но эта задача успешно решается в стандарте дошкольного образования» [6]

Библиография:

1. *Волосовец Т.* ФГОС дошкольного образования – это стандарт условий, а не стандарт результата. // Вестник образования. – 2014. – № 7. – С. 14.
2. *Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.* Одаренность: природа и диагностика. Изд.2-е, перераб.и дополн. – М.: ФГБНУ ПИ РАО, 2018. – 240 с.
3. *Трифонов Е.В.* Режиссерские игры дошкольников. Часть 1. Организация в условиях детского сада. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 256 с.

4. *Шулешко Е.Е.* Понимание грамотности. Книга первая. Условия успеха. СПб., 2011. – 288 с.
5. *Трифонова Е.В.* Становление дошкольника как субъекта деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения (теория и практика деятельностного подхода). // *Детский сад от А до Я.* – 2011. – № 2. – С. 3–17.
6. *Асмолов А.Г.* Суд над вариативностью – явление прошлое // *Вести образования.* – 2014. – № 10 (93). 20 мая URL: <http://vogazeta.ru/ivo/info/1423336.html> (дата обращения 30.11.2018)

ТРАНСМИССИЯ СОЦИАЛЬНЫХ И КУЛЬТУРНЫХ КОНТЕКСТОВ ПРАВ ДЕТЕЙ В ПРЕДМЕТНОЕ ПОЛЕ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Черная Анна Викторовна

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье представлены результаты анализа социальных и культурных контекстов прав детей в социальных и гуманитарных науках и их вклад в предметную область психологии развития. Выявлены системообразующие концепции в исследованиях прав детей: социальный и культурный контекст прав детей; права детей и детское благополучие, здоровье и выживание; основанный на правах ребенка подход к категориям «исключенных» и «невидимых» детей; просвещение и образование в сфере прав человека/ребенка. Научный дискурс о правах детей в социальном и гуманитарном знании концептуализирует и обогащает новые исследовательские подходы в психологии развития.

Ключевые слова: дети, права детей, концепции прав детей, концепции, основанные на правах детей.

TRANSMISSION OF SOCIAL AND CULTURAL CONTEXTS OF CHILDREN'S RIGHTS IN THE SUBJECT FIELD OF RESEARCH IN DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Chernaya Anna Viktorovna

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article presents the results of the analysis of social and cultural contexts of children's rights in social and human Sciences and their treasure in the subject area of developmental psychology. System concepts in the studies of children's rights are identified: the social and cultural context of children's rights; children's rights and child welfare and well-being, health and survival; a rights-based approach to the categories of «excluded» and «invisible» children; education in the field of human/child rights. The scientific discourse on children's rights in social and human knowledge conceptualizes and enriches new research approaches in developmental psychology.

Keywords: children, children's rights, concepts of children's rights, concepts based on children's rights.

С момента принятия ООН Декларации о правах ребенка (1959), Конвенции о правах ребенка (1989) способствовали становлению культурной политики детства. Социальная и культурная концентрация правовой

доминанты в исследованиях детства на протяжении второй половины XX и в XXI веке обогатили науку концепциями детства.

Неуклонно растущий объем информации о правах детей, представленной многочисленными нормативными, методическими документами и материалами; исследованиями, в большей части покрывающими предметное поле социальных и гуманитарных наук, актуализируют концепции детства, детского развития, сопряженные с исследованиями прав детей.

Особая задача связана и с выделением исследовательских интересов психологии развития в изучении прав детей.

В настоящее время теории, основанные на изучении социальных и культурных контекстов развития включают обширный класс концептов, научное осмысление которых невозможно вне анализа средовых факторов, культурных различий, и, в целом всего культурного и социального поля их функционирования. Включение прав детей в сферу международных и национальных интересов, расширив ответственность государств по соблюдению прав детей, способствовало открытию новых аспектов культурного, политического, социального дискурса сохранения детства, привлечению внимания политиков, ученых и ответственных за детей специалистов к широкому спектру вопросов рождаемости, качества жизни детей, состояния их здоровья, а также обеспечивающих сохранение жизни и развитие институтов социальной поддержки, образования и др.

В связи с введением проблематики прав детей значимые для психологии развития и возрастной психологии концепты понимания и описания детства дополнены новыми интерпретациями. Стало возможным сдвинуть укоренившиеся в науке понятия: дети как маргинализованные субъекты, дети как собственность, дети как субъекты, лишенные гражданских прав, дети как культурные аутсайдеры. На смену философскому тезису о ребенке как субъекте, который до определенного возраста не знает, что его «видят не всегда, не полностью и не все», в научном дискурсе стала очевидной категория ребенка как онтологически другого. В связи с этим стало возможным ввести понятия о детях как суверенных индивидах, имеющих защищаемые социумом права в соответствии с их возрастными особенностями, и неповторимостью детства; как активных участниках общественной жизни, имеющих право на выражение своего мнения наравне со взрослыми.

Такие расширительные толкования детства и назревшая в науке двадцатого века необходимость реконструкции системы отношений «взрослый-ребенок» в связи с введением проблематики прав детей способствовали смещению акцентов с долженствования взрослого по отношению к ребенку и ребенка по отношению к взрослому и снятию жесткой бинарной оппозиции «ребенок-взрослый» в социальных концепциях реконструкции детства.

В то же время, в общей логике возникшего во второй половине двадцатого века социального и культурного феномена удлинения продолжительности детства – *emerging adulthood* (Дж. Арнетт) усилились две противоположные тенденции, имеющие непосредственное отношение к социальному и культурному фону прав детей:

1. наделение детей до достижения ими совершеннолетия правами и свободами, способствовали, в том числе увеличению продолжительности детства, усилили присущие детям и подросткам экономически развитых стран проявления инфантилизма, социальной незрелости, неуверенности в завтрашнем дне, излишней автономизации от взрослых, настойчивости в отстаивании своих прав в формах межпоколенческих семейных конфликтов, потребности бегства подростков из семьи и – шире – подросткового и юношеского социального и культурного эскапизма. 2. другая тенденция – сокращение детства и стремительное взросление имеет место в странах с переходной экономикой и нестабильной политической системой, равно как и в бедных и неблагополучных семьях, где по-прежнему продолжает иметь место тотальное несоблюдение прав детей, усиливается сепарация от взрослых, используется ранний детский труд.

Таким образом, основная идея исследования детства с учетом их встроенности в социальной и культурный контекст в качестве фундаментального основания предполагает основанный на правах детей (*rights-based*) подход.

Важность такого подхода для психологии развития обусловлена интересом ученых и практиков, ответственных за исследование и сопровождение детского развития к освещению глобальных инициатив и национальной специфики прав детей. Исследования в этом направлении обеспечивают комплексное видение проблем детей в регионах мира, лучшее понимание диадических отношений «мир детства – мир взрослых»; современных тенденций развития и социализации.

Потребность в исследовании новых контекстов детского развития способствовала интересу к мониторингу таких значимых категорий (индикаторов) жизни детей как положение или статус детей, их права, условия жизни и развития. Концепт «детское благополучие», включенный в исследовательское поле междисциплинарных исследований в ответ на социальные вызовы, связанные с потребностью отслеживания качества жизни и состояния здоровья детей, получил широкий научный резонанс в связи с возможностью описать совокупность измеряемых индикаторов, используемых для комплексной оценки жизни, здоровья, роста и развития детей. Привлечение внимания ученых к статистическим данным о социальных, демографических, экологических факторах, качестве жизни детей, способствовали закреплению диады «права ребенка и детское благополучие» в корпусе исследований по медицинским, социальным, гуманитарным наукам.

Имеющийся в литературе массив данных о детском благополучии и правах ребенка выводит исследователя в предметном поле психологии развития на новый качественный уровень изучения жизнеобеспечивающих (объективных) факторов благополучия и их субъективной представленности. Среди них – важные для психологии развития аспекты субъективного (психологического) благополучия, неразрывно связанного с переживанием и осмыслением детьми своих прав.

В научном дискурсе в связи с правами детей возникла также возможность дифференциации и категоризации равных в своих правах детей вне зависимости от пола; возраста; гендерной, языковой, расовой, этнической, национальной, гражданской, социальной принадлежности; религиозной, политической, сексуальной ориентации.

Благодаря содержанию Конвенции о правах ребенка, специализированных факультативных протоколов к ней, касающихся прав отдельных категорий детей; аналитических докладов ЮНИСЕФ о статусе детей в мире, объективированы для науки и исследователя «исключенные» и «невидимые» дети: находящиеся в трудной жизненной ситуации; наиболее уязвимые; дети, подверженные дискриминации; дети, у которых ограничены не только права и свободы, но и депривированы базовые потребности; дети, подверженные риску насилия (физического, сексуального, психологического); дети, подвергающиеся различным формам эксплуатации (трудовое и сексуальное рабство, проституция, принудительное участие в терактах). Тем самым, в основанных на правах детей концепциях «Excluded and invisible children» показаны приоритеты вовлечения в научный дискурс всех категорий детей, и, следовательно, их осязаемости и значимости для науки общества в целом. Особенно актуальны и востребованы такие исследования в связи с объективными факторами снижения показателей нормы развития, роста числа девиаций, аддикций, депрессивных расстройств в детской и молодежной среде, нарастанием новых социальных рисков, неблагоприятным образом сказывающиеся на социализации, социальной адаптации детей и подростков, их личностном развитии.

Вклад в психологию развития ориентированных на права детей концепций «Excluded and invisible children» связан с возможностью исследования феноменологии развития и социализации стигматизированных, подверженных маргинализации детей, подростков и молодежи, а также разработки стратегий снижения рисков их исключения из общества.

Глобальные инициативы ООН по образованию в сфере прав человека/ребенка, опыт международных проектов в этой области субординировали научные подходы в рамках диады: социальное-индивидуальное. С одной стороны в исследовательское поле включены вопросы интеграции образования и права; встроенности образования в сфере прав человека в политические системы, а также его социальной и культурной обусловленности,

вклада в достижение мирных, устойчивых, инклюзивных обществ. С другой стороны, через концепты «правовая осведомленность», «правовая информированность», «правовое сознание» в концепциях образования в сфере прав человека показана, прежде всего, его индивидуально-психологическая значимость для развития индивидуальных личностных качеств – чувства личной автономии, толерантности к правам других, заинтересованности в равной реализации своих прав и прав других.

Традиционно в науках об образовании исследование прав ребенка сопряжено с вопросами формирования правовой компетентности и культуры обучающихся; разработкой содержания и методов правового воспитания и образования детей.

Психология развития акцентирует внимание на личностных детерминантах прав ребенка, признавая их социальную нормативность. Поле прав человека рассматривается в психологии как социальная среда, обеспечивающая каждому субъекту прав возможности для самореализации, личностную автономию, свободу взаимодействия с другими на основе уважения и признания их прав.

Содержательно предметное поле исследований о правах ребенка обеспечивает целостное представление о правовом и социальном статусе детства, включенных в широкий социальный и культурный контекст; о детском благополучии, здоровье и выживании; правах исключенных и невидимых детей; просвещении и образовании в области прав человека/ребенка.

Два направления – концептуализация понятийного аппарата и выделение ключевых аспектов исследований по правам ребенка в социальных и гуманитарных науках представляют теоретический интерес и значимость для актуализации современных стратегий исследования прав детей в психологии развития. Осуществляемые на международном и национальном уровне инициативы в поддержку гражданского образования, в ракурсе психологии развития преломляются в определении развивающего, социализирующего статуса прав ребенка как условия и средства развития.

СЕКЦИЯ 1

РАЗВИТИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Руководитель

*Черная Анна Викторовна,
д. психол. наук, заведующий кафедрой психологии развития
Академии психологии и педагогики ЮФУ*

ГРНТИ 15.41.43

НАПРАВЛЕНИЯ И МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ КИБЕРВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Бовть Оксана Борисовна, Семенова Елена Владимировна

*Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал)
«Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского», Севастополь*

Аннотация. В статье обосновывается необходимость разработки методов профилактики кибервиктимного поведения студентов высших учебных заведений. Проанализированы данные эмпирического исследования, направленного на изучение видов киберпреступлений и негативного психологического воздействия, которым подвергались студенты, а также на изучение личностных характеристик пострадавших от них испытуемых. На основе результатов исследования выделено два основных направления профилактики кибервиктимного поведения студентов: информационно-технологическое и социально-психологическое. Показана необходимость внедрения предложенных методов профилактики в рамках деятельности психологических служб системы образования.

Ключевые слова: киберпреступность, кибервиктимология, кибержертва, кибервиктимное поведение, профилактика кибервиктимного поведения студентов.

DIRECTIONS AND METHODS OF PREVENTION CYBERVICTIMS BEHAVIOR OF UNIVERSITY STUDENTS

Bovt Oksana Borysovna, Semenova Elena Vladymirovna

*Economic-Humanitarian Institute (branch) of Crimean Federal University
named after V. I. Vernadsky, Sevastopol*

Abstract. The article substantiates the necessity of create of methods of prevention cybervictims behavior of students in higher educational institutions. The data of

empirical research aimed at studying the types of cybercrime and the negative psychological impact that students were subjected to, as well as the study of the personal characteristics of the victim-testee are analyzed. Based on the results of the study highlighted two main directions of prevention cybervictims behavior of the students: information-technology and socio-psychological. The necessity of implementation the proposed methods of prevention in the framework of the activities of psychological services of the education system.

Keywords: cybercrime, cybervictimology, cyber-victim, cybervictims behavior, prevention of cybervictims behavior of students.

В условиях современного общества, информация стала одним из самых ценных ресурсов, который мгновенно распространяется в пространстве и времени. Не случайно текущее столетие получило название эры информации. Стремительная компьютеризация сопровождается и прогрессирующим ростом количества информационных и психологических киберрисков и киберугроз, а также показателей киберпреступности, которая с каждым днем обретает все новые формы, используя новые технологии воздействия на потенциальную кибержертву. В этом контексте актуальными становятся исследования причин кибервиктимизации людей, изучение индивидуально-личностных особенностей кибержертв, психологических механизмов становления кибервиктимного поведения пользователей киберпространства и поиска путей обеспечения их кибербезопасности.

Сегодня одной из наиболее актуальных проблем мирового масштаба становится киберпреступность. Необходимость изучения ее причин и факторов виктимизации поведения людей вследствие социально-психологического взаимодействия в киберпространстве способствовала появлению таких новейших направлений и отраслей психологии, как виртуалистика, медиапсихология, киберпедагогика, киберпсихология [1], кибервиктимология, киберонтология [2] и другие. Исследователями выявляются и оцениваются риски и угрозы современного киберпространства, изучаются особенности киберсоциализации детей и молодежи, особенности проявлений и механизмы формирования кибервиктимного поведения [3], проявления элементов современной субкультуры в интернет-пространстве, признаки и последствия интернет-троллинга и кибербуллинга, влияние киберпространства на поведение и здоровье детей [4; 5], кибертехнологии вовлечения молодежи в деструктивные секты радикальной и экстремистской направленности, виктимологические аспекты борьбы с киберпреступностью, методы обеспечения кибербезопасности и защиты детства.

Одним из актуальных направлений кибервиктимологических исследований является изучение причин и поиск направлений и методов профилактики кибервиктимного поведения студентов ВУЗов. В контексте изучения данной проблемы нами проведено эмпирическое исследование,

направленное на изучение некоторых особенностей кибержертв, то есть тех, кто каким-либо образом пострадал от взаимодействия в сети Интернет. Психодиагностическое исследование проводилось в Севастопольском экономико-гуманитарном институте (филиале) «Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского» и в нем приняли участие 120 студентов. На первом этапе использовалась авторская анкета для выявления реализованных кибержертв. Для проведения второго этапа эмпирического исследования были выбраны методика «Экспресс-диагностика уровня самооценки» Н.П. Фетискина и «Личностный опросник ЕРІ» Г. Айзенка.

На первом этапе исследования осуществлялся анализ результатов анкетирования, который позволил установить, что 87 студентов из 120 опрошенных (72,5 %) подвергались различным видам негативного психологического воздействия и киберпреступлениям; 33 респондента из 120 (27,5 %) указали, что не подвергались кибервиктимизации. На втором этапе сравнивались данные тестирования в двух подвыборках по 30 человек: подвергавшиеся негативным кибервоздействиям – группа 1, и не подвергавшиеся таковому (со слов самих респондентов) – группа 2.

Анализ результатов анкетирования позволил выявить, что чаще всего в сети Интернет респонденты группы 1 подвергались мошенничеству (33,3 % опрошенных); реже – кибербуллингу (26,6 %) и угрозам в социальных сетях (26,6 %). В графе «свой вариант ответа» некоторые респонденты указали на клевету, оскорбления чести и достоинства, разглашение и распространение личных данных. Таким образом, респонденты данной подвыборки пострадали в процессе социально-психологического кибервзаимодействия с другими пользователями в силу проявленных ими активных и пассивных форм кибервиктимного поведения.

На следующем этапе исследования нами анализировались данные, полученные в группах 1 и 2 по методике «Экспресс-диагностика уровня самооценки» (Н. П. Фетискин). В группе 1 у 26,7 % испытуемых выявлена завышенная самооценка, у 40 % адекватная и у 33,3 % заниженная самооценка; то есть распределение показателей по уровням выраженности оказалось примерно равное. В группе 2 завышенная самооценка выявлена у 13,3 % испытуемых, адекватная у 80 %, заниженная у 6,7 %, то есть преобладают средненормативные показатели. Полученные данные могут свидетельствовать о том, что неадекватная самооценка часто становится причиной проявлений кибервиктимного поведения потенциальными кибержертвами. Сравнение результатов с помощью критерия Фишера позволило установить, что различия в показателях самооценки между группами 1 и 2 являются статистически значимыми ($\varphi^* = 3,273$ при $p=0,01$).

Эмпирические данные, полученные с помощью «Личностного опросника ЕРІ» (Г. Айзенк) показали, что в группе 1 преобладают лица с холерическим (43,3 %) и меланхолическим (40 %) типами темперамента,

по сравнению с количеством обладателей сангвинистического (10 %) и флегматического (6,6 %) типов темперамента. В группе 2 выявлено больше сангвиников (46,6 %) и флегматиков (33,3 %), а холериков и меланхоликов по 10 % соответственно. Использование критерия Фишера показало, что все различия достоверно значимы: сангвиники – $\varphi^* = 3,335$ при $p=0,01$; холерики – $\varphi^* = 3,067$ при $p=0,01$; меланхолики – $\varphi^* = 2,808$ при $p=0,01$; флегматики – $\varphi^* = 2,734$ при $p=0,01$). На основании этих данных можно сделать предположительный вывод о том, что кибержертвами чаще становятся лица эмоционально лабильные с холерическим и меланхолическим типами темперамента, лежащими в основе их кибервиктимного поведения и способствующие их кибервиктимизации.

На основании теоретического анализа проблемы, анализа и обобщения результатов проведенного исследования, нами были разработаны практические рекомендации, отражающие некоторые направления и методы профилактики кибервиктимного поведения студентов вуза. Можно выделить два основных направления предупреждения проявлений кибервиктимного поведения студентами – информационно-технологическое и социально-психологическое, а также развитие адаптивности в киберпространстве и информационно-психологического иммунитета у пользователей.

В рамках информационно-технологического направления превенции кибервиктимизации можно отметить такие методы, как установка лицензионных антивирусных программ, блокировка доступа к личной информации со стороны отдельных сайтов и недобросовестных или излишне навязчивых пользователей, использовать технологии защиты приватной информации от доступа и копирования, внимательно и критично анализировать предложения подписаться на рассылку сомнительной или неактуальной для студентов информации или перейти по предлагаемой ссылке, анализировать финансовые условия и последствия своих подписок и контактов с конкретными сайтами, порталами, пользователями и т.п.

Социально-психологическое направление профилактики становления кибервиктимного поведения у студентов вуза должно включать комплекс мероприятий, направленных на формирование, развитие или коррекцию их индивидуально-личностных качеств и особенностей поведения. К таким методам профилактической работы следует отнести, прежде всего, проведение в рамках деятельности психологической службы вуза и при изучении отдельных учебных дисциплин лекций, семинаров, бесед и социально-психологических тренингов, направленных на формирование и развитие навыков бдительности, осторожности, критичности. Особого внимания требует необходимость работы по развитию социального и эмоционального интеллекта у студентов. Эти и другие направления и методы позволят формировать и развивать у студентов вузов навыки распознавания и нивелирования провокаций и психологических манипуляций

со стороны потенциальных троллей, буллеров, кибермошенников и т.п. Важно научить студентов таким навыкам поведения в киберпространстве, которые позволяли бы им не провоцировать других пользователей, распознавать недобронамеренных собеседников и не вступать с ними в контакт, распознавать эмоциональные провокации и не поддаваться им и т.д.

Таким образом, мировые масштабы проблемы кибербезопасности в современных условиях жизнедеятельности людей обусловили появление таких актуальных и перспективных научных отраслей как психология кибервиктимного поведения и кибервиктимология. Дальнейшее развитие кибервиктимологии будет способствовать выявлению психологических механизмов становления кибервиктимного поведения, выявлению причин и факторов кибервиктимизации, разработке и внедрению методов психологической профилактики, способствующих снижению показателей киберпреступности. Внедрение действенных виктимологических методов и технологий предупреждения киберпреступлений должно осуществляться, прежде всего, в рамках деятельности психологических служб системы образования и ориентироваться на обеспечения кибербезопасности детей, подростков и лиц студенческого возраста.

Библиография:

1. *Войскунский А.Е.* Киберпсихология как раздел психологической науки и практики // *Univsum: Вестник Герценовского университета.* 2013. № 4. С. 87–88.
2. *Плешаков В.А.* Киберонтология и психология безопасности информационной сферы: аспект киберсоциализации человека в социальных сетях Интернет-среды // *Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология.* 2010. Вып. 4 (19). С. 131–141.
3. *Бовть О.Б.* Состояние потока в формировании механизмов кибервиктимного поведения // *Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы. Материалы Третьей Международной научной конференции. Казань, 8–10 ноября 2018 г. / отв. ред.: Б.С. Алишев, А.О. Прохоров, А.В. Чернов. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. С. 83–85.*
4. *Обухова Ю.В., Гурьева В.О.* Образ сверстника – жертвы буллинга у школьников с разной выраженностью виктимного поведения // *Российский психологический журнал.* 2017. Т. 14. № 2. С. 118–134.
5. *Черная А.В.* Эффекты влияния киберпространства на детей с ограниченными возможностями здоровья: матер. междунард. образоват. Форума // *Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: сб. материалов.* 2015. С. 146–150.

**ПЕРВЫЕ ШАГИ ВХОЖДЕНИЯ В ПРОФЕССИЮ
ВО ВРЕМЯ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ НА БАЗЕ ЛИЦЕЯ
ИМ. Н.И. ЛОБАЧЕВСКОГО КФУ**

Габдрахманова Рашида Габдельбакиевна
Казанский федеральный университет, Казань

Даминова Раиса Махмуриевна

Лицей им. Н.И. Лобачевского Казанского федерального университета, Казань

Аннотация. Педагогическая практика – это важнейшая составляющая процесса подготовки бакалавров-будущих учителей. В Казанском федеральном университете базой для проведения педагогической практики являются два лицея – это структурные подразделения Университета. Лицей им. Н.И. Лобачевского находится рядом с учебными корпусами Университета. В Лицее студенты-практиканты становятся ассистентами учителя. Во время учебной практики происходит начальная профессиональная социализация студентов.

Ключевые слова: практика, профессия, студенты первого курса, социальная роль.

**FIRST STEPS OF ENTERING PROFESSION
DURING EDUCATIONAL PRACTICE IN THE LYCEUM
NAME OF N.I. LOBACHEVSKY KFU**

Gabdrakhmanova Rashida Gabelbakieva
Kazan Federal University, Kazan

Daminova Raisa Makhmuriyeva

Lyceum name of N.I. Lobachevsky in Kazan Federal University, Kazan

Abstract. Pedagogical practice is the most important component of the process of preparing bachelors – future teachers. Kazan Federal University has a base for teaching practice, two lyceums – these are the structural units of the University. Lyceum name of N.I. Lobachevsky is located next to the buildings of the University. In the Lyceum, student interns become assistant teachers. During educational practice there is an initial professional socialization of students.

Keywords: practice, profession, first year students, social role.

Педагогическая практика – это важнейшая составляющая процесса подготовки бакалавров-будущих учителей. За последние годы учебные планы по направлениям подготовки 44.03.05 и 44.03.01 «Педагогическое образование» менялись часто [1; 2]. Идет поиск оптимального варианта.

Сегодня практика для студента начинается с первого курса. Многие годы ученые говорили в свое время о том, что практика для студентов-будущих учителей должна быть с первого курса по пятый. И вот этот день настал. На первом курсе запланирована учебная практика (ознакомительная практика). На втором и третьем курсах проводится психолого-педагогическая практика. На четвертом и пятом – сплошная практика.

Сегодня для студента, который видит себя в будущем учителем, вхождение в профессию происходит постепенно. На первых трех курсах идет активный процесс наблюдения за деятельностью учителей, учеников в школе, посильное включение в разные виды деятельности (в качестве помощников). Если бы эта практика была только неделю, а не такой как сейчас, распределенной на целый семестр, студент не смог бы заметить как динамично развивается школьная жизнь, как много обязанностей у современного учителя, как меняются дети в школе. Т.е. у студента появилась возможность подольше находиться в школе, чтобы понять, почувствовать для него эта профессия или не для него. Если эта профессия не для него, он может построить свой образовательный маршрут иначе. У нас есть такие примеры. Практика с первого курса помогает нам, на наш взгляд, увеличить процент выпускников, которые идут работать в школу. Студенты первого курса еще совсем недавно покинули стены родной школы. Пойти в школу на практику – это не вызывает у них страх. И это уже хорошо. Но мы приходим в школу со студентами не как школьники, а как будущие учителя, а это значит, что они должны выполнять правила поведения для учителей, прописанные в Уставе образовательной организации. Вот так постепенно, студенты исполняют социальную роль учителя один раз в неделю. «Репетиции» за три года помогают студентам адаптироваться в школьной среде в роли учителя, помогают быть успешными во время сплошной педагогической практики [3; 4]. Студенты отмечают, что на открытых уроках им хочется учиться у учителя, отвечать на поставленные учителем вопросы, выполнять задания, которые он предлагает детям. Представить себя на месте учителя и видеть происходящее на уроке глазами учителя удается немногим и лишь на несколько секунд.

Педагогическая практика не может быть успешной без хорошей базы. В нашем Университете базой для проведения педагогической практики являются два лица, структурные подразделения Университета.

Лицей им. Н.И. Лобачевского находится рядом с учебными корпусами Университета, 85 % учителей Лицея высшей квалификационной категории, поэтому большой поток студентов направляется в этот лицей. Лицей – один из лучших лицеев страны. В Лицее студенты-практиканты становятся ассистентами учителя: помогают совершенствовать цифровую (методическую) лабораторию учителя, являются помощниками организатора пробных экзаменов, ассистентами школьного этапа всероссийских предметных олимпиад [5; 6].

Студент во время учебной практики старается представить себя в роли учителя и в роли воспитателя. Но также студент остается студентом. Происходит сложный процесс для личности студента. В это время для студентов нужна и важна поддержка руководителей практики от университета и от профильной организации. Результатами начальной профессиональной социализации, которая происходит во время учебной практики, мы отмечаем: сформированное профессиональное самосознание, психологическая готовность личности к деятельности и профессиональному общению, наличие первоначальных профессиональных навыков и готовность к овладению более широким кругом практических навыков.

Список литературы:

1. *Габдрахманова Р.Г.* Проектирование модуля для учебного плана ОПОП по уровню подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профилю «Педагог основного общего образования» // Подготовка педагога основного общего образования: вызовы времени и стратегии реализации Сборник научных трудов Всероссийской конференции с международным участием по обсуждению итогов апробации профессиональных программ по уровням образования бакалавриат, магистратура и аспирантура с направленностью (профилем) «Педагога основного общего образования». – Казань, 2017. – С. 51–56.
2. *Габдрахманова Р.Г.* Современные формы организации учебной деятельности студентов // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 3 (110). – С. 79–82.
3. *Габдрахманова Р.Г.* Социализация студентов в полиэтническом пространстве КФУ // Педагогическое образование в изменяющемся мире: сборник научных трудов III Международного форума по педагогическому образованию. – Казань, 2017. – С. 139–144.
4. *Габдрахманова Р.Г., Гарифуллина Л.Р.* Взаимовлияние профессионального и личностного компонентов в становлении молодого специалиста // Всероссийская научно-практическая конференция «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация». – Ростов-на-Дону, 2017. – № 5. – С. 557–560.
5. *Хузиахметов А.Н., Габдрахманова Р.Г.* Подготовка будущего учителя к реализации программы воспитания и социализации // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 3. – С. 50–54.
6. *Габдрахманова Р.Г., Гарифуллина Л.Р.* Самооценка как самый перспективный метод для развития самого себя // Всероссийская научно-практическая конференция «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация». – Ростов-на-Дону, 2017. – № 5. – С. 447–451.

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРИРОВАННОСТИ
И САОМОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ
В СВЯЗИ С ПРЕДПОЧТЕНИЕМ ИДЕАЛА
«МАТРИМОНИАЛЬНЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ»**

Гвоздева Дарья Ивановна

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье излагаются результаты исследования, нацеленного на изучение особенностей социальной фрустрированности и самоотношения в связи с предпочтением идеала «Матримониальный образ жизни» у студентов-психологов. Показано, что юноши и девушки, выбирающие данный идеал, характеризуются разным уровнем социальной фрустрированности и разными особенностями самоотношения. У девушек и юношей, не выбирающих данный идеал, общим измерением самоотношения является самооценочность, при этом они предпочитают разные идеалы образа жизни личности.

Ключевые слова: идеал образа жизни личности, социальная фрустрированность, самоотношение, матримониальный образ жизни, студенты-психологи.

**FEATURES OF SOCIAL FRUSTRATION AND SELF-ATTITUDE
OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS IN CONNECTION
WITH THE PREFERENCE OF IDEAL
«MATRIMONIAL WAY OF LIFE»**

Gvozdeva Darya Ivanovna

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article presents the results of a study aimed at studying the features of social frustration and self-attitude in connection with the preference of the ideal «Matrimonial way of life» among students-psychologists. It is shown that men and women who choose this ideal are characterized by different levels of social frustration and different features of self-attitude. For women and men who do not choose this ideal, self-value is a common dimension of self-attitude, while they prefer different ideals of way of life of personality.

Keywords: ideal of way of life of personality, social frustration, self-attitude, matrimonial way of life, students-psychologists.

Актуальность. Проблема построения будущей жизни всегда актуальна для молодежи, особенно в период обучения в ВУЗе. Одним из факторов построения реальной жизни выступает идеал образа жизни личности,

который напрямую обуславливает построение личностью ее жизненного пути, характеризуя желаемый образ будущего.

Идеал образа жизни личности может быть связан с различными сферами жизнедеятельности, в том числе и семейной. В целом представления о будущей жизни у молодых людей строятся с учетом разных факторов – как внешних, так и внутренних, которые могут как способствовать достижению желаемых целей и удовлетворению важных для личности потребностей, так и препятствовать, т.е. выступать в качестве фрустрирующих [1]. Степень восприятия того или иного фактора в качестве фрустрирующего обуславливается индивидуально-психологическими особенностями субъектов, в том числе и спецификой их отношения к себе. Кроме того, в наших исследованиях показано, что предпочтение идеалов образа жизни личности имеет выраженную поло-гендерную специфику, в связи с чем мы предположили, что и факторы, связанные с этим предпочтением, будут различаться у юношей и девушек.

Основываясь на имеющихся в психологической литературе представлениях об образе жизни личности [2; 3] и об идеалах личности [4], мы определили идеал образа жизни личности как представление личности о наиболее желательном для нее образе жизни, его эмоциональных основаниях и средствах приближения. Нами были установлены 7 видов идеалов: матримониальный, карьерный, здоровый, богемный, общественный, социально-протекционный, гностический [5]. Каждый из них может выступать для личности в качестве ведущего, определяя всю направленность ее жизни. В данном исследовании мы рассмотрели социальную фрустрированность личности и особенности самоотношения юношей и девушек в связи с предпочтением идеала «Матримониальный образ жизни».

Предметом исследования выступили особенности социальной фрустрированности, самоотношения и выраженность идеала Матримониальный образ жизни у студентов-психологов.

Целью исследования явилось изучение взаимосвязи между выраженностью идеала «Матримониальный образ жизни», уровнем социальной фрустрированности и видом самоотношения у студентов-психологов – юношей и девушек. В исследовании приняли участие студенты Академии психологии и педагогики Южного федерального университета г. Ростова-на-Дону в количестве 100 человек в возрасте от 20 до 25 лет, (50 юношей и 50 девушек).

Мы предположили, что юноши и девушки, выбирающие и не выбирающие идеал «Матримониальный образ жизни» в качестве желаемого, будут характеризоваться разной выраженностью и содержанием социальной фрустрированности, а также разными особенностями самоотношения.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы: *тестирование* (методика «Исследования самоотношения» Р.С. Панталева; методика «Диагностики уровня социальной фрустрированности»

Л. И. Вассермана; модификация анкеты изучения идеалов образа жизни личности С.Т. Джанерьян, Д.И. Гвоздевой); *методы статистической обработки данных* (критерии непараметрической статистики Фридмана, Вилкоксона, процедура квантирования, биномиальное распределение). Процедура квантирования применялись для поиска высоких, средних и низких показателей социальной фрустрированности и выраженности того или иного идеала образа жизни; биномиальное распределение – для выявления наиболее характерных признаков; критерий Фридмана – для выявления доминирующих видов самоотношения и преобладающих фрустрирующих факторов; критерий Вилкоксона – для подтверждения значимости различий в доминировании. В качестве значимого был выбран уровень $p < 0,05$.

В соответствии с целями и задачами исследования по предпочтению/не предпочтению идеала «Матримониальный образ жизни» были выделены следующие группы: юноши, предпочитающие данный идеал (13 человек), юноши, не предпочитающие идеал (37 человек), девушки, предпочитающие данный идеал (12 человек), юноши, не предпочитающие идеал (38 человек),

Исследование показало, что лишь одна треть юношей и одна треть девушек предпочитают в качестве наиболее желаемого идеала Матримониальный образ жизни. Полученные нами данные, на первый взгляд, несколько расходятся с имеющимися в психологии представлениями о том, что именно возраст 20–30 лет является тем периодом, когда юноши и девушки задумываются о создании семьи. При этом в эмпирических исследованиях отмечается, что девушки активно желают создавать [6]. Наши же результаты показали одинаковую степень предпочтения у юношей и девушек данного идеала. Это отражает суть понимания нами идеала образа жизни личности, который предполагает не просто желание иметь семью, а желание максимально реализоваться, удовлетворять все свои потребности именно в семейной жизни, посвятить свою жизнь семье. Предпочтение иных идеалов образа жизни личности не исключает наличие семьи, однако она не занимает ведущего места в жизни человека. Таким образом, посвятить себя семье готовы лишь треть из опрошенных респондентов.

Далее, для каждой из групп устанавливались уровень фрустрированности и ведущие фрустраторы, а также ведущие измерения самоотношения. Для каждой группы были установлены как общие, так и специфичные (характерные только для данной группы) особенности. Анализ проводился путем исключения повторяющихся характеристик в группах для выявления единой встречающихся. Общими для всех групп фрустраторами явились медицинское обслуживание, обстановка в обществе, материальное положение. В приведенных ниже описаниях групп данные фрустраторы не представлены.

Мы получили следующие **результаты**.

Девушки, предпочитающие идеал «Матримониальный образ жизни», характеризуются средним уровнем социальной фрустрированности, и фрустрированы возможностью проводить отпуск (экономическое положение). Ведущих измерений самоотношения в данной группе не установлено. Достичь желаемого идеала девушки рассчитывают к периоду окончания ВУЗа.

Девушки, не предпочитающие идеал «Матримониальный образ жизни», характеризуются индивидуализированными показателями социальной фрустрированности (как высокой, так и низкой), а фрустрированы в основном положения в обществе. Ведущем измерением самоотношения девушек данной группы является самооценность – ощущением ценности собственной личности и предполагаемой ценности своего Я для других на основе внутренних, интимных критериев духовности, богатства внутреннего мира. Предпочитаемыми идеалами для девушек данной группы являются идеалы «Богемный», «Гностический».

Таким образом, предпочтение идеалу, связанному с традиционной для женщин сферой самореализации (семья) отдают девушки, которые фрустрированы своим экономическим положением и неоднозначным отношением к себе. В психологических исследованиях показано, что у мужчин и женщин отношение к деньгам разное [7], что не может не сказаться на их чувствительности к финансовой стороне жизни. Возможно, желание сконцентрироваться на семейной жизни выступает для данной группы способом, позволяющим несколько улучшить свое социально-экономическое положение и сформировать положительное отношение к себе, успешно выполняя традиционную женскую роль. Поэтому и реализовать данный идеал девушки желают к окончанию обучения в ВУЗе, чтобы не столкнуться с необходимостью поиска иных вариантов самореализации. Девушки же высоко ценящие себя, не готовы посвящать свою жизнь семье. Они озабочены качеством своего социального статуса, способ получения которого видят либо в принадлежности к определенной социальной группе, требующей соблюдения определенного образа жизни, либо в достижении высокой компетентности в какой-либо сфере деятельности.

Юноши, предпочитающие идеал «Матримониальный образ жизни», характеризуются низким уровнем социальной фрустрированности, самоуверенностью, саморуководством, открытостью, самооценностью и самопривязанностью. Достичь желаемого идеала юноши рассчитывают через 6 лет после окончания обучения.

Юноши, не предпочитающие идеал «Матримониальный образ жизни», характеризуются индивидуализированными показателями социальной фрустрированности, а фрустрированы сферой услуг. Ведущим измерением самоотношения юношей данной группы является самооценность (также,

как и у девушек), а предпочитаемым идеалом образа жизни – идеал «Здоровый образ жизни».

Таким образом, посвящать себя семье готовы уверенные в себе, и удовлетворенные собой, открытые и честные по отношению к себе и другим юноши, довольные своей жизнью. Юноши, высоко ценящие себя и довольные качеством их «обслуживания», сконцентрированы на сохранении своего здоровья (физического и психологического).

Проведенное исследование позволяет сделать следующие **выводы**:

1.Посвятить свою жизнь семье готовы фрустрированные девушки с неоднозначным отношением себе и нефрустрированные юноши с положительным самоотношением;

2.Ведущим измерением самоотношения и у юношей, и у девушек, не предпочитающих идеал Матримониальный образ жизни, является самооценочность.

3.Девушки, не предпочитающие Матримониальный идеал образа жизни, заботятся о своем статусе, получить который желают с помощью принадлежности к определенной группе или путем повышения собственной компетентности в определенной области; юноши, не предпочитающие данный идеал, желают посвятить жизнь заботе о своем здоровье.

Литература:

1. *Dzhaneryan S.T., Gvozdeva D.I., Astafeva I.N., Obukhova Yu. V.* Frustration features of city students // *The social sciences (Pakistan)*. 2015. Т. 10. № 6. С. 1443–1448.
2. *Орлова Э.А.* Социокультурное пространство обыденной жизни. Методическое пособие по курсу Культурная антропология, М:ГАСК, 2002. – 104 с.
3. *Серкин В.П.* Взаимосвязь образа мира и образа жизни // *Мир психологии*, 2009. № 4. С.48–52.
4. *Шевелева А.М.* Идеал профессиональной карьеры как представление о наилучшем пути профессионального развития // *Профессиональные представления*. 2009. № 1. С.45–74.
5. *Гвоздева Д.И.* Идеалы образа жизни личности студентов-выпускников различных специальностей. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону, 2009. 24 с.
6. *Психология человека от рождения до смерти* (под ред. А.А.Реана). СПб.: Праймеврознак, 2002. – 656 с.
7. *Джанерьян С.Т., Махрина Е.А.* Содержание и характеристики ценностно-смысловых отношений к деньгам у студентов и работающих в социально-экономических профессиях // *Северо-кавказский психологический вестник*. 2005. № 3. С. 20–27.

**СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О ПЕРФЕКЦИОНИЗМЕ У СТУДЕНТОВ
С ВЫРАЖЕННОСТЬЮ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ
ПЕРФЕКЦИОНИЗМА**

Джанерьян Светлана Тиграновна, Тузлукова Алиса Владимировна
Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье излагаются результаты исследования содержания представлений студентов о перфекционизме. В качестве объекта исследования выступили 46 студентов различных специальностей ЮФУ г. Ростова-на-Дону. Методы: опрос (анкетирование), контент-анализ, тестирование; статистические методы обработки данных. Установлено, что трактовка перфекционизма как мотивационного образования, характерная для всех студентов за исключением атниперфекционистов, дополняется иными его трактовками в зависимости от уровня выраженности того или иного вида перфекционизма. Показано, что трактовка перфекционизма соотносится студентами с проявлением его в той или иной сфере жизнедеятельности. Полученные результаты могут найти применение в разработке различных подходов к обучению студентов.

Ключевые слова: перфекционизм; определения перфекционизма; содержание понятия «перфекционизм».

**CONTENT OF REPRESENTATION
OF PERFECTIONISM IN STUDENTS
WITH DIFFERENT TYPES OF PERFECTIONISM**

Dzhaneryan Svetlana Tigranovna, Tuzlukova Alisa Vladimirovna
Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article presents the results of a study of the content of students' representation of perfectionism. The subject of the study: 46 students of various specialties SFU, Rostov-on-Don. Methods: survey, content analysis, Hewitt Flett Perfectionism Scale; statistical data processing methods. It has been established that the interpretation of perfectionism as a motivational form, which was stated for all students except for antiperfectionists, is complemented by its other interpretations depending on the degree of manifestation of the type of perfectionism. It is shown that the interpretation of perfectionism is correlated by students with its manifestation in a particular sphere of life activity. The results can be applied in the development of various approaches to student learning.

Keywords: perfectionism; content of the concept of perfectionism; definitions of perfectionism.

Обобщение результатов исследований перфекционизма [1], позволяет сделать заключение о его отнесении исследователями к личностной черте, ценностному образованию, мотивационному или когнитивным образованиям, проявляющимся, соответственно, как стремление к совершенству и тенденция устанавливать высокие личные стандарты [2;3], и как ожидания, интерпретации событий, оценки себя и других [4]. Отмечая проявления перфекционизма в различных сферах жизнедеятельности, исследователи обращают внимание на важность изучения проявления перфекционизма у студентов в их учебной деятельности. Выраженный в учебной деятельности, перфекционизм может распространяться и на другие сферы деятельности.

В классических исследованиях перфекционизма его типы были установлены на основе направленности личности – на себя, на другого или на соответствие социальным стандартам [цит. по: 2]. Для каждого из видов перфекционизма исследователями была установлена связь между их выраженностью и особенностями самосознания. Перфекционизм, направленный на себя в форме «позитивного стремления к достижениям», связывают с позитивной самооценкой, само-эффективностью, само-актуализацией, положительными личностными качествами, уверенностью в себе, альтруистическими социальными установками, а социально-предписанный перфекционизм в форме «неадаптивной озабоченности оцениванием» – с самокритицизмом, склонностью к самообвинению, наличием interpersonalных проблем [цит. по: 4; 6]. Выраженность же общего перфекционизма связывается исследователями с такими проявлениями самосознания, как стиль самопредъявления, самоотношение, самоприятие, самоуважение, самоуверенность, самооценка близости к идеалу и т.д. [цит. по: 4; 5; 7]. Целесообразно полагать, что при доминировании того или иного вида перфекционизма возможно наличие тех или иных осознанных трактовок его содержания. В свою очередь эти трактовки могут быть использованы в практике психологического сопровождения студентов.

Для проверки этого предположения мы предприняли исследование, нацеленное на установление содержания представлений о перфекционизме у студентов, различающихся по выраженности того или иного вида перфекционизма. Эмпирическим объектом исследования выступили 46 студентов (43 девушки и 3 юноши) в возрасте от 17 до 21 года, обучающихся в Южном Федеральном Университете, г. Ростова-на-Дону.

Методы исследования: тестирование (методика «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта в адаптации Грачевой И.И.), авторская анкета для изучения содержания представлений о перфекционизме, контент-анализ открытых вопросов анкеты, экспертные оценки результатов контент-анализа, методы непараметрической статистики

(критерии Фрийдмана и Вилкоксона, коэффициент корреляции (r) Спирмена), метод квартилирования.

По результатам контент-анализа были установлены категории, отражающие мотивационные, когнитивные, ценностные, инструментальные и эмоциональные аспекты перфекционизма, а также относительная частота их встречаемости. Содержательно-смысловые трактовки перфекционизма студентами отражались в следующих категориях: мотивы деятельности («стремление», «желание», «высокие требования», «потребность»), результаты деятельности («всё по правилам», «в соответствии с инструкцией», «без ошибок», «порядок»), инструментальные черты («умение», «упорядочивать», «выполнять», «достичь»), идеалы («совершенство», «эталонному», «быть лучшим»), жизнь («во всех процессах и явлениях», «большинстве сфер жизни», «во всех аспектах жизни»), черты личности («свойство», «качество», «черта»), эмоции («эмоциональное состояние», «эмоциональное выплескивание», «любовь», «ненависть»).

Специфика содержания представлений о перфекционизме рассматривалась у студентов, различающихся по доминированию выраженности перфекционизма, и отнесенных к группам «перфекционизм, направленный на себя» (ПНС), «перфекционизм, направленный на других» (ПНД), «социально-предписанный тип перфекционизма» (СПП) и антиперфекционизм (АП). В последней группе студентов отмечается выраженность каждого из видов перфекционизма в интервале низких и очень низких значений.

1. Результаты исследования свидетельствуют в пользу доминирования трактовок перфекционизма как мотивационного образования, что характерно для всей выборки респондентов, исключая антиперфекционистов. Установлена положительная взаимосвязь между трактовкой перфекционизма как идеала и обозначением студентами сфер «семья» и «увлечения», в которых может проявляться перфекционизм, а также между трактовкой перфекционизма как «результата» и сферы «профессия». Одновременно установлена отрицательная связь между трактовкой перфекционизма как личностной черты и обозначением сферы «общение». Связи между перфекционизмом и учебной деятельностью в представлениях студентов обнаружено не было. Таким образом, по мнению студентов, перфекционизм, рассматриваемый ими как ценностное образование (идеал) проявляется главным образом в сферах «семья» и «увлечения», как высокий результативный стандарт – в профессиональной жизни, как черта личности – препятствует общению (Таблица 1).

Студенты с выраженностью каждого из видов перфекционизма представляют его как мотивационное образование. Так же выявлено и своеобразие трактовок перфекционизма в зависимости от выраженности того

или иного его вида у студентов. В представлении студентов с ПНС и СПП перфекционизм – это, прежде всего, мотивационно-ценностное образование, а у студентов с ПНД – мотивационно-ценностно-результативное образование. Для антиперфекционистов характерны индивидуально-вариативные трактовки содержания перфекционизма.

Таблица 1.

Значение коэффициентов корреляции ($p < 0,05$) между выраженностью трактовок перфекционизма и сферами его проявления у студентов

| Трактовка/Сферы | Общение | Профессия | Семья | Увлечения |
|-----------------|---------|-----------|-------|-----------|
| Идеал | - | - | 0,354 | 0,347 |
| Результат | - | 0,380 | - | - |
| Черта | -0,312 | - | - | - |

Таким образом, содержание студенческих представлений и содержание научно-психологических представлений о сущности перфекционизма совпадают в случае, если студенты сами являются субъектами того или иного высоко выраженного вида перфекционизма.

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы о содержании представлений о перфекционизме студентов с разной степенью его выраженности:

2. Независимо от типа перфекционизма студенты трактуют его двояко: во-первых, как мотивационное образование, что характерно для всех, за исключением студентов-антиперфекционистов. Во-вторых, трактовка перфекционизма как мотивационного образования дополняется иными его трактовками – как ценностного или ценностно-результативного образования, что обусловлено видом перфекционизма студентов.

3. По мнению студентов, перфекционизм, рассматриваемый ими как ценностное образование (идеал), проявляется, главным образом, в сферах «семья» и «увлечения», как высокий результативный стандарт – в профессиональной жизни. В случае выраженной трактовки перфекционизма как черты личности его проявления в сфере общения минимизируются студентами.

Полученные данные могут быть использованы в практике психологического сопровождения студентов с различной выраженностью каждого из видов перфекционизма.

Библиография:

1. Тузлукова А.В. Психологические аспекты изучения перфекционизма как фактора развития личности// Материалы XLVI научной конферен-

- ции преподавателей, аспирантов и студентов Академии психологии и педагогики Южного федерального университета. – Ростов-на-Дону, 2018 – С.149–154.
2. *Ильин Е.П.* Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. – Санкт-Петербург: «Мастера психологии», 2011.
 3. *Ясная В.А., Ениколопов С.Н.* Современные модели перфекционизма // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6, № 29. – С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 24.11.2018).
 4. *Гаранян Н.Г.* Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: канд. дисс.... доктора пс. н. – М., 2010.
 5. *Гвоздева Д.И.* Идеалы образа жизни личности студентов-выпускников различных специальностей: канд. дисс.... к. пс. н.: Ростов-на-Дону, 2009.
 6. *Цыганкова П.В.* Взаимосвязь перфекционизма с особенностями самосознания при аутодеструктивном поведении// Вестник московского государственного областного университета, серия: психологические науки. МГОУ. – 2010. – № 2 – С. 28–32
 7. *Stoeber J., Otto K.* Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges // Personality and Social Psychology Review. – 2006. – Vol. 10, No. 4. – P. 295–319.

РОЛЬ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ

Исмаков Тамерлан Мажитович

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье рассматриваются особенности пространственной ориентировки инвалидов с нарушениями зрения. Описывается роль тактильной трости в самостоятельном передвижении инвалидов по зрению по городу. Автор обосновывает роль пространственной ориентировки в социальной адаптации и социализации людей с нарушениями зрения

Ключевые слова: пространственная ориентировка, слепые, слабовидящие, тактильная трость, социальная адаптация, социализация

THE ROLE OF SPATIAL ORIENTATION IN THE SOCIALIZATION OF DISABLED PEOPLE

Ismakov Tamerlan Majitovich

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article discusses the features of the spatial orientation of persons with visual impairments. The role of the tactile cane in the independent movement of the visually impaired in the city is described. The author substantiates the role of spatial orientation in the socialization of people with visual impairments.

Keywords: spatial orientation, blind, visually impaired, tactile cane, social adaptation, socialization

Одной из актуальных проблем людей с нарушениями зрения является ориентировка в окружающем пространстве. Под ориентировкой в пространстве понимают умение разобраться в окружающей обстановке. Ориентироваться в окружающем пространстве значит определить величину и форму этого пространства, величину и форму предметов, его наполняющих, пространственное их размещение и своё положение относительно каждого из них. При ориентировке слепых обычно имеют в виду ориентировку в большом пространстве, среди крупных предметов: улиц и зданий населённого пункта.

Проблемой пространственной ориентировки слепых и слабовидящих занимались известные тифлопсихологи и тифлопедагоги А.Г. Литвак, В.А. Кручинин, В.С. Сверлов, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова, В.З. Дени-

скина и др. В исследованиях данных авторов доказано, что лица, имеющие глубокие нарушения зрения, спонтанно, самостоятельно не могут овладеть элементарными навыками пространственного ориентирования, социально-бытовой ориентировки и нуждаются в систематическом целенаправленном обучении и комплексной реабилитации [1, с. 32].

Успешность социальной адаптации и социализации человека с инвалидностью по зрению во многом зависит от его способности самостоятельно ориентироваться в пространстве своего дома, учебного заведения, на улице города, в различных учреждениях, организациях, в общественных местах. У людей со зрительной патологией затруднено восприятие окружающего мира, которое имеет большое значение в социальной адаптации и социализации слепых и слабовидящих.

Зрительное восприятие, обеспечивающее визуальный контакт человека с окружающим миром, выполняет ориентировочную и регулирующую функции в поведении человека. Потеря зрения – это утрата самого мощного источника информации об окружающей мире. Однако, у слабовидящих потеря зрения не полная, такие люди могут частично, самостоятельно получать представления об окружающей действительности, при тотальной слепоте происходит замещение зрительного восприятия слуховым и осязанием. Пространственная ориентировка слепых и слабовидящих является проблемой и психологической, и педагогической [2, с19].

При тотальной слепоте человек ориентируются в пространстве при помощи осязания, т.е. кожных и двигательных ощущений; слухового, обонятельного восприятия и использования белой трости.

Одним из главных помощников человека с глубокими нарушениями зрения при ориентировке в пространстве является тактильная трость. Трость для незрячего – это универсальный инструмент, оценить который по достоинству способен только сам слепой. При использовании трости суставно-мышечное чувство доставляет человеку с нарушением зрения много разнообразных и полезных сведений об окружающих его предметах. С помощью трости слепой уточняет направление своих шагов. Тростью он определяет неровности пути, состав и качество грунта, убеждается в присутствии предполагаемого препятствия и предупреждает столкновение. Трость помогает незрячему человеку изучить предмет и его величину, поверхность, по которой он идёт, а также высоту ступеньки с которой ему надлежит спуститься или на которую необходимо подняться. Постукивая слегка или довольно основательно о поверхность, слепой посылает в пространство звуковые сигналы и ловит отзвуки их, рожденные окружающими предметами. По этим отзвукам незрячий может определить наличие препятствия, судит о характере предметов, об их удалённости и размещении в пространстве. В некоторых случаях перехода через улицу слепой сигнализирует тростью водителям транспорта.

Несмотря на то, что трость является главным помощником незрячего, трость инвалидами с глубокими нарушениями зрения используется редко. Многие инвалиды боятся открыто заявить о собственной слепоте, смотреться калекой, инвалидом, приковывающим к себе внимание и взоры, не умеют пользоваться тростью при передвижении и не знают преимуществ, которые может дать использование трости при самостоятельном передвижении в пространстве.

Следовательно, для многих ходить с тростью – большое психологическое напряжение. Незрячие люди боятся показать собственную слепоту, опасаясь стать изгоем общества, привлекать к себе внимание, у них постоянно присутствует боязнь заблудиться, смотреться смешно со стороны. Поэтому слепые и люди с низким зрением стесняются использовать трость для пространственной ориентировки и предпочитают ходить с сопровождающим или пытаются пользоваться остаточным зрением, а при отсутствии зрения двигаются в напряженной позе, часто с приподнятыми и вытянутыми вперед руками, ощупывающей походкой, чем еще больше привлекают внимание окружающих. Необходимо бороться с этим ложным стыдом и прививать навыки правильного обращения с тростью. Для этого, необходимы занятия по формированию уверенных навыков владения белой тростью у людей с глубокими нарушениями зрения и снятию психологического напряжения.

Страх незрячих людей перед передвижением в пространстве вызван тем, что у них не сформированы навыки, позволяющие слепым свободно ориентироваться и самостоятельно передвигаться в любой обстановке. Формировать навыки ориентировки в пространстве необходимо с детства. Важным периодом развития пространственной ориентировки является школьный возраст, когда происходит систематическое обучение, формированием терминологии и представлений о пространстве. Слепые боятся самостоятельно ходить, они рассчитывают на постоянную помощь окружающих. Незрячий ребенок пытается идти самостоятельно, но он наткнется на мебель и иные окружающие его предметы, спотыкается о ковер или порог, падает, ударяется. Это происходит всего лишь потому, что родители, другие близкие ему люди или лица, заменяющие родителей, не отработывают с ним технику ходьбы, которая непосредственно включает в себя и определенное положение тела, и постановку стоп, чувство равновесия и координацию движений рук и ног. Слепой или имеющий очень низкое остаточное зрение ребенок при самостоятельном передвижении в большом пространстве или на улице передвигается неуверенно, его движения скованны, он боится упасть, напряжён. Он вынужден во время ходьбы все свои усилия и внимание направить на то, чтобы не наткнуться на что-нибудь, не упасть, не удариться. Страх перед самостоятельным передвижением в пространстве приводит к тому, что у ребенка не появляется

желание узнать то, что находится вокруг него, что отрицательно сказывается на формирование самостоятельного передвижения в пространстве и социальную адаптацию. Всего этого можно избежать, если научить человека с нарушениями зрения правильно передвигаться, осмысливать воспринимаемое слухом, осязанием, обонянием, побуждать узнавать окружающие предметы и их назначение, расположение в осваиваемом помещении. Только научившись управлять своим телом и понимая, что расположено вокруг него, человек в состоянии переключить внимание на окружающий мир, что будет способствовать пространственной ориентировки и в дальнейшем в социализации такого человека в общество.

Таким образом, незрячего человека важно обучить не только свободно передвижению в пространстве, но и умению пользоваться транспортом, иметь представление о социальной среде, следует обучить его приемам защиты при возможных столкновениях, а также научить обращаться к прохожим за помощью, если понадобится, обучить узнавать предметы на ощупь, по запаху, по шуму, издаваемому этим предметом. То есть обучить активной, полноценной жизни, чтобы эти люди могли жить, а не существовать, и при этом не так остро чувствовать свой дефект. Только в таком случае возможны положительные изменения в социальной адаптации инвалидов по зрению, которые в конечном итоге помогут слепым и слабовидящим социализироваться в обществе.

Библиография:

1. Денискина В.З., Венедиктова М.В., Куракина Е.А. Обучение ориентировке в пространстве учащихся специальной (коррекционной) школы для детей с нарушением зрения: Учебно-методическое пособие. – Н. Новгород, 2002. – 113с.
2. Сверлов В.С. Методика обучения слепых ориентировке в пространстве. – Л.: Учпедгиз, 1969. – 152 с.
3. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Кирейчева Евгения Владимировна, Котлярова Дарья Алексеевна

*Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал)
«Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского», Севастополь*

Аннотация. В статье проанализированы результаты исследования и сравнения показателей воли у студентов-психологов первого и второго курсов. Обоснована необходимость развития волевых качеств у студентов-психологов. На основе анализа современных подходов к изучению проблемы формирования и развития волевых качеств выделено три основных: в контексте феномена рефлексивной осознанности, мотивационный подход и ноэтический подход. Сделан вывод о необходимости использования данных подходов при разработке программ формирования и развития волевых качеств у студентов-психологов в рамках работы психологической службы вуза.

Ключевые слова: воля, сила воли, волевые качества студентов-психологов, формирование и развитие волевых качеств.

THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF VOLITIONAL QUALITIES OF THE STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

Kireycheva Evgeniya Vladimirovna, Kotlyarova Daria Alekseevna

*Sevastopol economic and humanitarian Institute (branch)
of V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Sevastopol*

Abstract. The article analyzes the results of research and comparison of will indicators of students-psychologists of the first and second courses. Necessity of development of strong-willed qualities at students-psychologists is proved. Based on the analysis of modern approaches to the study of the problem of formation and development of volitional qualities, three main ones are identified: in the context of the phenomenon of reflexive awareness, motivational approach and noetic approach. It is concluded that it is necessary to use these approaches in the development of programs for the formation and development of volitional qualities of students-psychologists in the framework of the psychological service of the University.

Keywords: will, willpower, volitional qualities of students-psychologists, formation and development of volitional qualities.

Перед представителями молодого поколения в современном обществе ставится много преград, а отсутствие мотивации, саморегуляции и радио-

нально подобранной жизненной цели может только усугубить ситуацию, тем самым, способность и умение правильно проявлять и контролировать волевые качества поможет им в будущем быть более успешнее в ходе различной учебной и жизненной деятельности. Сила воли – это мощная, неисчерпаемая энергия внутри человека, которую он, как личность, сознательно активизирует и направляет на достижение желаемого результата. Поэтому развитие и совершенствование силы воли и волевых качеств необходимо для высокого уровня учебной и профессиональной деятельности, развития личности в целом.

Результаты проведенного нами эмпирического исследования на выборке студентов-психологов разных курсов показали, что в процессе обучения в вузе отмечается определенная динамика в сторону совершенствования их волевых качеств. Так, согласно данным, полученным с помощью методики определения силы воли Р.С. Немова, у студентов 1 курса, обучающихся по направлению подготовки «Психология», показатели уровня силы воли ниже (22,6) чем у студентов 2 курса (23,6) того же направления подготовки. Согласно данным, полученным с помощью теста «Самооценка силы воли» Н.Н. Обозова, у студентов 1 курса, обучающихся по направлению подготовки «Психология», результаты показателя уровня силы воли ниже (18,7) чем у студентов-психологов 2 курса (20,7). При этом сравнение полученных по двум методикам данных в двух выборках с использованием непараметрического статистического U-критерия Манна-Уитни показало, что различия не достоверны: 1) $U = 21$; $p \leq 0,05$, значения находятся в зоне незначимых различий; 2) $U = 14$; $p \leq 0,01$, в зоне незначимости.

Выявленные различия в значениях показателей уровня развития силы воли у студентов-психологов первого и второго курсов могут быть связаны с возрастными особенностями, с уровнем знаний, жизненным опытом, временем обучения в ВУЗе и другими факторами. Безусловно, результаты нашего исследования не дают оснований утверждать, что такие зависимости носят постоянный характер, установление чего является предметом наших дальнейших исследований. При этом совершенно очевидно, что уровень сформированности волевых качеств у студентов-психологов не достаточен, что обуславливает необходимость их целенаправленного развития.

С целью поиска наиболее эффективных подходов к проблеме формирования и развития волевых качеств, силы воли, волевой регуляции нами был проанализирован большой объем научной психологической литературы. Необходимо отметить, что в отечественной психологии проблема воли исследована достаточно широко. Среди современных исследователей проблемы волевой регуляции необходимо отметить следующих ученых: Н.В. Аникеева, В.А. Иванников, А.В. Малахова, С.В. Сафоненко, К.Р. Сидоров, М.Д. Ходжаева, Е.А. Чиренева, О.Н. Шадрина, Е.П. Щербаков

и других. Учеными изучались категория «воли» и различные подходы к ее изучению, динамика развития представлений о воле, детально исследовался и анализировался сам феномен воли как сложное психическое явление, как фактор личностной саморегуляции и самоорганизации, соотношение воли и произвольности, значение воли и волевых качеств в эффективной профессиональной деятельности, особенности становления воли, формирования и развития волевых качеств личности [1; 2; 3].

Анализ существующих современных подходов к изучению проблемы формирования и развития волевых качеств позволяет выделить несколько основных, среди которых наиболее актуальными нам представляются три. Это подход к развитию волевых качеств в контексте феномена рефлексивной осознанности, мотивационный подход и ноэтический подход.

1. В основе первого подхода лежит категория осознанности, сознательной рефлексии, обеспечивающей произвольную саморегуляцию человеком своих волевых усилий за счет субъективной представленности в сознании событий и фактов текущей реальности. Развитая способность к осознанности позволяет человеку как бы выйти за рамки ситуации, осознавать своё эмоциональное состояние, действия и поступки, давать им объективную оценку, соотносить их с правилами и нормами права и морали, осуществлять их произвольную осознанную корректировку. Включение осознанности позволяет опосредовать поведение нормативными правилами и образцами, перевести его из уровня импульсивности и реактивности на личностный уровень, на уровень осознанно-рефлексивных и проактивных действий, что способствует повышению волевой саморегуляции, выработке навыков самодетерминации и самоэффективности.

Существенный вклад в разработку и развитие феноменологии осознанности внесли такие ученые, как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др. В настоящее время возможности и способности к активизации осознанной рефлексии в качестве значимого резерва для развития личностного потенциала, в том числе для развития волевых качеств, рассматриваются в рамках экзистенциальной психологии, культурно-исторической деятельностной психологии, возможностной психологии [4], позитивной психологии (А. Бандура, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев, Р. Мэй, Ж. Нюттен, В.А. Петровский, В. Франкл, Х. Хекхаузен, М. Чиксентмихайи, М.Н. Эпштейн и др.).

2. Мотивационный подход к проблеме развития волевой саморегуляции и волевых качеств человека опирается на анализ потребностно-мотивационной сферы человека и предполагает, что произвольность помогает человеку встать над потребностями, обуславливающими непровольные мотивы и влечения. Как отмечает Г.В. Залевский, в волевом акте происходит преодоление аффективно-отрицательного отношения к необходимому, произвольному действию ради достижения аффективно-положительной

цели, достижения лично и социально значимого результата. Л.И. Божович отмечала, что для развития произвольности и волевых качеств у человека с раннего возраста необходимо формировать устойчивую иерархию мотивов, которая способствует формированию независимости личности от ситуационных воздействий и влияний [1].

Данный подход был сформирован и развивался в трудах таких ученых, как Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, В. Вундт, К.М. Гуревич, В.А. Иванников, В.К. Котырло, К. Левин, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, Т. Рибо, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе и другие.

3. Ноэтический подход к решению проблемы развития волевых качеств опирается на категорию ноэзиса, введенную Э. Гуссерлем. В современной психологии делается акцент на развитии и совершенствовании ноэтической составляющей структуры личности, то есть на достижении высшего – духовного уровня личностного развития. В ноэтическом подходе воля понимается и трактуется как высокий уровень духовного потенциала личности, раскрывающийся в ее способности к самодетерминации, в эффективной саморегуляции человеком своих психических состояний, своей деятельности, в способности произвольного изменения и корректировки человеком своих побуждений через изменение смысла, духовной ценности своих действий и поступков, через осознанную и произвольную форму мотивации. То есть за волевыми усилиями личности во внутреннем плане сознания стоит особая форма ее духовной осознанной активности, направленной на максимальную мобилизацию человеком всех своих возможностей, на преодоление на преодоление внешних и внутренних препятствий, на саморегуляцию своих психических состояний, Ноэзис, как осознание реального, текущего, переживания сознания, способствует отказу от привлекательных образов, соблазнов, в пользу осмысленных социально значимых целей и побуждает человека прилагать волевые усилия для их достижения, что развивает силу воли, волевую саморегуляцию [5].

Основные положения ноэтического подхода в контексте осознанной волевой саморегуляции человеком своего поведения, своих состояний, своей деятельности в большей или меньшей мере разрабатывались такими исследователями, как О.В. Волкова, Э. Гуссерль, Г.В. Залевский, В.И. Кабрин, Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова и другие.

Таким образом, в основе современных активно разрабатываемых подходов к проблеме формирования и развития волевых качеств, силы воли, волевой регуляции поведения, состояний и деятельности наиболее актуальным является обращение к феноменологии осознанности, самодетерминции, саморегуляции, самоэффективности, развития личностного потенциала, осознанного расширения возможностей с учетом характеристик потребностно-мотивационной сферы личности. На основании проведенного анализа считаем целесообразным разработку специальных

программ формирования и развития волевых качеств у студентов-психологов и реализацию их в рамках работы психологической службы вуза.

Библиография:

1. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. 209 с.
2. *Сидоров К.Р.* Развитие представлений о воле в психологической науке // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2009. № 2. С. 61–73.
3. *Ходжаева М.Д.* Формирование волевых свойств и деловых качеств личности // Вестник ТГУПБП. 2011. № 2. С. 107–111.
4. *Леонтьев Д.А.* Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3–27.
5. *Волкова О.В.* Становление волевой составляющей личности студента: ноэтический компонент // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2011. № 5. С. 35–39.

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Кирейчева Евгения Владимировна, Свистунова Надежда Евгеньевна

Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал)

«Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского», Севастополь

Аннотация. Рефлексия рассматривается авторами как одно из недостаточно изученных профессионально важных качеств психолога. В статье проанализированы основные подходы к изучению рефлексии и её видов. Показана эффективность и перспективность изучения рефлексии отечественными и зарубежными исследователями в русле когнитивного подхода. Сделан вывод об актуальности разработки и совершенствования когнитивных приемов и техник развития рефлексивных навыков у будущих психологов.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные навыки, подходы к изучению рефлексии, когнитивный подход к изучению рефлексии, развитие рефлексии у будущих психологов.

A COGNITIVE APPROACH TO THE STUDY OF REFLECTION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Kireycheva Evgeniya Vladimirovna, Svistunova Nadezhda Evgeniyevna

Sevastopol economic and humanitarian Institute (branch)

of V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Sevastopol

Abstract. Reflection is considered by the authors as one of the insufficiently studied professionally important qualities of a psychologist. The article analyzes the main approaches to the study of reflection and its types. The efficiency and prospects of the study of reflection by domestic and foreign researchers in line with the cognitive approach are shown. The conclusion about the relevance of the development and improvement of cognitive techniques and techniques of development of reflexive skills in future psychologists.

Keywords: reflection, reflexive skills, approaches to the study of reflection, cognitive approach to the study of reflection, the development of reflection in future psychologists.

Профессия психолога становится всё более востребованной в современном мире, наполненном ситуациями неопределенности, стрессорами, конфликтогенами и потенциальными опасностями. Всё чаще люди обращаются к квалифицированным специалистам для получения качественной помощи в решении тех проблем, которые их волнуют. Оказание эффектив-

ной помощи невозможно без наличия у психолога комплекса профессионально важных личностных качеств, таких как конгруэнтность, эмпатия, умение слышать другого, креативность, развитое воображение, логическое мышление, высокий уровень интеллекта и, особенно, рефлексии.

Существует большое количество различных точек зрения на феномен рефлексии. Согласно взглядам Р. Декарта, рефлексия это способность индивида сконцентрироваться на своем внутреннем мире, при этом, не реагируя на внешний мир и на события, которые там происходят. Дж. Локк понимал рефлексия как особый источник знания, А. Буземан как перенесение переживания из внешнего мира в самого себя. Согласно взглядам А.В. Карпова, рефлексия выступает в качестве не только продукта сознания, но как форма, условие и механизм его существования [1].

В научных психологических трудах зарубежных исследователей (А. Буземана, П. Дернера, Д. Шэнка, М. Феррари и др.) и отечественных психологов (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Ю.Н. Кулюткин, И.Н. Семенов, В.И. Слободчиков, С.Ю. Степанов, Г.С. Сухобская, А.Б. Холмогорова, Г.П. Щедровицкий и др.) механизм рефлексии анализируется с точки зрения перестройки индивидом своего сознания.

И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов выделили пять этапов развертывания рефлексивного механизма:

1. Актуализация, или вхождение индивида в проблемно-конфликтную ситуацию.
2. Апробирование разнообразных стереотипов, личного опыта, шаблонов действий.
3. Осознание не состоятельности имеющегося у индивида опыта в контексте обнаруженных им противоречий.
4. Переосмысление, то есть осмысление актуализированной проблемно-конфликтной ситуации и себя самого в ней.
5. Реализация вновь обретенного целостного смысла путем последующей реорганизации содержательной наполненности своего личного опыта и деятельное преодоление противоречий, являющееся адекватным данной проблемно-конфликтной ситуации [2].

В трудах отечественных ученых А.В. Карпова, А.С. Шарова и некоторых других исследователей выделяется несколько видов рефлексии.

1. Ситуативная рефлексия – выступает в форме субъективных «самооценок» и «мотивировок», которые обеспечивают включённость индивида в ситуацию, анализ и осмысление происходящего и его элементов в данный момент, в данной ситуации. Ситуативная рефлексия предполагает способность человека соотнести с конкретной реально протекающей предметной ситуацией свои собственные переживания и действия в данный момент времени, и способность индивида контролировать и координировать отдельные элементы своей деятельности соответственно изменяющимся условиям.

2. Ретроспективная рефлексия – направлена, в основном, на анализ индивидом уже выполненной в прошлом деятельности и включает способность и возможность анализировать процесс и результаты уже выполненных актов деятельности, уже прошедших событий и т.п.

3. Проспективная рефлексия – это вид рефлексии, включающий в себя размышления о будущих планах, предстоящей деятельности, представление о ходе её осуществления; тем самым проспективная рефлексия обеспечивает целеполагание и планирование, превентивный выбор наиболее эффективных путей и способов реализации задуманного, а также прогнозирование предполагаемых результатов будущей деятельности и их вариантов [1; 3].

В целом в современной психологии достаточно четко выделяются четыре основных подхода к изучению феномена рефлексии: кооперативный, коммуникативный, когнитивный, личностный.

В основе кооперативного подхода (А.В. Карпов, В.А. Лефевр, Г.П. Щедровицкий и др.) лежит анализ деятельностных отношений в системе «субъект – субъект» и прогнозирование групповой деятельности с целью повышения ее эффективности.

В рамках коммуникативного подхода (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев и др.) рефлексия изучается как составляющая межличностного общения и восприятия человеком другого человека.

В личностном подходе (Н.И. Гуткина, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский и др.) рефлексия помогает выстраивать новый образ своего «Я» в ходе общения с другими людьми и выработать новые знания об окружающем нас мире.

В рамках когнитивного подхода (И.Н. Семенов, Т.В. Корнилова и др.) рефлексия выступает в качестве важнейшего умения индивида анализировать свои собственные действия и соотносить их с окружающей реальностью.

Осуществляя обзор направлений исследования рефлексии в современной зарубежной психологии, анализируя и сравнивая сходства и различия, В.Ю. Дударева и И.Н. Семенов отмечают наличие тенденции к изучению когнитивного бессознательного, которое ставит новые исследовательские задачи в рамках когнитивного подхода: проблемы адекватности рефлексии самому рефлексируемому процессу, вопросы о функциях сознания и др. Авторы подчеркивают, что в рамках этого подхода на сегодняшний день уже разработано множество таких методических приемов, применение которых позволило бы изучать технологии манипулирования неосознаваемыми процессами, диссоциации осознаваемого и делаемого и др. [4].

Разработка проблем рефлексии в рамках когнитивного подхода позволяет сопоставлять модели интеллектуальной рефлексии, разработанные в метакогнитивном подходе и в концепциях теоретического

мышления (В.В. Давыдов), рефлексии как важнейшего этапа процесса творческого решения (Я.А. Пономарев), рефлексивной регуляции творческого мышления (И.Н. Семенов), структуры рефлексивности (А.В. Карпов), может способствовать плодотворному исследованию роли рефлексии в механизмах формирования способностей и интеллекта, так как, согласно концепции В.Д. Шадрикова, рефлексия является важнейшим компонентом ментального развития человека.

Наиболее перспективными в рамках когнитивного подхода могут стать исследования эффективности рефлексии в контексте склонности человека к самоанализу (А.В. Карпов), в русле исследованной П.Я. Гальпериным и другими учеными темы контроля в педагогической психологии в связи с рефлексией, разработка таких близких, но различных по сути подходов как исследования рефлексии в обучении и в мышлении. Последние направления параллельно развиваются за счет исследований в западной психологии в рамках метакогнитивного подхода и в отечественной психологии в русле теории развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, в том же метакогнитивном походе и в контексте проектно-деятельностной модели рефлексии Н.Г. Алексеева [5]. В рамках исследований современной экзистенциальной психологии актуальными становятся разработка и совершенствование когнитивных приемов, экзистенциальных техник, способов и приемов развития рефлексивных навыков.

Таким образом, рефлексия является одним из важнейших и необходимых качеств психолога, которое необходимо развивать. Рефлексия играет важную роль в обучении и профессиональном становлении каждого человека; помогает осознать свои способности, склонности, способствующие принятию правильного решения, правильному выбору профессии, а также анализировать себя как субъекта рефлексии; помогает человеку сформировать ценностные ориентации, которые он может развивать в процессе взросления. Склонный к самоанализу человек всегда все ставит под сомнение, благодаря чему результаты его деятельности могут быть намного выше, а затрачиваемые усилия меньше. В силу этого для поиска путей и методов развития навыков эффективной рефлексии у будущих психологов всегда будут актуальны исследования рефлексии, в первую очередь, в рамках когнитивного подхода.

Библиография:

1. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 2004. 424 с.
2. Семенов И.Н. Тенденция психологического развития мышления, рефлексии и познавательной активности. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2000. 416 с.

3. Шаров А.С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. 358 с.
4. Дударева В.Ю., Семенов И.Н. Феноменология рефлексии и направления ее изучения в современной зарубежной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2008. Т. 5, № 1. С. 101–120.
5. Семенов И.Н. Концепция Н.Г. Алексеева на фоне развития рефлексивно-методологического подхода // Кентавр. Альманах. 2004. № 34. С. 35–38.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СПОСОБНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Косикова Людмила Валентиновна

Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье проанализированы результаты изучения способности к педагогической рефлексии и личностных особенностей будущих педагогов. Выявлена отрицательная взаимосвязь педагогической рефлексии с фактором «адекватность самооценки – неадекватность самооценки», положительные взаимосвязи педагогической рефлексии с показателями по факторам «замкнутость – общительность»; «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль».

Ключевые слова: педагогическая рефлексия, личностные особенности, студенты старших курсов, корреляционный анализ.

INTERCONNECTION BETWEEN ABILITY OF PEDAGOGICAL REFLECTION AND THE PERSONALITY OF FUTURE TEACHERS

Kosikova Ludmila Valentinovna

Shouthern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article analyzes the results of studying the ability of pedagogical reflection and personal characteristics of future teachers. A negative correlation of pedagogical reflection with the factor “the adequacy of self-acceptance – the inadequacy of self-acceptance”, positive interrelations of pedagogical reflection with the indicators on the factors “isolation – sociability” was revealed; “Low self control is high self control” are identified.

Keywords: pedagogical reflection, personal features, senior students, correlation analysis.

Практическая реализация педагогической деятельности предполагает высокий уровень профессионализма учителя, важным компонентом которого является его способность к профессиональной рефлексии. Педагогическая рефлексия как сложный психологический феномен рассматривается в работах Б.З. Вульфова, А.А. Бизяевой, О.В.Кузнецовой и др. Так, Б.З.Вульфов понимал педагогическую рефлексю как осознание педагогом реального уровня развития своих профессиональных

и личностных качеств, осмысления им своих «ценностных переживаний», как умение анализировать возникающие затруднения в работе [1]. А.А. Бизяева считает, что педагогическая рефлексия проявляется в способности педагога занимать аналитическую позицию по отношению к своей деятельности [2].

Анализ исследовательской литературы по проблеме профессиональной рефлексии учителя показывает, что в меньшей степени исследованы ее внутренние механизмы, компонентная и уровневая структуры, нет единой концепции педагогической рефлексии. Изучая педагогическую рефлексия, Кулюткин Ю.Н. и Сухобская Г.С. пришли к выводу, что рефлексивные процессы проявляются и в ситуации непосредственного взаимодействия с учениками, и в процессе проектирования и конструирования их учебной деятельности, и на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как ее субъекта [3]. Необходимость рефлексивного отношения учителя к своей деятельности определяется такими факторами, как высокий уровень его социально-перцептивных способностей, обеспечивающих процесс адекватного восприятия и понимания учителем своих учеников, и через них – в зеркальном отражении – самого себя, осознание учителем своей индивидуальности, составляющей его Я-концепцию, индивидуально-психологические качества учителя.

Цель исследования состояла в том, чтобы **выявить** взаимосвязь способности к педагогической рефлексии с личностными особенностями будущих педагогов. Мы предполагали, что существует взаимосвязь способности к педагогической рефлексии с личностными особенностями будущих педагогов.

В исследовании приняли участие студенты старших курсов Южного Федерального Университета, обучающихся по направлению «Начальное образование» и «Начальное образование и иностранный язык» в количестве 50 человек.

Методики исследования: методика «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» О.В.Калашниковой; 16-факторный личностный опросник Р.Кеттелла (форма С).

Анализ результатов диагностики уровня сформированности педагогической рефлексии показал, что студенты старших курсов, обучающиеся на педагогическом направлении, имеют в основном средний (51 % респондентов) уровень сформированности рефлексии (характеризуются стихийностью, нерегулярностью рефлексирования) и высокий уровень сформированности рефлексии (44 % респондентов) (обладают способностью к анализу своей деятельности и поступков других людей, отличаются проведением углубленного самопознания).

Нами были определены личностные качества будущих педагогов, характеристики которых отражены в факторах по методике Кеттелла.

Анализ показал, что для будущих педагогов были характерны такие индивидуально-психологические особенности личности, как общительность, открытость, готовность к сотрудничеству, внимание к людям (фактор А «замкнутость-общительность», $x=8$ баллов); беспокойство, ранимость, чувствительность к одобрению окружающих (фактор О «спокойствие-тревожность», $x=9$ баллов); дисциплинированность, умение контролировать свои эмоции и поведение (фактор Q3 «низкий самоконтроль-высокий самоконтроль», $x=8$ баллов); собранность, энергичность, напряженность, фрустрированность, повышенная мотивация, беспокойство напряженности (фактор Q4 «расслабленность-напряженность», $x=7$ баллов).

Данной группе испытуемых свойственны низкие показатели по факторам Н («робость-смелость»), Q1 («консерватизм-радикализм»), Q2 («конформизм-нонконформизм»), N («прямолинейность-дипломатичность»). Соответственно, студентам свойственны зависимость от мнения и требований группы, следование за общественным мнением, стремление работать и принимать решения вместе с другими людьми, низкая самостоятельность, ориентация на социальное одобрение; консервативность, устойчивость по отношению к традициям, сомнение в отношении новых идей и принципов, сентиментальность; робость, застенчивость, эмоциональная сдержанность, осторожность, деликатность.

Корреляционный анализ выявил наличие взаимосвязей между показателем педагогической рефлексии и личностными характеристиками (методика «16-ти факторный личностный опросник Кеттелла») у будущих педагогов.

Выявлена отрицательная взаимосвязь педагогической рефлексии с показателями по фактору MD «адекватность самооценки – неадекватность самооценки» ($r = -0,521$); Это говорит о том, что существует тенденция уменьшения уровня самооценки при увеличении уровня рефлексии. Таким образом, можно предположить, что люди, имеющие низкую самооценку, всё время боятся допустить ошибку, хотят стать лучше в глазах окружающих, получить признание в обществе. Поэтому они интуитивно больше, чем другие уделяют внимание развитию личностных и профессиональных качеств.

Выявлены положительные взаимосвязи педагогической рефлексии с показателями по факторам А «замкнутость – общительность» ($r = 0,653$); Q3 «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» ($r = 0,624$). Чем выше уровень педагогической рефлексии, тем в большей степени проявляется способность к установлению непосредственных, межличностных контактов, самоконтроль, настойчивость, сознательность. Человек с высоким уровнем рефлексии в большей степени дисциплинирован, имеет сильную волю, умеет контролировать свои эмоции и поведение.

Связь факторов Q1 «консерватизм – радикализм» ($r = 0,432$) и Q4 «расслабленность- напряженность» ($r = 0,342$) с педагогической рефлексией

говорит о том, что люди с высоким уровнем рефлексии склонны к свободомыслию, экспериментаторству.

Результаты исследования имеют практическое значение, могут быть использованы в организации системы психологической поддержки студентов и молодых специалистов, в обучении их приемам анализа профессиональной деятельности.

Библиография

1. *Репринцев А.В.* Научно-педагогическая школа Бориса Зиновьевича Вульфова // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 3(19). С. 26–45
2. *Бизяева А.А.* Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ им. С.М.Кирова, 2014. – 216 с.
3. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.

УРОВЕНЬ СОПЕРЕЖИВАНИЯ: АДАПТАЦИЯ НОВОГО ОПРОСНИКА НА РОССИЙСКОЙ ВЫБОРКЕ

Косоногов Владимир Владимирович
Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье представлены данные адаптации опросника «Уровень сопереживания» на российской выборке. Адаптация прошла успешно, опросник пригоден к использованию.

Ключевые слова: уровень сопереживания, эмпатия, психометрика

EMPATHY QUOTIENT: THE ADAPTATION OF A NEW QUESTIONNAIRE IN A RUSSIAN SAMPLE

Kosonogov Vladimir Vladimirovich
Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article describes the psychometric data of an adaptation of Empathy Quotient in a Russian sample. The results showed that the Russian version could be recommended for scientific and applied studies.

Keywords: empathy quotient, empathy, psychometrics

Эмпатия (сопереживание) имеет много определений. Ее можно определить как “наша способность определять, что другой человек думает и чувствует, и ответить на их мысли и чувства соответствующим чувством” (Барон-Коэн, 2011, стр. 11). Выделяют три составляющих сопереживания: 1) когнитивная способность принять точку зрения другого человека; 2) аффективная реакция на другого человека, которая влечет за собой выражение эмоционального состояния этого человека; и 3) некоторые регуляторные механизмы, которые отслеживают происхождение своих чувств и чувств других людей (Kim, & Lee, 2010). Сопереживание – необходимый навык в повседневной и профессиональной жизни. Оно имеет большое значение для педагогов, психологов и медицинского персонала и является краеугольным камнем в некоторых психиатрических заболеваниях.

Существующие опросники сопереживания имеют определённые недостатки. Уровень межличностного взаимодействия Дэвиса (IRI, Davis, 1983) предлагает лишь 7 вопросов о познавательной и 7 вопросов об эмоцио-

нальной составляющей сопереживания. Опросник Мехрабиана и Эпстайна (1972) оценивает лишь эмоциональную составляющую. Кроме того, данные по этому опроснику не распределяются нормально: кривая смещена вправо, то есть высокий уровень сопереживания имеет намного больше испытуемых, чем низкий. Опросник Бойко (1996) не проходил оценку внешней валидности.

Предлагаемый опросник Уровень сопереживания (Empathy Quotient) Барона-Козна и Уилрайта был разработан в 2010-х годах и отвечает современным психометрическим требованиям с учётом недостатков предыдущих разработок. Он состоит из 60 вопросов (40 о сопереживании и 20 отвлекающих), уровень сопереживания распределяется нормально (то есть большинство испытуемых имеют средний уровень), согласованность и надёжность опросника хорошие. Внешняя валидность проверялась на выборках людей, больных аутизмом болезнью Аспергера и шизофренией (Baron-Cohen & Wheelwright' 2004, Lee et al., 2011): здоровые испытуемые набирают в среднем 40 очков, тогда как больные около 20 (различия значимые). Таким образом, в отличие от предыдущих разработок, данный опросник стоит на пороге внедрения в психиатрическую практику.

В настоящем исследовании была произведена адаптация опросника «Уровень сопереживания» на 221 русскоговорящем жителе Ростовской области (из них 121 женщина). Средний возраст составил 24,9 (СКО = 7,7). Перевод был осуществлён с разрешения Барона-Козна и Уилрайта. Уровень сопереживания был распределён нормально ($W = 0,99$, $p = 0,4$, асимметрия = 0,18, эксцесс = -0,11). То есть большинство испытуемых имело средний уровень. Согласованность была хорошей ($\alpha = 0,85$), надёжность при повторном измерении была отличной ($r = 0,94$, $p = 0,002$). Среднее равнялось 42,03 (СКО = 11,08) по всей выборке; среднее у женщин было 43,52 (СКО = 11,20); среднее у мужчин было 40,22 (СКО = 10,71). У мужчин уровень был выше ($t = 2,2$, $p = 0,027$).

Изучение распределения частот позволяет предложить следующее качественное описание уровней сопереживания. Для мужчин: <17 – очень низкий – 3 % испытуемых; 17–28 – низкий – 13 % испытуемых; 29–51 – средний – 68 % испытуемых; 52–63 – высокий – 13 % испытуемых; >63 – очень высокий – 3 % испытуемых. Для женщин: <20 – очень низкий – 3 % испытуемых; 20–31 – низкий – 13 % испытуемых; 32–54 – средний – 68 % испытуемых; 55–66 – высокий – 13 % испытуемых; >66 – очень высокий – 3 % испытуемых.

На основании хороших психометрических данных можно советовать использовать данный опросник для диагностики нарушений сопереживания. Дальнейшие исследования могут сосредоточиться на выявлении связи сопереживания с успешностью в профессиях «человек-человек».

Список литературы

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других – М: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996.
2. Baron-Cohen S. Zero Degrees of Empathy – London: Penguin Books, 2011.
3. Baron-Cohen S., Wheelwright S. The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences //Journal of autism and developmental disorders. – 2004. – Т. 34. – № . 2. – С. 163–175.
4. Davis M. H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach //Journal of personality and social psychology. – 1983. – Т. 44. – № . 1. – С. 113.
5. Kim J. H., Lee S. J. Reliability and validity of the Korean version of the Empathy Quotient Scale //Psychiatry investigation. – 2010. – Т. 7. – № . 1. – С. 24–30.
6. Lee J. et al. Schizophrenia patients are impaired in empathic accuracy // Psychological medicine. – 2011. – Т. 41. – № . 11. – С. 2297–2304.
7. Mehrabian A., Epstein N. A measure of emotional empathy 1 //Journal of personality. – 1972. – Т. 40. – № . 4. – С. 525–543.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ
СТУДЕНТОВ**

Крищенко Елена Павловна, Цапко Татьяна Григорьевна
Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические условия развития креативности студентов в пространстве вуза. Особое внимание уделяется методам и формам, направленным на формирование опыта профессионально-творческого мышления.

Ключевые слова: условия развития, креативность, творческие способности, студенты.

**PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS
FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY
OF STUDENTS**

Krischenko Elena Pavlovna, Tsapko Tatiana Grigor'evna
Shouthern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article discusses the psychological and pedagogical conditions for the development of students' creativity in the space of the university. Special attention is paid to the methods and forms aimed at shaping the experience of professional and creative thinking.

Keywords: development conditions, creativity, creative abilities, students.

Рост темпов изменений различных сфер жизнедеятельности в обществе характеризуют сегодняшний современный мир. Наша эпоха сложна, беспорядочна и двусмысленна. Интернет и новые средства массовой информации сократили время и расстояния между людьми, но в результате этого выросла конкурентоспособность рынка труда и требования к специалистам, внедряющих инновации, действующих оперативно и предлагающих результативные решения неожиданных проблем. В таком сценарии творчество чрезвычайно важно для эффективного осуществления профессиональной деятельности.

Ученые из разных областей подчеркивают необходимость развития креативных качеств личности на всех уровнях образования, как средне-

го, так и высшего. Сегодня, именно, креативность дает возможность личности быстрее и успешнее адаптироваться к новым требованиям действительности, совершенствовать специальные навыки и компетенции, преодолевать трудности. В данной связи особую роль начинает играть процесс формирования и развития креативности, незаменимой для эффективного усвоения и реализации будущей профессиональной деятельности студентов.

Определение креативности имеет множественную трактовку. Так, рассматривая данное определение в узком смысле, можно определить креативность как общую способность к продуцированию совершенно новых идей. Например, в словаре А. Ребера креативность определяется, как умственные процессы, ведущие к решениям, идеям, постижению, созданию художественных форм, теорий или определенных продуктов, являющихся уникальными и новыми [1].

В другом психологическом словаре креативность трактуется как степень творческой одаренности, расположенность к творчеству, составляющая сравнительно устойчивую характеристику индивида [2].

Изучением сущности и формирования креативности занимались многие исследователи как отечественные (И.А. Бескова, Д.Б. Богоявленская, Е.П. Варламова, Н.Ф. Вишнякова, В.Н. Дружинин, Л.Б. Ермолаева-Томина, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарёв, М.С. Егорова, М.А. Холодная и др.), так и зарубежные (Д. Симпсон, Л. Терстоун, К.В. Тейлор, Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, К. Роджерс, С. Медник, Дж. Рензулли, А. Маслоу, Р. Стернберг, Р. Мэй, и др.), но, невзирая на различные теоретические и экспериментальные исследования вопрос о природе, условиях развития креативности остается до сих пор открытым. Так же отсутствует единая точка зрения на классификацию качеств характеризующих креативную личность.

Система образования сложившаяся на сегодняшний день не отвечает социальному заказу общества, так как в высшей школе десятками лет складывался схоластический тип обучения, фундамент которого состоит из формальных знания. Соответственно, происходит уменьшение проявления творчества и увеличение формализованных образовательных операций. В данной образовательной среде креативные качества личности не находят применения, а в некоторых случаях сдерживаются не только системой, но и самой личностью.

Соответственно, в контексте модернизации современной образовательной среды и повышения требований к выпускнику вуза как саморазвивающейся личности, направление изменений идет на развитие индивидуальных потенциалов и творческих способностей. Осуществление данных требований, так же возможно только с педагогом, обладающим творческой самобытностью. Формирование креативности студентов неотделимо от

профессионального творчества самих преподавателей и постоянной реорганизации высшего образования. Весь этот сложный динамический процесс может осуществляться только в специально организованной среде, требующей наличия специальных заданий, развивающих нестандартное мышление, креативность, творческие способности [3]. Это подтверждается в трудах И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, авторы утверждают, что обучение, направленное на раскрытие творческого потенциала, способно обеспечить достаточно высокую степень развития уже имеющихся творческих способностей [4,5].

Проявление и развитие креативных качеств студентов, прежде всего, зависят от внутренних факторов: уровня интеллектуальных способностей и самоактуализации, высокой мобильности, мотивационной сферы, эмоциональной гибкости [6]. Также необходимо учитывать, что развитие креативности у каждого студента индивидуальный процесс, но влияние среды, в которой он обучается, влияние разного рода запретов, социальные шаблоны и стереотипы способствуют блокировке креативных способностей. Лишь особая среда обучения и воспитания позволяет в полной мере раскрыть творческие возможности студентов [7]. Из чего следует, что системообразующим условием раскрытия креативности является гуманизация образовательной среды.

Выделяется несколько способов, помогающих в формировании опыта профессионально-творческого мышления. Одними из основных видов: а) структурно-логические (задачные), которые характеризуются постепенной постановкой вопросов, подбора путей их решения, диагностики и оценки конечных результатов [8]; б) тренинговые, заключающиеся в структуре деятельности направленной на отработку определенных алгоритмов учебно-познавательных операций и решения типовых задач (тесты и практические задания, в содержание которых включены элементы творчества); в) игровые способы (деловые игры, мозговой штурм, дискуссии) [9].

Использование данных методов в образовательном процессе в первую очередь ориентированно не на чистый практический результат, а на побочные эффекты при решении предложенных вопросов, например раскрытие внутреннего творческого потенциала, ломку стереотипов мышления, развитие коммуникативных навыков. Д.В. Ушаков отмечает, что «при совместном рассмотрении проблемы в ходе мозгового штурма,... никто в дальнейшем не станет отказываться от него, так как данное заключение содержит часть его творчества». Соответственно, перечисление атрибутов, различные ассоциативные приемы, содержащие в себе побуждение к составлению новых вербальных ассоциаций; применение метафор и сравнений для возбуждения творческой мысли и направленный на то, чтобы «делать знакомое странным» [10, с 78].

Как указывалось ранее, развитие креативных качеств сугубо индивидуальный процесс, что подразумевает, помимо применения различных учебных методов, также организацию индивидуальной помощи студентам в формировании их креативности. Сюда можно отнести: оказание содействия в решении индивидуальных проблем и обучению самостоятельному умению обнаруживать пути выходов из различных ситуаций; создание в учебной группе ситуаций позитивного раскрытия творческого потенциала; индивидуальные творческие задания, стимулирующие креативность студентов [6].

Таким образом, развитие креативности – сложный процесс, взаимобуловленный различными факторами: внешними (творческинаправленная среда, психологический комфорт, постоянное взаимодействие с культурой и искусством) и внутренними (личностная активность, коммуникативные навыки, интеллектуальность). И личность преподавателя, его педагогическая модель способствующая развитию креативного мышления студентов способна быть результативной, только при условии, что в ней в совокупности представлены дидактические цели, обучающие стратегии, различные виды деятельности, активные формы и методы работы, а также желание создавать комфортную психологическую среду.

Библиография:

1. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: [Пер. с англ.] / Артур Ребер. – М.: Вече: АСТ, 2003. 591с.
2. Петровский А.В. Краткий психологический словарь под ред, Ярошевского М.Г./ Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999. 505 с.
3. Агабабян А.Р., Арутюнян Н.Д. К вопросу взаимосвязи креативности с личностными характеристиками // Ананьевские чтения, 2007: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2007. – С. 599.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 78 с.
5. Дидактические идеи М.Н. Скаткина и их развитие в контексте различных дидактических подходов // Образование и наука. – 2012. – № 7.
6. Андреев В.И. Законы творческого саморазвития как основания концепции субъектно-ориентированного образования // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16, № 16. С. 13–16.
7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2002. – 368 с. (Серия «Мастера психологии»).
8. Алимов А.Т., Савриева И.Б. Развитие самостоятельного и творческого мышления у учащихся в процессе обучения // Молодой ученый. – 2014. – № 1. – С. 468–470. – URL <https://moluch.ru/archive/60/8663/> (дата обращения: 22.11.2018).

9. *Калошина И.П.* Структура и механизмы творческой деятельности: нормативный подход / И.П. Калошина. – Москва: Издательство Московского университета, 1983. – 168 с.
10. *Ушаков Д.В.* Психология интеллекта и одаренности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 464 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ, ВЫБИРАЮЩИХ РАЗЛИЧНЫЕ СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ

Мишин Антон Александрович

Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова, Севастополь

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения связи между выбором будущими педагогами различных копинг-стратегий и их личностными качествами. Проанализированы основные направления исследования феномена совладания в зарубежной и отечественной научной литературе. На основе теоретического анализа обосновывается актуальность и недостаточная изученность личностных детерминант выбора копинг-стратегий будущими педагогами. Представлены и проанализированы результаты собственного эмпирического исследования связи между выбором будущими педагогами стратегий совладания и такими личностными качествами как экстраверсия, нейротизм и уровень субъективного контроля.

Ключевые слова: совладание, копинг-стратегии, стратегии совладания будущих педагогов, эмоциональные копинг-стратегии, копинг-стратегии решения задачи, когнитивные копинг-стратегии.

THE STUDY OF PERSONAL QUALITIES OF FUTURE TEACHERS WHO CHOOSE DIFFERENT STRATEGIES OF COPING

Mishin Anton Aleksandrovich

Sevastopol Pedagogical College named after P.K. Menkov, Sevastopol

Abstract. The article is devoted to the problem of studying the relationship between the choice of future teachers different coping strategies and their personal qualities. The main directions of the research of the coping phenomenon in foreign and domestic scientific literature are analyzed. On the basis of theoretical analysis the are substantiated the relevance and lack of study of personal determinants of the choice of coping strategies by future teachers. The results of our own empirical study of the relationship between the choice of future teachers of coping strategies and such personal qualities as extroversion, neuroticism and the level of subjective control are presented and analyzed.

Keywords: coping, coping strategies, coping strategies of future teachers, emotional coping strategies, the coping strategy of solving the problem, cognitive coping strategies.

Сегодняшние условия профессиональной деятельности и повседневной жизни педагогов предъявляют все более высокие требования к их способ-

ности преодолевать жизненные трудности, вырабатывать новые стратегии поведения, которые позволили бы им адаптироваться к современным условиям, так как именно от умения гибкого регулирования людьми своего поведения и психоэмоционального состояний во многом зависит эффективное выполнение их задач во всех сферах жизнедеятельности. В этой связи актуальными представляются исследования личностных качеств будущих педагогов с точки зрения изучения их влияния выбор адаптивных либо неадаптивных стратегий совладания. Результаты таких исследований позволят очертить направления психокоррекционной работы с будущими педагогами на этапе их профессиональной подготовки с целью формирования и развития у них эффективных стратегий совладания.

Теоретические, методологические и практические вопросы проблематики совладающего поведения нашли отображение в работах ученых разных стран, сторонников и представителей различных теоретических подходов и концепций. Это, прежде всего, Дж. Амирхан, В.Я. Апчел, А. Биллингс, В.А. Бодров, Д. Брайт, Дж. Вентрауб, Х. Вебер, Дж. Вэйллант, Д.С. Гринберг, Ф. Джонс, Ч. Карвер, Т.Л. Крюкова, И.К. Кряжева, Е.В. Куфтяк, Р. Лазарус, С. Мадди, Р. Моос, Г. Райт, Н.А. Сирота, Э. Скиннер, Б. Спенсер, Д. Тери, С. Фолкман, Э. Фрайденберг, Н. Хаан, Э. Хэйм, Дж. Шефер и многие другие.

При изучении копинг-механизмов, особенностей выбора тех или иных стратегий совладающего поведения важно выявлять их детерминанты, прежде всего, индивидуально-личностные качества, влияющие на выбор человеком определенных стратегий совладания (Н.Н. Авраменко, А.М. Богомолов, О.Ю. Олейник, И.В. Шагарова и др.). Внимание исследователей проблематики совладания направлено на широкий спектр индивидуально-личностных детерминант выбора копинг-стратегий, среди которых: ценностные и смысло-жизненные ориентации (Н.М. Лыкова, М.Р.Г. Маррокин, К.Ю. Романов и др.), самоактуализация и самоотношение (И.В. Дробышевская, Н.В. Матяш и др.), толерантность к неопределенности (И.Н. Леонов и др.), оптимизм / пессимизм (С.Н. Моисеева и др.), локус контроля (С.Б. Величковская, С.А. Яковлева и др.), рефлексивность (А.А. Бехтер и др.), активность личности (Т.С. Медведская и др.) и коммуникативная активность (С.А. Васюра, Я.П. Коробейникова и др.), лидерство (С.А. Хазова и др.), интеллект (И.В. Борисова, Т.Н. Цыганкова и др.), логическая память (Е.В. Башкина, Т.Ю. Полозова и др.), гибкость и креативность (А.А. Земскова, Т.Е. Левицкая и др.), акцентуации характера (Н.Н. Авраменко и др.). В отдельный блок необходимо выделить исследования связи совладающего поведения с тревожностью и нейротизмом (Д.А. Бирюкова, Г.Ш. Габдреева, Т.В. Ледовская, Л.П. Петухова и др.), эмоциональными состояниями и эмоциональным поведением (М.В. Богданова, Ю.В. Потапова, И. Терехова и др.) и эмоциональным интеллектом (С.А. Хазова, Н.А. Чипеева и др.).

Необходимо отметить, что в последнее десятилетие исследователи стали уделять всё более пристальное внимание к актуальнейшей проблематике феномена совладания. Вместе с тем, на фоне возрастающего интереса ученых к данному феномену, всё ещё недостаточно охваченной соответствующими исследованиями остается система образования, в целом, и особенности безопасного совладающего поведения педагогов, в частности. Появляются отдельные публикации, посвященные исследованию особенностей совладающего поведения у педагогов дошкольных образовательных учреждений (О.С. Мирошникова [1]), у педагогов-дефектологов (В.Д. Брагина, В.Н. Поникарова [2]), изучению взаимосвязи совладания педагогов и будущих педагогов и факторов жизнеспособности (Е.Г. Шубникова [3]) и жизнестойкости (Т.В. Володина, Н.В. Калинина [4]), вопросов безопасного совладающего и защитного поведения студентов вуза и педагогов (А.А. Бойко, Д.М. Никифорова [5]), а также некоторые другие аспекты. Между тем, имеющихся данных исследований явно недостаточно для обеспечения безопасного совладающего поведения педагогов в системе образования, и решения задач виктимологии совладания [6], особенно на этапах профессионального становления, развития и подготовки педагогов [7].

Анализ результатов проведенных нами исследований свидетельствует о том, что будущие педагоги выбирают преимущественно неадаптивные и недостаточно эффективные копинг-стратегии, что часто коррелирует с их склонностью к разным типам виктимного поведения [8]. В силу сказанного считаем актуальными и необходимыми исследования индивидуально-личностных качеств будущих педагогов, выбирающих различные копинг-стратегии, что позволит выявлять и своевременно нивелировать негативную детерминацию их неадаптивного и небезопасного совладающего поведения.

Для решения поставленной задачи нами было проведено пилотное исследование с целью изучения связи отдельных психологических качеств с выбором стратегий совладания у будущих педагогов. В эмпирическом исследовании приняли участие 25 испытуемых женского пола, студентов педагогического колледжа. Мы предположили, что студенты колледжа в силу возрастных и гендерных предпосылок, а также недостаточности знаний и жизненного опыта, склонны чаще выбирать эмоциональные копинг-стратегии в трудных жизненных ситуациях, чем когнитивные.

Мы предположили, что 1) у будущих педагогов доминируют стратегии совладания, ориентированные на эмоциональное реагирование; 2) будущим педагогам, выбирающим эмоциональные копинг-стратегии, присущи такие качества личности как экстернальность, экстраверсия и нейротизм. Для эмпирической проверки гипотезы использовались методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс,

М.И. Паркер; адаптация: Т.Л. Крюкова); методика «Индикатор стратегий преодоления» (Дж. Амирхан; адаптация: В.М. Ялтонский, Н.А. Сирота); «Личностный опросник ЕРІ» Г. Айзенка; «Методика изучения уровня субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера. На первом этапе исследования изучались доминирующие стратегии совладания студентов колледжа – будущих педагогов; на втором – их индивидуально-личностные качества.

Данные, полученные нами при помощи методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», позволили выявить следующие тенденции. Высокий уровень преобладания копинг-стратегий, ориентированных на решение задачи выявлен у 72 % испытуемых. У 16 % показатели частоты выбора данной стратегии находятся на среднем уровне. И 12 % испытуемых имеют показатели низкой выраженности предпочтения данной стратегии. Реакции эмоционального реагирования в ситуациях совладания наиболее часто выбирают 12 % испытуемых, у которых показатели по этой шкале превышают средние значения. Средний уровень предпочтения в выборе данных стратегий зафиксирован у 32 % студентов; низкий – у 56 %. Стратегии избегания, отвлечения, наиболее часто (выше нормы) выбирают 16 % студентов выборки. Среднестатистические показатели в выборе данной стратегии выявлены у 52 %, ниже средних – у 32 % испытуемых. Обобщая полученные данные, делаем вывод, что у будущих педагогов преобладает стратегия ориентации на решение задачи, а не эмоциональное реагирование.

Изучение показателей структуры совладающего поведения с помощью методики «Индикатор стратегий преодоления» позволило получить нам следующие результаты: по частоте использования когнитивные стратегии преобладают у 100 % будущих педагогов; на втором месте по предпочтению эмоциональные стратегии у 68 % студентов; поведенческие копинг-стратегии выбирают лишь 32 % испытуемых. Таким образом, изучение структуры совладающего поведения также показало преобладание выборов когнитивных стратегий у будущих педагогов обследованной нами выборки.

Анализ данных «Методики изучения уровня субъективного контроля» Дж. Роттера позволил оценить уровень общей интернальности. У 76 % испытуемых зафиксированы высокие значения показателя по данной шкале, что соответствует интернальности и высокому уровню субъективного контроля, а, значит, эти студенты считают, что большинство событий в их жизни есть результат их собственных действий и они могут управлять этими событиями, чувствуют собственную ответственность за них и за свою жизнь в целом. У 24 % студентов выявлены низкие показатели по шкале I_o , что соответствует экстернальности и низкому уровню субъективного контроля, то есть эти испытуемые не видят взаимосвязи между значимыми для них жизненными событиями и своими действиями, считая все происходящее вокруг результатом действий окружающих или случая,

чаще всего они не способны контролировать в жизни ход или развитие каких-либо событий.

По методике «Личностный опросник ЕРІ» Г. Айзенка нами были получены данные, на основании которых 24 % испытуемых выборки были отнесены к типу интровертов, 48 % студентов отнесены к типу экстравертов, 28 % будущих педагогов мы отнесли к типу амбивертов. Высокие значения показателей были получены у 36 % студентов данной выборки по шкале нейротизма, следовательно, они обладают высоким уровнем эмоциональной лабильности, эмоциональной неустойчивостью, неуравновешенностью. Низкие значения у 28 % испытуемых, которых можно охарактеризовать как эмоционально-стабильных, спокойных, уверенных, решительных. И 36 % будущих педагогов нашей выборки были отнесены к типу нормостеников, то есть для них по тесту была характерна средняя эмоциональная устойчивость.

При анализе результатов, полученных с помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», учитывалась следующая предложенная авторами методики классификация стратегий совладания: ориентация на решение задачи, эмоциональное реагирование и избегание. Сравнение частоты выбора студентами-педагогами различных копинг-стратегий с их личностными качествами позволило выявить нам следующие тенденции.

Высокий уровень выраженности ориентации на решение задачи продемонстрировали 72 % испытуемых. Из них 44,4 % интровертов, 33,3 % экстравертов, 22,2 % амбивертов. При этом 33,3 % эмоционально лабильны, 22,2 % эмоционально уравновешенны и у 44,4 % отмечается средний уровень эмоциональной устойчивости. У 66,7 % студентов данной подвыборки диагностируется высокий уровень субъективного контроля над значимыми ситуациями; 33,3 % студентов можно отнести к экстеральному типу.

В ситуациях совладания эмоциональное реагирование на высоком уровне у 12 % испытуемых. Из них все экстраверты и все экстерналы с субъективным контролем низкого уровня. У 66,7 % выражена эмоциональная лабильность, у 33,3 % – средний уровень эмоциональной устойчивости.

Стратегии избегания, отвлечения доминируют у 16 % испытуемых, из которых 50,0 % экстравертов, 25,0 % интровертов и 25,0 % амбивертов; 50,0 % эмоционально лабильны и 50,0 % эмоционально стабильны. По данным изучения уровня субъективного контроля 50,0 % будущих педагогов данной подвыборки имеют высокий уровень субъективного контроля над значимыми ситуациями; 50,0 % испытуемых можно отнести к экстерналам, так как они продемонстрировали субъективный контроль низкого уровня.

Анализ и сравнения частотности выборов испытуемыми когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий по методике «Индикатор стратегий преодоления» с их личностными качествами выявил тенденции.

На первом месте когнитивные копинг-стратегии, которые в трудных жизненных ситуациях выбирают 100 % студентов выборки. Среди них 24,0 % интровертов, 48,0 % экстравертов и 28,0 % амбивертов; 36,0 % эмоционально нестабильных, 28,0 % эмоционально уравновешенных, 36,0 % со средним уровнем эмоциональной устойчивости. Высокий уровень субъективного контроля имеют 76,0 % студентов, а 24,0 % испытуемых характеризуются низким уровнем субъективного контроля, экстернальностью.

На втором месте по частоте использования эмоциональные копинг-стратегии – у 68 % будущих педагогов. Из них 23,5 % интровертов, 58,8 % экстравертов, 17,7 % амбивертов. Также среди студентов этой подвыборки 47,1 % эмоционально лабильных, 23,5 % эмоционально уравновешенных и 29,4 % со средним уровнем эмоциональной устойчивости. Высокий уровень субъективного контроля имеют 70,6 % испытуемых выборки, а 29,4 % студентов отличаются низким уровнем субъективного контроля.

Реже остальных будущие педагоги выбирают поведенческие стратегии – в 32 % случаев. Из числа испытуемых, предпочитающих поведенческие стратегии совладания 37,5 % интровертов, 37,5 % (3 чел. из 8) экстравертов, 25,0 % амбивертов. Также 50,0 % из них эмоционально нестабильны, 37,5 % эмоционально уравновешенны и 12,5 % имеют средний уровень эмоциональной устойчивости. У 50,0 % студентов данной подвыборки отмечается высокий уровень субъективного контроля, остальные 50,0 % испытуемых подвыборки имеют низкий уровень субъективного контроля.

Таким образом, наши предположения частично подтвердились, а частично нет. Будущие педагоги в трудных ситуациях предпочитают стратегии решения задачи, а не эмоциональное реагирование, что не совпало с нашим предположением. Выбирающим эмоциональные копинг-стратегии присущи экстраверсия и нейротизм, что подтверждает часть нашей гипотезы; предположение о преобладании экстернальности не подтвердилось. Для выявления более чёткой связи между выбором будущими педагогами различных стратегий совладания и их индивидуально-личностными качествами необходимы дальнейшие, более тщательные исследования с использованием более широкого комплекса психодиагностических методик.

Библиография:

1. *Мирошникова О.С.* Влияние норм социализации на формирование копинг-стратегий воспитателей дошкольных образовательных учреждений // Научный результат: сетевой научный журнал. 2015. Т. 1. Вып. № 2. – URL.: <http://rrmedicine.ru/journal/article/561/> (дата обращения: 01.12.2018).
2. *Брагина В.Д., Поникарова В.Н.* Особенности копинг-поведения педагогов-дефектологов на разных этапах профессионального становления личности // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2008. № 6 (20). С.94–102.

3. Шубникова Е.Г. Развитие жизнеспособности в период ранней зрелости: анализ моделей совладающего поведения будущих педагогов // Горизонты зрелости: сб. тезисов участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития / Ред. Л. Ф. Обухова, И. В. Шаповаленко, М. А. Одинцова. М.: МГППУ, 2015. С.118–122.
4. Калинина Н.В., Володина Т.В. Психологические факторы жизнестойкости педагога // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. Т. 11. № 4 (2). С.398–403.
5. Никифорова Д.М., Бойко А.А. Модель безопасного защитного и совладающего поведения педагогов // Педагогическое образование в России. 2017. № 3. С. 90–96.
6. Мишин А.А. Актуальные направления развития виктимологии совладания // Психологическое обеспечение деятельности силовых структур: Материалы межведомственной научно-практической конференции (г. Севастополь, 22 ноября 2017 г.) / Под ред. А. В. Гришиной, З. З. Екимовой. Севастополь: «РИБЕСТ», 2017. С. 37–40.
7. Мишин А.А. Задачи виктимологии совладания в профессиональном развитии педагога // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции (14–15 декабря 2017 г.) / ЮФУ; под общ. ред. А. В. Черной. Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2017. С.565–569.
8. Бовть О.Б., Мишин А.А. Эмпирическое изучение связи стратегий совладания и психологических защит с разными типами виктимного поведения будущих педагогов // Ученые записки КИПУ. Серия: Педагогика. Психология. 2017. № 4(10). С.30–34.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ В ВОСПРИЯТИИ СТУДЕНТОВ

Шайкина Елена Александровна

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Луганск

Аннотация. В статье представлены результаты исследования восприятия профессорско-преподавательской субкультуры студентами различных вузов. Выделены составляющие вышеуказанной субкультуры, которые непосредственно влияют на процесс инкультурации студенческой молодежи. Обращено внимание на воспитательный потенциал профессорско-преподавательской субкультуры.

Ключевые слова: профессорско-преподавательская субкультура; картина мира; ценности; стиль жизни; потребности; социальный статус.

FEATURES OF THE PROFESSOR-TEACHING SUBCULTURE IN THE PERCEPTION OF STUDENTS

Shaykina Elena Aleksandrovna

Shevchenko Lugansk national university, Lugansk

Abstract. The article presents the results of a study of the perception of the faculty subculture by students of various universities. The components of the above subculture that directly affect the process of enculturation of students are highlighted. Attention is paid to the educational potential of the faculty subculture.

Keywords: faculty subculture; picture of the world; values; life style; needs; social status.

Профессорско-преподавательскую субкультуру можно отнести к профессиональной субкультуре, в которой проявляются достаточно самостоятельные составляющие.

Как и любая субкультура профессорско-преподавательская ведет достаточно самостоятельную жизнедеятельность, регламентируемую своими ценностями и традициями поведения.

По мнению Н.И. Богдана, М.Г. Масиловой, И.Ю. Парфеновой сотрудников университетов, занимающихся учебно-методической и научной работой, объединяют ценности господствующей организационной культуры, в которую они добавляют характерные черты, сопряженные с особенностями их деятельности, и тем самым формируют свою субкультуру. [1]

Субкультура профессорско-преподавательского состава университета – это независимые культурные эталоны, формирующие культурные образцы, однако, отличающиеся от них. [2]

Буханцева Ю.В. выделяет следующие составляющие субкультуры: знания (картина мира в узком смысле), ценности, стиль и образ жизни (социальный статус), социальный институт как система норм, процедурные знания (навыки, умения, способы осуществления, методы), потребности и склонности. [3]

Студенты, обучаясь в университете, тесным образом взаимодействуют с профессорско-преподавательским составом и тем самым испытывают влияние новой для них субкультуры. В данном случае мы можем говорить о процессе инкультурации студенческой молодежи как факторе развития личности.

Цель нашей статьи – выделить особенности восприятия профессорско-преподавательской субкультуры студентами вуза.

Нами было проведено исследование, в котором приняло участие 237 студентов вузов г. Луганска дневной и заочной форм обучения в возрасте от 17 до 32 лет.

В результате проведенного опроса мы получили данные о восприятии студенческой молодежи субкультуры профессорско-преподавательского состава университетов.

Характеризуя картину мира преподавателей, студенты отмечали, что в большинстве своем преподаватели склонны к перфекционизму, их восприятие оторвано от реальной действительности или недостаточно учитывают тенденции современного общества. Они живут в своем несколько идеальном мире. Такое восприятие картины мира можно отнести к профессиональной деформации личности преподавателя, т. к. его деятельность связана с внушением аудитории академических истин и воспитательным процессом. Вследствие чего эти истины становятся частью убеждений и определяют жизненную позицию личности в социуме.

Ценностная сфера профессорско-преподавательской субкультуры отличается достаточно высокой степенью привязанности к этическо-нравственным и моральным нормам, отмечается склонность к рефлексии. Это является одной из характерных особенностей коллективов кафедр вузов в частности и интеллигенции как социального слоя в целом.

Стиль и образ жизни этой профессиональной субкультуры предполагает тесное взаимодействие с элитарной культурой, т.е. высокой культурой, созданной привилегированной частью общества. Такая культура включает в себя изящные искусства, классическую музыку и литературу. В восприятии студентов профессорско-преподавательская субкультура сопряжена с приверженностью к здоровому образу жизни (занятие спортом, активный отдых, отсутствие вредных привычек и т.д.). Преподаватель

с вредными привычками воспринимается скорее как исключение из правил выходящее за пределы нормы.

Характеризуя социальный статус преподавателя вуза в восприятии студентов, следует отметить следующую дилемму: с одной стороны студенты относят преподавателя элитарному слою общества (имеется в виду принадлежность к интеллектуальной и морально-нравственной элите). Престиж высшего образования сохраняется в современном обществе. С другой стороны большая часть студенческой молодежи не хотела бы связывать свое будущее с научной и преподавательской деятельностью. Возможно, такое отношение определено недостаточно высоким экономическим статусом преподавателя вуза, что негативным образом сказывается на престиже профессии.

Давая оценку преподавательской деятельности, студенты отмечают высокий авторитет этого социального института. Они признают и поддерживают право профессорско-преподавательской субкультуры быть эталоном норм нравственности и морали, влиять на общественное мнение, быть авторитетом для большинства, устанавливать негласные нормы поведения.

Характеризуя процедурные знания профессорско-преподавательской субкультуры, студенты отмечали, что с одной стороны эта субкультура объединяет людей с достаточно высоким уровнем интеллектуального развития, специалистов с высоким уровнем профессионализм, хорошо развитыми коммуникативными навыками. С другой стороны четко просматривается интеллектуальная дистанция с основной частью населения, что делает эту субкультуру достаточно замкнутой и не всегда понятной, а в некоторых случаях неинтересной или даже пугающей.

Основные потребности профессорско-преподавательской субкультуры включают в себя потребность в интеллектуальном общении, в самоуважении и сохранении чувства собственного достоинства, в саморазвитии и самореализации, в творческом подходе к профессиональной деятельности, в признании со стороны коллег и общества в целом. Значительная часть студентов выделила в качестве одной из основных потребностей и материальную составляющую как необходимое условие для саморазвития и самореализации преподавателей и возможности заниматься научной деятельностью.

Такие характеристики как пол, возраст, национальность, расовая принадлежность, вероисповедание, уровень благосостояния, гражданство для подавляющего большинства студентов оказались не существенными в восприятии преподавателя как представителя определенной субкультуры.

Следует также отметить, что в рамках профессорско-преподавательской субкультуры можно выделить локальные субкультуры каждого университета в отдельности. Особенности этих локальных субкультур определяются такими факторами как своеобразие стиля руководства, профилем

вуза, традициями, количественными и качественными характеристиками профессорско-преподавательского состава, личностными особенностями преподавателей, их уровнем подготовки.

Несмотря на эти особенности, общие тенденции в характеристики профессорско-преподавательской субкультуры прослеживаются во всех вузах.

Данные, полученные в ходе исследования, позволяют нам сделать вывод о достаточно позитивном, а по некоторым составляющим даже несколько идеальном, восприятии студентами профессорско-преподавательской субкультуры.

На основании этого мы можем прогнозировать конструктивное влияние вышеуказанной субкультуры на личность студента в процессе персонализации при взаимодействии с преподавателями вуза.

Поскольку профессорско-преподавательская среда в большинстве случаев является референтной для студенческой молодежи, можно утверждать, что взаимодействие с вышеуказанной субкультурой оказывает непосредственной воспитательное воздействие на формирование и развитие личности студентов вуза.

Список литературы:

1. Организационная культура вуза: теории, исследования, практики: монография / Н.И. Богдан, М.Г. Масилова, И.Ю. Парфенова. – Владивосток: Изд-во ГВУЭС, 2014. – С. 72.
2. Федоров В.М. Локальные субкультуры в организационной среде опорного университета. [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/v/lokalnye-subkultury-v-organizatsionnoy-srede-opornogo-universiteta> (дата обращения: 15.10.18).
3. Буханцева Ю.В. Составляющие и признаки субкультуры. [Электронный ресурс]. <https://cyberleninka.ru/article/v/sostavlyayushchie-i-priznaki-subkultury> (дата обращения: 15.10.18).
4. Культурология: Учебное пособие / Под ред. Г.В. Драча. – М.: Альфа-М: ИНФРА-М, 2010. – 413 с.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ

Щербакова Олеся Анатольевна

Краснодарский государственный институт культуры, Краснодар

Аннотация. В статье проведен анализ результатов изучения ценностных ориентаций будущих специалистов по социально-культурной деятельности как компонента психологической готовности к организации инклюзивной среды.

Ключевые слова: ценностные ориентации; дети с ограниченными возможностями здоровья; социально-культурная деятельность; будущие специалисты по социально-культурной деятельности; студенты социально-культурного профиля; психологическая готовность; инклюзивная среда.

VALUE ORIENTATIONS IN FUTURE SPECIALISTS IN SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES AS A COMPONENT OF PSYCHOLOGICAL READINESS TO THE ORGANIZATION OF AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Shcherbakova Olesya Anatolyevna

Krasnodar State Institute of Culture, Krasnodar

Abstract. The article analyzes the results of the study of value orientations in future specialists in social and cultural activities as a component of psychological readiness to the organization of an inclusive environment.

Keywords: value orientation; children with disabilities; social and cultural activities; future specialists in social and cultural activities; students majoring in social and cultural studies; psychological readiness; inclusive environment.

На современном, гуманистически ориентированном, этапе развития российского общества создание условий для удовлетворения образовательных и социально-культурных потребностей лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) является одним из приоритетных направлений социальной политики государства. В связи с этим особую актуальность приобретает подготовка будущих специалистов профессионального типа «человек-человек», к которым относятся и специалисты социально-культурной деятельности, к работе с данной категорией граждан.

Новый федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «Социально-культурная деятельность» (уровень бакалавриата) ориентирует выпускников вузов культуры и искусств на осуществление профессиональной деятельности не только в сфере культуры, но и в системе образования и социальной сфере [1]. В указанных областях обозначился устойчивый тренд на осуществление профессиональной деятельности с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии, что предъявляет особые требования к формированию готовности будущих специалистов социально-культурного профиля к организации инклюзивной среды в период обучения в вузе.

Под готовностью будущих специалистов направления подготовки «Социально-культурная деятельность» к организации инклюзивной среды нами понимается профессионально-личностная характеристика будущего специалиста, определяющая его возможность осуществлять профессиональную деятельность с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии.

В структуре готовности к той или иной деятельности центральную позицию занимает психологическая готовность [2], одним из компонентов которой выступают ценностные ориентации [3].

В отечественной научной литературе под ценностными ориентациями понимаются «установки на те или иные ценности материальной или духовной жизни общества», «конкретное отношение к окружающей среде», «сложные обобщенные системы ценностных представлений», «цели, стремления, желания, жизненные идеалы, система определенных норм», «нравственность личности», «основной канал превращений культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей» [4].

В процессе изучения ценностных ориентаций студентов социально-культурного профиля в структуре психологической готовности к организации инклюзивной среды мы придерживаемся мнения отечественного исследователя М.Е. Павловской, которая определила ценностную ориентацию как «сложный внутренний компонент в структуре становления личности, формирующийся в процессе осознанного восприятия ценности предметов и явлений окружающей жизни, определяющий направленность интересов и устремлений личности, а также ее будущую профессиональную деятельность и поведение в соответствии с принятой в обществе системой ценностей» [5].

Изучение ценностных ориентаций студентов позволяет выявить мотивы их будущей профессиональной деятельности, определить направленность и спрогнозировать перспективы становления личности специалиста, создавать условия для формирования системы личностно-профессиональных ориентаций на основе высших общечеловеческих ценностей.

В последнее двадцатилетие различные аспекты формирования и развития ценностных ориентаций студентов вузов рассмотрены в диссер-

тационных исследованиях С.И. Богдан, А.В. Бойчевского, И.В. Бурдиной, Т.В. Васильевой, Н.А. Вдовиной, Л.А. Воденниковой, Л.П. Гадзаова, Н.А. Гущиной, Н.И. Даниленко, И.Е. Емельяновой, О.А. Зиминой, Н.Ю. Зыковой, И.Р. Искаковой, О.В. Клименко, Н.Н. Ключниковой, С.А. Коваль, Р.Ю. Кондрашовой, Л.А. Коняевой, С.С. Королевой, Е.А. Коростелевой, Т.Д. Косинцевой, Е.С. Красиловой, Н.С. Крипон, О.В. Кудашкиной, А.В. Кучиной, Н.С. Лапхановой, О.К. Леоновец, А.В. Лысенко, И.А. Макаровой, И.Ю. Менщиковой, Л.Ф. Михальцовой, В.А. Нудько, Ф.М. Осипова, М.Е. Павловской, Н.А. Поповановой, В.П. Рубаевой, Н.А. Савиной, Е.Г. Слободнюк, О.Н. Спириной, Е.И. Суховой, Е.Б. Храмовой, Е.Н. Чернышевой, Е.Б. Шаровой, Т.Т. Щелиной, В.А. Щербакова и других.

Наиболее изученной является ценностная сфера будущих специалистов социономических (педагогика, психология, социальная работа, медицина) и технических направлений. При этом недостаточно исследованной остается аксиосфера студентов вузов культуры. Среди малочисленных работ по данной проблематике следует отметить диссертационное исследование С.И. Кулинина, посвященное вопросу формирования ценностно-патриотических ориентаций будущих менеджеров социально-культурной деятельности.

Можно резюмировать, что проблема изучения ценностных ориентаций, как и ценностной сферы в целом, студентов социально-культурного профиля является малоизученной, а проблематика подготовки бакалавров вуза культуры к организации инклюзивной среды в научной литературе представлена в недостаточной степени.

В связи с вышеизложенным была определена цель данной работы – изучение ценностных ориентаций будущих специалистов социально-культурного профиля в контексте их подготовки к организации инклюзивной среды.

Для изучения ценностных ориентаций студентов направления подготовки «Социально-культурная деятельность» было организовано психолого-педагогическое исследование, в котором приняли участие 107 студентов бакалавриата Краснодарского государственного института культуры очной формы обучения: 1 курс – 29 чел., 2 курс – 30 чел., 3 курс – 31 чел., 4 курс – 17 чел.

В качестве диагностического инструментария студентам предлагался опросник М. Рокича [6]. Мы исследовали терминальные и инструментальные ценности, первые из которых выражают наиболее важные жизненные цели и идеалы, вторые – представляют собой средства достижения целей.

Для достижения цели исследования из перечня терминальных и инструментальных ценностей были выделены и сгруппированы ценности, по нашему мнению, профессионально значимые для специалиста, работающего с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии. То есть нами рассматривались

те ценности, которые являются компонентами психологической готовности к успешному осуществлению трудовых функций. Данные ценности относятся к различным, в некоторых случаях – полярным, «блокам» ценностей, рассмотренным А.Д. Леонтьевым [7], но, собранные в одну группу, отражают различные составляющие профессионализма.

Для того, чтобы составить представление о доминировании той или иной ценности в группе профессионально значимых ценностей, мы учитывали процентное отношение количества выборов ценности в качестве предпочитаемой, значимой для студентов (то есть присвоение ей студентами 1–6 ранга) к количеству респондентов. В результате произведенных расчетов была составлена обобщенная иерархия терминальных и инструментальных ценностей студентов социально-культурного профиля, профессионально важных для организации инклюзивной среды (таблицы 1, 2).

Таким образом, высокие ранговые позиции в иерархии ценностей – целей, профессионально значимых для работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии, заняли «развитие», «активная деятельная жизнь», «продуктивная жизнь», являющиеся ценностями профессиональной самореализации, но также и ценностями деятельной, эмоционально-насыщенной студенческой жизни, в ходе которой продолжается процесс социализации.

Высокие позиции таких ценностей – средств как «воспитанность» и «жизнерадостность» обусловлены, на наш взгляд, их ролью в обеспечении продуктивного межличностного общения. Кроме того, последняя ценность лежит в основе профессионального оптимизма и является одной из характеристик психологического здоровья.

Таблица 1.

Обобщенная иерархия (ранговая структура) терминальных ценностей будущих специалистов по социально-культурной деятельности, профессионально значимых для организации инклюзивной среды (n=107)

| Ранговое место | Терминальные ценности | Ранговый показатель (в %) |
|----------------|---------------------------|---------------------------|
| 1 | Развитие | 44,86 |
| 2 | Активная деятельная жизнь | 37,38 |
| 3 | Продуктивная жизнь | 36,45 |
| 4 | Познание | 29,91 |
| 5 | Творчество | 24,30 |
| 6 | Интересная работа | 23,36 |
| 7,5 | Общественное признание | 10,28 |
| 7,5 | Счастье других | 10,28 |

Таблица 2.

Обобщенная иерархия (ранговая структура) инструментальных ценностей будущих специалистов по социально-культурной деятельности, профессионально значимых для организации инклюзивной среды (n=107)

| Ранговое место | Инструментальные ценности | Ранговый показатель (в %) |
|----------------|---------------------------|---------------------------|
| 1 | Воспитанность | 68,24 |
| 2 | Жизнерадостность | 60,75 |
| 3 | Образованность | 48,60 |
| 4 | Честность | 42,99 |
| 5,5 | Ответственность | 37,38 |
| 5,5 | Самоконтроль | 37,38 |
| 7 | Широта взглядов | 31,78 |
| 8 | Чуткость | 28,97 |
| 9 | Терпимость | 23,36 |

Средние позиции в рейтинговом списке профессионально значимых ценностей занимают абстрактные жизненные ценности «познание» и «творчество» и тесно связанная с ними инструментальная «образованность», рассматриваемая как интеллектуальная ценность и ценность самоутверждения.

Низкая значимость ориентации на альтруизм («счастье других», «чуткость», «терпимость») выдвигает в разряд актуальных проблем проведение углубленного группового и индивидуального исследования уровней сформированности таких профессионально значимых личностных качеств будущих специалистов по социально-культурной деятельности как эмпатия и толерантность и корректировку содержания основных профессиональных образовательных программ и (или) организацию занятий и социально-психологических тренингов для коррекции и развития данных качеств (по результатам диагностики).

Литература:

1. Приказ министерства образования и науки «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 51.03.03 Социально-культурная деятельность» РФ от 06.12.2017 № 1179 URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1920> (дата обращения: 02.11.2018).
2. Жукова В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» // Известия Томского политехнического университета. – 2012. – № 6. – С. 117–121.

3. *Иноземцева А.Н.* Влияние профессионального самосознания студентов на формирование психологической готовности к профессиональной деятельности: дис... канд. пед. наук. – М., 2002. – 225 с.
4. *Тарасьян Н.А.* Проблема ценностной сферы личности в психологии и социологии // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2016. – № 3. – С. 72–76.
5. *Павловская М.Е.* Формирование ценностных ориентаций студентов при обучении иностранному языку в вузе: дис... канд. пед. наук. – Тула, 2012. – 216 с.
6. Психологические тесты для профессионалов / авт. сост Н.Ф. Гребень. – Минск: Современ. шк., 2007. – 496 с.
7. *Леонтьев Д.А.* Методика изучения ценностных ориентаций. М.: Смысл, 1992. – 17 с.

СЕКЦИЯ 2

РАЗВИТИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ В ДЕТСКОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: ОПЫТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Руководитель

*Лебеде́нко Ольга Алексе́евна,
к. филос. наук, доцент кафедры психологии развития
Академии психологии и педагогики ЮФУ*

ГРНТИ 15.81.99

СПЕЦИФИКА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ С АУТИЗМОМ

Бакаева Ирина Александровна, Калашникова Юлия Валерьевна
Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье представлено эмпирическое исследование родительского отношения в семьях с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Описаны психологические типы родителей, имеющих детей с аутизмом, выявлены связи типа личности и родительской позиции. Представлены основные родительские установки, свойственные для преобладающего доминирующего типа родителей. Предлагается осуществлять психокоррекционную и консультативную помощь родителям детей с ограниченными возможностями здоровья с целью исключения вторичной травматизации ребенка вследствие однобокого и неэффективного родительского отношения; а также с целью сохранения родительского личностного ресурса.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, аутизм, родительское отношение, психологический тип, родительская позиция.

SPECIFICITY OF PARENTAL RELATIONS IN FAMILIES WITH CHILDREN WITH AUTISM

Bakaeva Irina Aleksandrovna, Kalashnikova Yulia Valerevna
Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article presents an empirical study of parental relationships in families with children with disabilities. The psychological types of parents with children with autism are described, and the relationships between the type of person and parental position are revealed. The basic parental attitudes characteristic of the prevailing dominant type of parents are presented. It is proposed to provide psychocorrectional and counseling assistance to parents of children with disabilities in order to exclude secondary traumatization of the child due to one-sided and ineffective parental relations; and also with the aim of preserving the parental personal resource.

Keywords: children with disabilities, autism, parental attitude, psychological type, parental position.

В современной науке признается, что в семье происходит первичная социализация человека. В процессе социализации индивид присваивает нормы, ценности, знания, учится взаимодействовать и полноценно функционировать в обществе, осваивая социальные роли и культурные нормы.

Социализация индивида длится на протяжении всей жизни человека, начиная с самого рождения. Психологи выявили, что особенности психофизического развития детей с нарушениями негативно влияют на адаптацию и усложняют их социализацию. Социализация таких детей имеет зависимость от того насколько благополучно построены детско-родительские отношения.

Благополучные отношения в семье, где удовлетворяются все потребности, отношения, которые соответствуют возможностям ребенка, формируют готовность и способность к относительно самостоятельной жизни, и снижают возможность дезадаптации в дальнейшем.

Рождение ребенка с нарушением в развитии оказывает сильнейший стресс, в котором длительное время пребывает семья ребенка. Такое положение отрицательно влияет на семейную атмосферу, иногда накаляя ее до предела.

Не все семьи оказываются способны принять факт появления на свет ребенка с нарушением в развитии, помогать ему решать проблемы возникающие в процессе воспитания. Это негативно сказывается на отношении к ребенку. В семье не сразу и не всеми достигается правильное восприятие проблем воспитания, принятия больного ребенка. Некоторые родители очень тяжело переносят стресс, другие находят в себе силы и приспосабливаются к проблеме. На этом основании можно сделать вывод, что при сходных вариантах «фрустрационной нагрузки» реактивные способности и адаптационные возможности у разных родителей проявляются различно /2/. Длительное эмоциональное напряжение, испытываемое в связи с тем, что в семье растет ребенок с ограниченными возможностями здоровья, в основном не находит положительного разрешения, а напряжение, ощущение горя, депрессии со временем переходят в эмоциональный паттерн

родителей больного ребенка, происходит усиление индивидуально-психологических особенностей вплоть до уровня акцентуаций и психопатий. С течением времени патохарактерологические черты становятся постоянной составляющей личности, искажают систему восприятия матерью своих чувств, отношений с окружающими людьми и в первую очередь влияют на отношение матери к больному ребенку.

Одним из авторов изучающих данную тематику родительского отношения является А.Я. Варга, она предполагает, что «родительское отношение – это система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера личности ребенка, его поступков». [1] К ним она относит типы принятие-отвержение, кооперация, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация и инфантилизация.

Е.О. Смирнова, отмечает тот факт, что отношения родителей к своему ребенку противоречивы и двойственны, эти отношения проявляются в любви, безусловном принятии с одной стороны, а с другой оценивание ребенка, направленное на формирование общественных способов поведения и социальную адаптацию. На основании этого можно сделать вывод о том, что родительское отношение содержит внутренний конфликт, который заключается в максимальной напряженности и выраженности этих моментов.

Детско-родительские отношения оказывают влияние на психическое развитие ребенка, его социальную адаптацию, личностное становление, а так же доказано значительное влияние на личность ребенка эмоционально-психологического климата в семье, численность, порядок рождения ребенка, структура семьи, культурно-образовательный уровень родителей, их психологическая зрелость и уровень педагогической культуры. Самыми важными, оказывающими значительное влияние на становление личности ребенка признают внутрисемейные отношения и особенности родительского отношения к ребенку, которое выражается в воспитательных стратегиях, применяемых родителями.

Эйдемилер Э.Г. выделил типы отношений родителей к ребенку. Тип излишней вовлеченности характеризуется, как чрезмерное проявление любви, заботы, опеки, вмешательство в жизнь ребенка, а порой и во внутренний мир. Такое поведение инфантилизирует ребенка, он вырастает несамостоятельным и зависимым от родителей. В дальнейшем, например при поступлении в школу ребенок встретится со сложностями в волевой и эмоциональных сферах.

Противоположный тип родительского отношения, характеризуется пренебрежительным отношением к ребенку, непринятием его собственного мнения, либо вовсе отсутствием заинтересованности и внимания к жизни ребенка, так характеризуется тип излишней отстраненности родителя, такое отношение в последствии оказывает негативное влияние

на развитие личности ребенка. Строгий контроль либо безразличное отношение родителей, способности ребенка не поощряются либо критикуются. Опыт который получает ребенок во взаимоотношениях со старшими близкими, закрепляется эмоционально. В итоге – низкая самооценка и самоуничтожение личности ребёнка. И как следствие такого типа семейных отношений – крайнее неуважение к личности другого человека.

Третий тип отношений родителя к ребенку наиболее оптимален, он характеризуется налаженным, открытым контактом между родителями и детьми, вследствие чего у ребенка возникает доверие к своим родителям. При данном типе взаимоотношений потенциальные возможности ребенка раскрываются, развиваются его положительные качества, а отрицательные приобретают допустимые социальные формы или преодолеваются вовсе. В данном типе детско-родительских отношений цель общения это полное раскрытие и принятие личности родителя и ребенка, вследствие чего происходит улучшение индивидуальных качеств, как ребенка, так и родителя, также при таком типе взаимоотношений процесс воспитания проходит намного легче для родителя /4/.

Семьи, в которых рождается ребенок с нарушением в развитии, испытывают определенные трудности. Родители в такой ситуации находятся в длительном эмоциональном напряжении, что вызывает стресс, искажение личностных качеств возможно в сторону акцентуации характера. Многие функции, выполняемые семьей с нормативным ребенком, отличаются от функций семьи ребенка с нарушением в развитии. Значительная часть функций не реализуется или реализуется не в полной мере. Родители «особых детей» не всегда адекватно оценивают возможности своего ребенка и не всегда правильно могут подобрать воспитательные стратегии. На стиль воспитания оказывает значительное влияние отношение родителей к ребенку, что может иметь искаженный характер в связи с сильным эмоциональным напряжением родителей. Дети в свою очередь испытывают недостаток общения и эмоционального контакта с родителями. Это может проявлять на повышенный уровень агрессии и тревожности.

Цель эмпирического исследования была изучить особенности родительского отношения в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (на примере семей, имеющих детей с ранним детским аутизмом).

Объектом выступили семьи детей с ограниченными возможностями здоровья.

Предметом родительская позиция по отношению к ребенку с ограниченными возможностями здоровья.

Гипотезы:

1. Тип отношения и родительская позиция по отношению к ребенку с аутизмом связан с психологическим типом родителя.

2. Родительское отношение к детям с нормативным развитием отличается от родительского отношения к детям с ОВЗ.

Психодиагностический инструментарий исследования составили методики:

1. Анкета «Психологический тип родителя» (Ткачева В.В).
2. Тест-опросник родительского отношения (ОРО) (А.Я. Варга, В.В. Столин).
3. Методика изучения родительских установок (PARI) (Шефер Е.С., Белл Р.К. в адаптации Нещерет Т.В.)

Методы статистического анализа данных: U-критерий Манна-Уитни; коэффициент корреляции Спирмена.

Исследование проводилось на базе центра помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья «Содействие», а так МАОУ школа № 96 «Эврика-развитие», где изучались семьи детей с нормативным уровнем развития. В исследовании приняли участие родители детей с аутизмом и родители нормативных детей. Всего выборка составила 42 испытуемых.

По результатам проведенного исследования было выявлено, что преобладающим психологическим типом родителей, воспитывающих ребенка с нарушением в развитии является авторитарный тип родителя. Для такого родителя, воспитывающего ребенка с нарушением в развитии характерны следующие особенности: активная жизненная позиция, стремление руководствоваться своими собственными убеждениями вопреки уговорам со стороны (советам родственников или специалистов). Позиция родителей авторитарного типа характеризуется феноменом вытеснения негативных переживаний, связанных с проблемами ребенка. Это значительно оптимизирует их состояние.

Исследованию мы выявили также, что родительское отношение в семьях, имеющих детей с аутизмом различается с отношением в семьях с детьми с нормативным развитием в сниженном принятии /отвержении ребенка, низких показателях кооперации, сниженном симбиозе с детьми, при этом более высокими показателями контроля и отношения к неудачам ребенка.

Корреляционный анализ позволил выявить, что авторитарный психологический тип родителей связан с такими родительскими установками, как раздражительность, излишняя строгость, жесткий контроль.

Выводы: В семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья преобладает авторитарный тип родителя. При этом имеется связь авторитарного типа родителя с таким проявлениями родительского отношения как раздражительность, излишняя строгость, жесткий контроль.

Родительское отношение в семьях, имеющих детей с аутизмом, различается с родительским отношением в семьях с детьми с нормативным развитием в сниженном принятии /отвержении ребенка, низких показате-

телях кооперации, сниженном параметре «симбиоз с детьми», при этом более высокими показателями контроля и отношения к неудачам ребенка.

Практика показывает, насколько велика роль семьи в коррекции нарушений развития. В то же время, многие родители не могут понять причины недовольства собственными детьми, не способны самостоятельно решить возникающие проблемы в детско-родительских отношениях. Существующие программы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в развитии обычно не предполагает участия в них родителей ребенка-инвалида. Результаты исследований показывают, что коррекционная работа с родителями, направленная на формирование родительской компетентности в воспитании и развитии детей с нарушениями эмоционально-волевого развития, будут способствовать лучшему пониманию своих детей, их особенностей, принятию своего ребенка с нарушением в развитии положительной динамики их отношений с ребенком, что в свою очередь будет способствовать развитию детей, коррекции нарушений развития.

Литература:

1. *Варга А.Я.* Структура и типы родительских отношений. М., 2009.
2. *Николаева В.В.* Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М.: 1995. 359 с.
3. Психология семьи и больной ребёнок.: учебное пособие, хрестоматия. СПб., 2017.
4. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В.* Психотерапия семьи. СПб., 2014.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКОВ В СВЯЗИ С САМООЦЕНКОЙ И ВОСПРИЯТИЕМ ОТНОШЕНИЙ С БЛИЖАЙШИМ ОКРУЖЕНИЕМ

Данилова Марина Викторовна, Троицкая Карина Борисовна
Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург,

Аннотация. Показано значение самооценки и отношений с близким окружением для психологического благополучия на разных этапах подросткового развития. В тестовом исследовании участвовали респонденты групп: 13–14 и 15–16 лет. Психологическое благополучие подростков младшего возраста более связано с самооценкой, в старшем возрасте, наряду с самооценкой, важное значение приобретает восприятие межличностных отношений. Полученные данные показывают масштабность личностных изменений в развитии личности подростка.

Ключевые слова: подростки; психологическое благополучие; самооценка; отношения с родителями, друзьями, учителями.

INTERCONNECTION OF TEENAGERS' PSYCHOLOGICAL WELL-BEING WITH SELF-ESTEEM AND RELATIONSHIPS PERCEPTION WITH IMMEDIATE ENVIRONMENT

Danilova Marina Viktorovna, Troitskaya Karina Borisovna
Saint Petersburg University, St. Petersburg

Abstract. The research reflects the importance of self-esteem, relationships with family members, friends and school mates for psychological well-being at different stages of teenagers development. There were 13–14 and 15–16 years old teenagers in pilot research. Psychological well-being of junior teenagers more connected with self-esteem. For senior teenagers, together with self-esteem, interpersonal relationships play an important role. Research results demonstrate large scale of personality changes in teenager's development.

Keywords: teenagers; psychological well-being; self-esteem; relationships with family members, friends and school mates.

Подростковый возраст – это важный, ответственный и одновременно очень сложный период в жизни человека. Психологически этот возраст крайне противоречив, он характеризуется максимальными диспропорциями в уровне и темпах развития организма и личности подростка,

а также сменой социальной ситуации развития и расширением диапазона социальных ролей. В личностном плане у подростка формируется самосознание, проявляется рефлексия, происходит становление системы ценностей и целей. В этом возрасте возрастает значение самооценки и самоотношения. В аспекте социального развития, у подростков уже в общем виде сформированы представления о мире межличностных взаимоотношений, подростки способны к детальному анализу личности другого человека, идет масштабная перестройка системы взаимоотношений со сверстниками [1].

В развитии личности и в жизнедеятельности подростка важное значение имеет ближайшее окружение: семья, школа, друзья. Но самую серьезную роль, несомненно, играет семья. Так, факторы состава и структуры семьи, порядок рождения и старшинство среди детей могут влиять на самооценку подростка. У единственного ребенка в семье вероятность высокой самооценки выше, чем у имеющего братьев и сестер [2]. Также подростки с высоким самоуважением имеют, как правило, эмпатийных, поддерживающих родителей, которые склонны учитывать мнение своих детей [3]. То есть внимательное отношение родителей и доверительные взаимоотношения с близкими людьми могут выступать в качестве предикторов формирования оптимально высокой самооценки подростка, что, в свою очередь, способствует его психологическому благополучию и удовлетворенности жизнью в целом.

Понятие психологического благополучия достаточно широко исследовано в зарубежной и отечественной психологической науке, однако несмотря на серьезный объем исследований, этот психологический феномен не имеет единого обоснования и представления в научном знании. Его психологическое содержание в разных подходах определяется как отражение эмоционального самочувствия, в том числе способности регулирования эмоций (Г.А. Урунтаева, Н. Брэдбурн и др.), показатель интегрального переживания успешности или неуспешности функционирования разных уровней структурной организации человека (Л.В. Куликов, Р.М. Райан, Э.Л. Дисси и др.), компонент ощущения счастья (Р.М. Шамионов, Э. Динер и др.), компонент качества жизни (А.А. Заиченко, Т.В. Эксакусто), показатель психологического и эмоционального здоровья личности (И.В. Дубровина, Л.В. Тарабакина, Е.Е. Чернухина и др.). Стоит отметить, что разные подходы не противоречат друг другу в том, что это явление многоаспектное, зависящее от множества факторов: индивидуальных, личностных, социальных, экономических, исторических и т.д.

Согласно модели К. Рифф, психологическое благополучие включает в себя наличие жизненных целей, стремление к саморазвитию, умение использовать свои возможности и строить позитивные взаимоотноше-

ния, способность к самопринятию, способности и навыки в управлении внешней средой [4].

Целью исследования стало выявление значения и роли самооценки и межличностных отношений для проявления психологического благополучия подростка. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что характер межличностных отношений подростка тесно связан с его самооценкой, имеет свои особенности на разных этапах подросткового развития и неоднозначно отражается на ощущении психологического благополучия личности.

В данной статье описываются результаты пилотажного исследования с участием 33 подростков (18 юношей и 15 девушек) в возрасте 13–16 лет. Изучались: самооценка подростков по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, психологическое благополучие по методике К. Рифф (версия Шевеленковой – Фесенко), анкета, составленная для целей исследования и направленная на изучение удовлетворенности отношениями подростков с окружающими в различных сферах жизни (с учителями, с родителями, с ровесниками). Математико-статистическая обработка данных проведена с использованием анализа средних, сравнительного, корреляционного анализа и контент-анализа.

Подростки были разделены на 2 группы. В первую группу вошли респонденты среднего подросткового возраста (7–8 класс, 13–14 лет), вторую группу составили юноши и девушки старшего подросткового возраста (9–10 класс, 15–16 лет).

Исследование показало, что и в группе средних (58,6 балла), и в группе старших подростков (69,2 балла), в основном, преобладает адекватная самооценка. То есть, в целом, уже к 13–14 годам подростки с большой долей позитивной критики способны оценить свои достоинства и недостатки. Важно отметить, что при этом самооценка респондентов второй группы (старших подростков) достоверно выше ($t=2,27$; $p=0,03$), чем первой (средних подростков). А также получены достоверные различия по отдельным параметрам самооценки. С возрастом подростки больше принимают свою внешность ($t=2,43$; $p=0,02$), характер ($t=2,09$; $p=0,04$), также у старших подростков была выявлена тенденция к более высокой оценке своего авторитета у сверстников ($t=1,76$; $p=0,08$).

Предложенная подросткам анкета содержала вопросы для исследования самооценки, а также – для изучения взаимодействия с ближайшим окружением. Был включен открытый вопрос «Как ты себя оцениваешь?», а также закрытые вопросы об оценке своей внешности, уровня позитивности взаимоотношений в семье, с учителями и со сверстниками (по шкале от 0 до 4 баллов). Среди ответов на открытый вопрос в качестве примера можно привести следующие: «веселый, злой, добрый, вредный и т.д.». Кон-

тент-анализ ответов на открытый вопрос позволил разделить их на группы позитивных и негативных самооценок.

По данным анализа описательных статистик мы видим, что в целом, и старшие и средние подростки оценили себя в большей мере с положительной стороны. Все подростки демонстрируют высокий уровень принятия своего внешнего вида, проявляют интерес к сверстникам и не испытывают трудностей с установлением межличностных контактов. У старших подростков присутствует тенденция к более позитивному оцениванию себя ($t=1,85$; $p=0,08$), что, соотносится с результатами по диагностике самооценки, описанными выше, и может быть объяснено характеристиками подросткового развития: с возрастом отмечается повышение позитивного самоотношения, формирование более адекватной самооценки и самопринятия.

Структурные компоненты психологического благополучия по методике К. Рифф мы разделили на 2 блока: часть, которую можно отнести к самооценочной составляющей (личностный рост, самопринятие, жизненные цели) и часть, которая связана с отношениями (позитивные отношения, автономия и управление средой).

Согласно результатам нашего исследования, соотношение отдельных параметров психологического благополучия у 13–14-летних и 15–16-летних подростков не одинаково. Все подростки отмечают стремление к самостоятельности, способность противостоять обстоятельствам, действовать в соответствии с собственной позицией (шкала «Автономия») и ощущение чувства собственного потенциала для саморазвития и самореализации («Личностный рост»), однако разница между группами проявляется в том, что более младшие респонденты могут испытывать трудности в организации повседневной деятельности и контроле своих действий (шкала «Управление средой»), а у старших подростков возникают проблемы с целеполаганием и смысловыми аспектами (шкала «Цели в жизни»). При этом, по данным сравнительного анализа, ни по общему показателю психологического благополучия, ни по отдельным его параметрам достоверных различий не обнаружено. Несмотря на существенную разницу в самооценке, как одной из базовых характеристик подросткового возраста, очевидно, существуют другие важные факторы, способствующие поддержанию и оптимизации психологического благополучия. Полученный результат может быть рассмотрен как еще одно подтверждение многоаспектности и широты понятия психологического благополучия.

Для выявления специфики проявления психологического благополучия в связи с параметрами самооценки и межличностных отношений был проведен корреляционный анализ. В группе подростков 13–14 лет системообразующим оказался фактор психологического благополучия «Позитивные отношения» (11 связей). Он тесно связан, в основном, с па-

раметрами самооценки. То есть содержательно это значит, что уровень самооценки у 13–14-летних подростков способствует проявлению эмпатии, заботы об окружающих, умению устанавливать доверительные отношения со своим окружением.

Анализ корреляционных связей в группе подростков 15–16 лет выявил, в целом, меньше связей, чем в предыдущей группе. В основном, связи сконцентрированы у показателя психологического благополучия «Управление средой» (4 связи). Управление средой связано и с самооценкой, и с показателями восприятия межличностных отношений. То есть чувство собственной компетентности в овладении средой и разными видами деятельности, способность к реализации своих потребностей и ценностей зависит в старшем подростковом возрасте как от уровня самооценки, так и от того, как складываются отношения с окружением.

Таким образом, в ходе проведенного пилотажного исследования, показаны как общие, так и специфические характеристики самооценки, параметров межличностных отношений и психологического благополучия на разных стадиях подросткового развития.

Психологическое благополучие средних подростков в большей степени связано с самооценкой, тогда как в более старшем возрасте для его появления, наряду с самооценкой, серьезное значение приобретает позитивный характер отношений подростка с ближайшим окружением (родителями, учителями, сверстниками).

Существенные различия по самооценке и взаимосвязям психологического благополучия, полученные в группах с минимальным возрастным разрывом, раскрывают важность подросткового периода для развития личности и показывают масштабность личностных изменений на этом этапе онтогенеза и жизненного пути.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 16–06–00307–ОГН.

Библиография:

1. Сафонова С.А., Сачкова М.Е. Проблема восприятия межличностных отношений в школьном возрасте // Материалы III Ежегодной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева. ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Факультет социальной психологии. 2018. С. 182–184.
2. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: «Питер». 2012. 816 с.
3. Шэффер Д. Дети и подростки. Психология развития // СПб.: «Питер». – 2003. – 976 с.
4. Ryff C.D., Singer B.H. Best news yet on the six-factor model of well-being // Social Science Research. 2006. 35. P. 1103–1119.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОДАРЁННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

Ершова Нина Николаевна, Кондратова Анастасия Ильинична
Вятский государственный университет, Киров,

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования социальной адаптации одаренных школьников. Низкий уровень социального взаимодействия с окружающими, нарушения в межличностных отношениях со сверстниками, склонность к социальной дезадаптации, изоляции объясняется рядом специфических особенностей одаренных детей.

Ключевые слова: одаренные дети; одаренность; группа сверстников; психологическое сопровождение; социальная адаптация; коммуникативные навыки.

FEATURES OF SOCIAL ADAPTATION OF GIFTED SCHOOLBOYS IN THE PEER GROUP

Ershova Nina Nikolaevna, Kondratova Anastasiya Ilynichna
VyatUniversity, Kirov

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the social adaptation of gifted children. The low level of social interaction with others, disturbances in interpersonal relations with peers, propensity for social maladjustment, isolation is explained by a number of specific features of gifted children.

Keywords: Gifted children; giftedness; peer group; psychological support; social adaptation; communication skills.

Одаренность является одним из феноменов человеческой природы, который еще недостаточно изучен. В исследованиях ученых термин «одаренность» многозначен. В психологии одаренность рассматривается как качественно своеобразное сочетание способностей (индивидуально-психологических особенностей), от которого также зависит возможность успеха в деятельности (Е.С. Белова, Д.Б. Богоявленская, Л.М. Матюшкин, В.А. Моляко, Н.В. Саврасов, В.М.Слуцкий, Д.В. Ушакова, и др.).

Термин «одаренный ребенок» можно рассмотреть с двух сторон. Узкое значение – обозначение любого ребенка, чьи интеллектуальные способности и достижения значительно превышают нормы, характерные для его возраста.

Более широкое значение: одаренный – ребенок, обладающий специальными способностями в любой области человеческой деятельности, представляющими ценность для общества.

Таким образом, одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [1].

Проблема социальной адаптации одаренных детей одна из актуальных в практике образовательных организаций. Низкий уровень социального взаимодействия с окружающими, нарушения в межличностных отношениях со сверстниками, склонность к социальной дезадаптации, изоляции объясняется рядом специфических особенностей одаренных детей, которые характеризует Н.А. Сиушева [2]:

- во-первых, это независимость суждений и действий, способность самому, без посторонней помощи и подсказки, реализовывать важные решения;
- во-вторых, высокая требовательность к себе, к другим, ответственность и контроль поведения и деятельности;
- в-третьих, внутренняя уверенность в том, что такое поведение возможно и правильно. Учителя, родители, сверстники нередко бывают нетерпимы к самостоятельной позиции одаренного ребенка, что приводит их к социальной автономности [3].

С социальной автономностью связана неприязнь одаренных детей к традиционному обучению. Поэтому многие «одаренные дети редко бывают отличниками» [3].

Большую трудность в социальном развитии одаренных школьников создает преобладающий у них эгоцентризм (познавательный, моральный, коммуникативный). Выражается это в неспособности встать на позицию другого человека, что связано «с ограниченностью коммуникативного опыта одаренного ребенка» [3].

В общении со сверстниками одаренный ребенок довольно часто берет на себя роль руководителя и организатора групповых игр и дел. При этом у одаренных школьников наблюдается снижение интереса к коллективным играм, которые предпочитают им индивидуальные игры и занятия. Основные причины: полученный ранее негативный опыт общения со сверстниками в коллективных играх; отсутствие опыта сотрудничества [4].

Помочь одаренному ребенку развить коммуникативные навыки, приобретать опыт сотрудничества со сверстниками, овладеть разными видами коллективной творческой деятельности, восстановить нормальные взаимоотношения с другими детьми возможно в процессе создания эффективного психологического сопровождения социальной адаптации одаренных школьников в группе сверстников в образовательной организации.

Мы предположили, что социальная адаптация одаренных школьников в группе сверстников будет успешной при создании следующих психологических условий:

- регулярной практике организации коллективно-творческих дел в коллективе одаренных детей и их сверстников;
- стимулировании развития субъектной позиции одаренного ребенка в коллективе сверстников;
- развития коммуникативных компетенций одаренных детей.

Чтобы понять причину проблем одаренных школьников, нами было проведено исследование особенностей социальной адаптации одаренных школьников в группе сверстников. В психологии чаще всего социальная адаптация понимается как взаимосвязанный процесс социализации и индивидуализации человека. Социальная адаптация определяется умением общаться со сверстниками и взрослыми, знанием основных правил общения; хорошей ориентацией как в знакомых, так и не в знакомых ситуациях; способностью управлять своим поведением[4].

В нашем исследовании приняли участие 40 подростков 14–17 лет (25 девушек, 15 юношей), являющихся участниками группы Образовательного Центра «Сириус».

На первом констатирующем этапе исследования была проведена комплексная диагностика специфики их социальной адаптации.

Диагностическим инструментарием выступили:

методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерса и Р. Даймонда) и методика диагностики проявлений социальной активности и инициативности (А.М.Щетина, Н.А.Абрамова).

Как показали результаты диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда у подростков:

- по интегральному показателю «Адаптивность»: дезадаптивность преобладает у 74 % респондентов (26 человек), адаптивность – у 26 % (14 человек);
- по интегральному показателю «Приятие»: неприятие других преобладает у 80 % респондентов (30 человек); приятие других – у 20 % (10 человек);
- по интегральному показателю «Интернальность»: внутренний контроль преобладает у 74 % респондентов (31 человек); внешний контроль – у 26 % (9 человек);
- по интегральному показателю «Самовосприятие»: приятие себя было выявлено у 66 % респондентов (28 человек); неприятие себя – у 34 % (12 человек);
- по интегральному показателю «Комфортности»: эмоциональный комфорт испытывает 20 % респондентов (10 человек); эмоциональный дискомфорт – 80 % (30 человек);
- по интегральному показателю «Доминирование»: стремление к доминированию проявляли 86 % респондентов (33 человека); сотрудничество – 14 % (7 человек).

Преобладание показателей дезадаптивности (74 %), неприятия других (80 %) свидетельствуют о несформированности у одаренных подростков коммуникативных навыков, стремления к общению и взаимодействию на равных. От этого возникает у большинства из них эмоциональный дискомфорт (80 %). Основной причиной является несформированность отношений, стремление большинства подростков к доминированию (86 %) и невозможность реализовать эту потребность в новом коллективе незнакомых сверстников.

Оценка уровня проявлений социальной активности и инициативности (А.М.Щетинина, Н.А.Абрамова) проводилась на основе экспертных оценок воспитателем, вожатым и психологом Образовательного Центра «Сириус».

Как показывают результаты оценки уровня проявлений социальной активности и инициативности:

- высокий уровень проявлений социальной активности и инициативности был выявлен у 56 % одаренных школьников;
- средний уровень у 33 % респондентов;
- низкий уровень был выявлен у 11 % респондентов.

Таким образом, у одаренных подростков преобладает высокий уровень проявлений социальной активности и инициативности (56 %). Высокие значения по этому показателю возможно объяснить характерной для одаренных детей потребностью самоутверждения в коллективе; так, они хотят помочь коллективному делу и своей инициативой воодушевить друзей, стремятся внести свой вклад в достижение общей цели, их инициативность побуждается заботой об окружающих и повышенной ответственностью. Но, по результатам методики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, мы могли увидеть высокие значения по шкале «Приятие себя», «Доминирование», «Внутренний контроль», поэтому наряду с этим, к проявлению инициативы их подталкивает все же повышенный личный интерес: желание зарекомендовать себя с лучшей стороны, повысить свой авторитет, намерение как можно больше взять от жизни и учебы, желание быть заметными и лучшими в любом направлении.

Исходя из вышеобозначенного, мы видим, что у одаренных детей существуют проблемы, требующие оказания им психолого-педагогической помощи: низкий уровень социального взаимодействия с окружающими, нарушения в межличностных отношениях со сверстниками, склонность к социальной дезадаптации, изоляции; трудности осуществления индивидуального подхода в обучении, раннего выявления одаренности, коррекции разностороннего развития личности детей и др.

На основании проведенного эмпирического исследования можно говорить о том, что с данной категорией детей необходимо проводить специально-организованные, профессиональные социально-педагогиче-

ские работы, заключающиеся в выявлении, определении и разрешении проблем одарённого ребенка с целью реализации и защиты его прав на полноценное развитие и образование. Особым видом данной работы является психологическое сопровождение социальной адаптации одаренных школьников в группе сверстников в виде коллективно-творческой деятельности, проведении мероприятий и тренингов, направленных на умение коммуницировать со сверстниками и взрослыми, направленных на выделение субъектной позиции одаренного ребенка.

Список литературы:

1. Программа «Одаренный ребенок» / Основные положения: Венгер Л.А. и др. – М.: Сфера, 2012. – 64 с.
2. Сиушева Н.А. Социально-педагогическое сопровождение развития одарённости подростков во временном детском объединении // Молодой ученый. – 2015. – № 10. – С. 60–61.
3. Одаренный ребенок / Под ред. О.М. Дьяченко – М.: Академия, 2008. – 137 с.
4. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике. –М.: Издательский центр «Академия» – 2002. – 388с.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Жулина Галина Николаевна, Гончарова Екатерина Александровна
Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы коммуникативной компетентности обучающихся. Изучены показатели социо-эмоциональной компетентности и эмпатии как компонентов коммуникативной компетентности младших школьников разного пола

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, компетенции, общение, эмпатия, младшие школьники

THE FEATURES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS

Zhulina Galina Nikolaevna, Goncharova Ekaterina Aleksandrovna
The Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problem of communicative competence. It is described the indicators of socio-emotional competence and empathy as components of the communicative competence of elementary school pupils account a different sexes

Keywords: communicative competence, competences, communication, empathy, pupils of elementary school

Важнейшей характеристикой, которая позволяет личности реализовать собственные потребности в принятии в социуме, выступает коммуникативная компетентность. Главная особенность коммуникативной компетентности – это способность к формированию успешной деятельности личности в меняющихся условиях социума. Поэтому актуальность изучения коммуникативной компетентности является главнейшим направлением в современной науке, так как общество ориентирует человека на умения эффективного межличностного взаимодействия.

Проблема коммуникативной компетентности изучается в работах А.А.Бодалева, Б.Ф. Ломова, Л.П. Петровской и других.

Так, А.А. Бодалев определяет коммуникативную компетентность как систему внутренних ресурсов, которые необходимы для построения выгодного процесса коммуникации в ситуациях личностного взаимодействия [1].

Ю.Н. Емельяновым характеризуется качественное своеобразие понятия коммуникативная компетентность, он полагает, что коммуникативная компетентность является совокупностью ряда качеств: способности индивида к изменению социально-ролевой модели, осознание собственных потребностей и ценностей, перцептивные возможности.

Согласно положениям В.А. Лабунской (2004), компетентность отражается в трех уровнях уравниваемости партнёров – коммуникативной, интерактивной и перцептивной. Личность должна быть ориентирована на многообразие психологических позиций, средств, помогающих партнерам полностью раскрыться.

Можно выделить различные подходы к описанию структуры коммуникативной компетентности (Ю.Н.Емельянов, А.А.Бодалев, Р.Л.Кричевский, В.А.Лабунская и др.)

Так, Ю.Н. Емельянов (2000) считает, что коммуникативная компетентность представляет собой совокупность следующих качеств: способность человека брать на себя и исполнять различные социальные роли; способность адаптироваться в социальных группах и ситуациях.

Анализ научных работ показывает, что одним из наиболее важных показателей коммуникативной компетентности является эмпатия. К. Роджерс характеризует эмпатию как способность одного индивида помогать другому. Дж. Иган рассматривает эмпатию в качестве способности параллельного сопереживания тех эмоций, которые возникают у партнера в процессе коммуникации. Эмпатия является важнейшей характеристикой личности ребенка младшего школьного возраста. Младший школьник познает сверстника, осуществляя ряд процессов, таких как оценка эмоционального статуса партнера по коммуникации, причину его поведения и построение вектора собственного поведения.

Большинство исследований проблемы коммуникативной компетентности относится подростковому или юношескому возрасту. Например, проведенное нами исследование показало наличие значимых различий показателей коммуникативной компетентности подростков с разным уровнем тревожности [2].

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что младшему школьному возрасту отводится важная роль в формировании коммуникативных умений. Коммуникативная компетентность имеет положительное влияние не только на продуктивное взаимодействие с окружающими людьми, но и на и оценку ребенком самого себя [3].

С.Г. Батырева утверждает, что коммуникативную компетенцию младших школьников следует понимать как способность и готовность ребенка младшего школьного возраста осуществлять межличностную и межкультурную коммуникацию [4]. К.П. Зайцева утверждает, что младший школьный возраст является оптимальным периодом для формирования

коммуникативной компетенции [5].

Целью нашего исследования является изучение особенностей коммуникативной компетентности младших школьников. Эмпирическое исследование выполнялось на базе МБОУ «Школы № 86» г.Ростова-на-Дону. В исследовании принимали участие 22 обучающихся в возрасте 7–8 лет, из них 11 мальчиков и 11 девочек. Для изучения коммуникативной компетентности младших школьников нами были использованы методики «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой, модифицированная методика диагностики социо-эмоциональной компетентности детей 7–11-летнего возраста А. Фопеля и др.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. В результате диагностики социо-эмоциональной компетентности мы определили, что высокий уровень СЭК был выявлен у 23 % обучающихся. Такие дети обладают высоким уровнем коммуникативной компетентности, склонны проявлять эмпатию. Средний уровень выявлен у 50 % обучающихся. Данная группа детей положительно относится к ситуации общения, успешно справляются с групповым и командным взаимодействием, проявляют инициативность в общении не только со сверстниками, но и со взрослыми. Низкий уровень СЭК выявлен у 27 % обучающихся. Эти дети зачастую сталкиваются с проблемами в межличностном общении, часто конфликтуют, при взаимодействии со взрослыми данная группа детей тоже сталкивается с затруднениями. По результатам сравнительного исследования обучающихся женского и мужского пола: высокий уровень СЭК был обнаружен у 36 % девочек, средний у 45 % девочек и низкий у 19 % девочек. Высокий уровень СЭК был характерен для 18 % мальчиков, средний – для 46 % мальчиков и низкий – для 36 % мальчиков. Таким образом, можно сделать вывод, что большинство обучающихся и мужского, и женского пола обладают средним уровнем социо-эмоциональной компетентности, т.е. в целом дети относятся к ситуации социального взаимодействия положительно.

2. Исследование эмпатии показало, что у респондентов преобладал гуманистический характер эмпатии (67 %), т.е. испытуемые разрешали проблемную ситуацию в пользу другого. Эгоцентрический характер эмпатии был характерен для 33 % обучающихся, то есть, данная группа испытуемых решала проблемную ситуацию в свою пользу. Производилось сравнительное исследование эмпатии у обучающихся мужского и женского пола. Характер эмпатии у респондентов двух групп испытуемых распределился следующим образом. У девочек преобладал гуманистический характер эмпатии (69 %), т.е. девочки разрешали проблемную ситуацию в пользу другого. Эгоцентрический характер эмпатии был характерен для 31 % испытуемых женского пола, то есть, данная группа испытуемых решала проблемную ситуацию в свою пользу. У мальчиков так же преобладал

гуманистический характер эмпатии (в 59 % случаев), эгоцентрический – 41 % испытуемых. Таким образом, и у девочек, и у мальчиков младшего школьного возраста преобладает гуманистический характер эмпатии, что объясняется возрастными особенностями и имеет связь с уровнем социо-эмоциональной компетентности. Различие между показателями уровня эгоцентрической эмпатии свидетельствует о том, что мальчики больше склонны разрешать проблемные ситуации в пользу другого.

3. Анализ результатов диагностики показал, что у обучающихся с высоким и средним уровнем СЭК преобладает гуманистический характер эмпатии. Статистический анализ не выявил наличия значимых различий по показателям коммуникативной компетентности у мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

Младший школьный возраст является подготовительным периодом перед подростковом возрастом, где интимно-личностное общение будет играть ведущую роль, поэтому необходимо уделять внимание процессу развития способностей к межличностному взаимодействию младших школьников. Анализируя данные проведенного исследования, можно говорить, что высокий уровень коммуникативной компетентности младших школьников будет способствовать не только достижению целей, но и является средством самореализации и развития личности.

Библиография

1. *Бодалев А.А.* Психология общения. (2-е изд.) – Изд-во: Когито-Центр. – 2015. – 256 с.
2. *Жулина Г.Н., Барсукова О.В., Жолудева С.В.* Особенности коммуникативной компетентности подростков с разным типом тревожности. // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2016. -№ 2. – С. 77–85.
3. *Лебеденко О.А.* Особенности социального интеллекта младших школьников на этапе перехода в среднее звено школы//Гуманитарные науки (г.Ялта). 2017. № 4 (40). С. 155–161.
4. *Батырева С.Г.* К вопросу о коммуникативной компетенции младших школьников /С.Г. Батырева // Начальная школа. – 2015. – № 11. – С. 32–35
5. *Зайцева К.П.* Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности / К.П. Зайцева // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 2. – С. 65–69.

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ
К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ В РАМКАХ
АВТОРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ХОЧУ В ШКОЛУ!»**

Кирейчев Андрей Вячеславович, Чавдарь Кристина Эдуардовна

Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал)

«Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского», Севастополь

Аннотация. В статье анализируется степень изученности феномена психологической готовности ребенка к школе. Представлена разработка авторской программы, направленной на формирование и развитие психологической готовности детей к школьному обучению. В рамках десяти блоков программы реализуется комплекс коррекционно-развивающих и формирующих методов и форм работы со старшими дошкольниками.

Ключевые слова: готовность к школе, психологическая готовность к школьному обучению, формирование и развитие психологической готовности, авторская программа.

**THE FORMATION AND DEVELOPMENT
OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF CHILDREN
TO SCHOOLING UNDER THE AUTHOR'S PROGRAM
«I WANT TO SCHOOL!»**

Kireychev Andrey Vyacheslavovich, Chavdar' Christina Eduardovna

Economic-Humanitarian Institute (branch) of Crimean Federal University

named after V. I. Vernadsky, Sevastopol

Abstract. The article analyzes the degree of study of the phenomenon of psychological readiness of the child to school. The development of the author's program aimed at the formation and development of psychological readiness of children for school is presented. Within the framework of ten blocks of the program, a complex of correctional-developing and forming methods and forms of work with senior preschoolers is being implemented.

Keywords: readiness for school, psychological readiness for school, formation and development of psychological readiness, author's program.

Одним из сложных периодов в жизни ребенка в психологическом плане является начало школьного обучения. В этот период происходят кардинальные изменения во всех сферах его жизнедеятельности. К ребенку

предъявляются абсолютно новые требования, он включается в иные виды деятельности, чем прежде, контактирует с новыми людьми. Этот период характеризуется повышенной напряженностью, связанной с тем, что учебное заведение с первых дней ставит перед учениками целый ряд новых и сложных задач, требуя максимальной мобилизации интеллектуальных, эмоциональных, психических, физических резервов.

К будущим первоклассникам предъявляются довольно высокие требования, в соответствии с содержанием образовательной программы, в плане уровня сформированности их готовности к обучению в школе.. Несоответствия учебных притязаний и показателей готовности ребят к школе могут приводить к снижению и утрате мотивации к учебной деятельности, формированию защитных невротических реакций, школьной неуспеваемости и иным негативным проявлениям и последствиям. В силу этого, как отмечает Л.Ф. Обухова [1], при поступлении ребят в учебное заведение необходимо учитывать не только возраст ребенка, но и уровень его психологического развития, определяющий степень его психологической готовности к школьному обучению.

Феномен психологической готовности ребенка к школе является предметом большого количества исследований отечественных и зарубежных ученых (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Н.И. Гуткина, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Я. Йирасек, Г.И. Капчеля, А. Керн, Е.Е. Кравцова, А.А. Люблинская, Н.Н. Поддьяков, К.Н. Поливанова, Н.Г. Салмина, Е.О. Смирнова, С. Штребел, Д.Б. Эльконин и др.). Среди современных ученых, исследующих проблемы диагностирования и формирования психологической готовности ребенка к школьному обучению необходимо отметить таких, как Л.Д. Андреева, О.В. Волк, М.Ф. Гуторова, Р.В. Замятина, Е.С. Камахина, Е.В. Карпова, Е.В. Кирейчева, Е.В. Красная, О.С. Пахомова, К.Л. Печора, Е.Н. Полянская, В.А. Самсонова, И.С. Сиротина, И.С. Солодкова, И.В. Юнгман и других исследователей.

Дошкольное образовательное учреждение выполняет весомую функцию подготовки детей к школе и является самой первой ступенью в системе образования. По сведениям Н.А. Богачкиной [2], Е.Е. Кравцовой [3], К.Е. Чугановой [4] и некоторых других исследователей, около трети семилетних первоклассников оказываются не готовы к обучению в школе. С шестилетними детьми обстановка оказывается еще более трудной. Современный исследователь Н.И. Гуткина показала, что среди записавшихся в среднее учебное заведение лишь только 40 % имеют внутреннюю позицию школьника, а у других она отсутствует [5]. В этом контексте в рамках научных психолого-педагогических исследований всегда будет актуальной проблема формирования внутренней психологической позиции ученика и готовности детей к освоению азов образовательной программы начальной школы в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом.

В рамках изучаемой проблемы было проведено экспериментальное исследование на базе Жемчужинской СОШ I-III ступеней Нижнегорского района (Республика Крым). В нем приняли участие 30 детей старшего дошкольного возраста: 14 девочек и 16 мальчиков в возрасте 6–7 лет. В качестве гипотезы мы предположили, что уровень психологической готовности детей старшего дошкольного возраста повысится при условии использования психокоррекционных игр в рамках разработанной нами авторской программы «Хочу в школу!».

Проведение констатирующего и контрольного психодиагностических исследований нами использовался Тест школьной зрелости Керна Йирасека. На этапе проведения констатирующего психодиагностического исследования у 60 % испытуемых (18 чел.) был зафиксирован средний уровень готовности к обучению в школе и у 40 % (11 чел.) – низкий уровень готовности к школьному обучению. Анализ и интерпретация полученных результатов побудили нас к разработке и апробации авторской программы «Хочу в школу!», направленной на формирование и развитие готовности к школьному обучению у детей 6–7 лет.

Программа включала 10 блоков формирующих, психокоррекционных и развивающих упражнений, бесед, заданий и игр, нацеленных на решение комплекса задач в рамках каждого блока.

1. Развитие зрительно-моторной координации, подготовка к письму.

Занятие № 1. «Моя моторика». Упражнения «тигр», «Узнай, кто я», «Вниз по реке», «Кто больше».

2. Развитие пространственного восприятия, способности вербально описывать предметы и представлять предметы и объекты по их словесному описанию.

Занятие № 2. «Восприятие – образ предмета». Упражнения «Выложи сам», «Коврик для куклы», «Угадай, что спрятано», «Цветик-семицветик».

3. Развитие умения анализировать и обобщать.

Занятие № 3. «Мышление – наш разум». Упражнения «Закончи картинку», «Лабиринт», «Придумай загадку», «Ошибающийся взрослый», «Составь предложение».

4. Развитие произвольного внимания и зрительной памяти.

Занятие № 4. «Внимание – поток энергии». Игры и упражнения «Наблюдательность», «Муха», «Кто быстрее», «Буквы алфавита», «Успей занять место».

5. Развитие памяти, наблюдательности, коммуникативных способностей.

Занятие № 5. «Память – составляющая личности». Упражнения «Запомни точки», «Повтори за мной», «Запомни сказку», «Художник».

6. Развитие воображения и речи.

Занятие № 6 «Воображение». Упражнения «Не может быть», «Что было бы, если бы ...», «Волшебный лес», «Придумай предложение», «Изобретатели».

7. Способствовать развитию взаимоотношений в группе, снятию барьеров общения.

Занятие № 7 «Наша речь». Упражнения и игры «Клеевой дождик», «Два и три», «Узнай по голосу», «Узнай, кто затейник».

8. Снятие страха перед школой, ускорение адаптации к школе.

Занятие № 8. «НЕТ, Страху!» Упражнения и игры «Хвост дракона», «Школа», «Я не знаю».

9. Определение степени психосоциальной зрелости, развитие кругозора.

Занятие № 9. «Моя история». Беседа «Я расскажу о ...».

10. Развитие речи, создание благоприятного психологического климата, заинтересовать детей в подготовке к школе.

Занятие № 10. «Ручка в руке». Метод «Узор» Л.И. Цеханской.

В целом, разработанная нами авторская программа «Хочу в школу!» включала подобранный нами комплекс коррекционно-развивающих и формирующих методов и форм работы со старшими дошкольниками, направленных на формирование и развития психологической готовности детей к школьному обучению. Мы решали задачи развития воображения, речи, мелкой моторики, способностей к анализу и обобщению; развитие зрительной памяти, наблюдательности и произвольного внимания; развитие коммуникативных способностей, доброжелательных и конструктивных межличностных взаимоотношений детей со сверстниками, формирование благоприятного социально-психологического климата и др. Также мы ставили задачи формирования предпосылок для успешной адаптации к школьному обучению, снятия у детей страха перед ним, развития кругозора и психосоциальной зрелости старших дошкольников, стремились сформировать у детей интерес и мотивацию к подготовке к школе и к процессу школьного обучения.

Через полтора месяца после проведения формирующего эксперимента нами было проведено контрольное психодиагностическое исследование, что позволило нам сравнить результаты, полученные до и после апробации авторской программы. С помощью Теста Керна-Йирасека у 40 % детей (11 чел.) был выявлен средний уровень готовности к обучению в школе, а у 60 % (18 чел.) – высокий уровень. Математико-статистический анализ полученных данных свидетельствует о достоверности различий и, соответственно, об эффективности разработанной программы.

Таким образом, выдвинутое нами предположение о том, что уровень психологической готовности детей старшего дошкольного возраста повысится при условии использования психокоррекционных игр в рамках разработанной нами программы подтвердилась. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости систематического внедрения в практику работы воспитателей дошкольных образовательных учреждений специализированных программ формирования, коррекции и развития инди-

видуально-личностных характеристик детей, что будет способствовать повышению уровня их готовности к обучению в школе и более успешному обучению в стенах школы.

Библиография:

1. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология: учебник. – М.: Юрайт, 2013. 460 с.
2. *Богачкина Н.А.* Пора в школу! Подготовка будущего первоклассника. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. 223 с.
3. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991. 150 с.
4. *Чуганова К.Е.* Психологическая готовность старших дошкольников к обучению в школе. – М.: Изд-во Московской соц. академии, 2011. 60 с.
5. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. – СПб.: Питер, 2004. 208 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ И СТИЛЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Лебеденко Ольга Алексеевна

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье анализируется понятие психологической готовности дошкольников к школьному обучению и роль родителей в этом процессе. Представлены результаты эмпирического исследования и сделаны выводы об имеющихся связях стиля воспитания родителей и уровне сформированности внутренней позиции школьника и в уровне готовности к началу обучения.

Ключевые слова: дошкольник; готовность к школьному обучению; внутренняя позиция школьника; стиль воспитания.

RELATIONSHIP READINESS LEVEL SCHOOLING PRESCHOOL CHILDREN AND PARENTING STYLE

Lebedenko Olga Alekseevna

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. This article analyzes the notion of psychological readiness of preschool children for school and the role of parents in the process. Presents the results of empirical research and conclusions about existing relationships parenting style and level of internal positions and student level of readiness for the start of training.

Keywords: preschool child; readiness for school; the internal position of the student; parenting style.

В последние годы проблема подготовки детей к обучению в школе занимает значимое место в эмпирических исследованиях психологической науки. Важность данного вопроса отражается в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного и начального образования, которые, в свою очередь, предъявляемых новые требования как к уровню подготовки дошкольников, так и содержанию, методам обучения. [1;2] Формирование готовности к школе происходит постепенно и требует постоянного руководства со стороны взрослых, где большую роль в этом процессе играет семья и специфика семейного воспитания.

Поэтому цель нашего исследования заключалась в анализе существования взаимосвязи уровня готовности к школьному обучению дошкольников и стиля родительского воспитания. В качестве гипотезы были сформулированы предположения о том, что существует взаимосвязь уровня

готовности ребенка к школьному обучению и стиля родительского воспитания и существуют различия в уровне сформированности внутренней позиции школьника и стилях родительского воспитания.

Базой исследования являлась МАОУ «Школа № 96 Эврика-Развитие» г. Ростова-на-Дону. В эксперименте принимали участие 62 дошкольника в возрасте 6–7 лет их родители.

Основу анализа проблемы психологической готовности ребенка к школьному обучению составили взгляды Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, а компонентов психологической готовности к школе современные исследования Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько, А.Л. Венгера, Н.И. Гуткиной.

Отметим, что психологическая готовность к школьному обучению понимается как многоаспектное образование, которое отражает уровень развития ребенка, необходимый для освоения учебной деятельности. Совокупность мотивационного, интеллектуального и личностного компонентов психологической готовности к школе обеспечат эффективную адаптацию к учебной деятельности. Особо следует отметить необходимость формирования у дошкольника предпосылок учебной деятельности (учебно-важных качеств). [3]

В свою очередь, семья имеет большое значение в развитии познавательной активности ребенка, на основе которой благоприятно формируются различные виды деятельности. Тип детско-родительских отношений является одним из основных параметров, формирующих характер ребенка и особенности его поведения, развивающих творческие способности и обеспечивающих успешность в учебной деятельности. [4,5]

Решение практических задач включало в себя несколько этапов исследования. На первом этапе исследования диагностировался уровень готовности старших дошкольников к школьному обучению, определяемый посредством методики психолого-педагогической оценки готовности ребенка к началу школьного обучения (Н.Н. Семаго, М.Я. Семаго). Проведенный качественный и количественный анализ уровня готовности ребенка к началу школьного обучения позволил сделать следующие выводы:

- большинство дошкольников готовы к началу регулярного обучения в школе;
- наибольшие затруднения у детей вызвало задание на определение уровня сформированности графической деятельности, топологических и метрических (соблюдение пропорций) пространственных представлений, выявления общего уровня развития;
- количество девочек больше в группе детей, готовых к началу регулярного обучения;
- количество мальчиков выше в группах детей, условно готовых и неготовых к началу обучения.

Далее был определен уровень сформированности внутренней позиции дошкольника и характер его ориентации на школьно-учебную деятельность с помощью методики «Беседа о школе» (Т.А. Нежновой). Стоит отметить, что среди опрошенных: большинство дошкольников (47 %) демонстрируют сочетание ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни; у 36 % респондентов наблюдается преобладание ориентации на содержательные моменты школьной действительности и образец «хорошего ученика»; группа детей (14 %), имеет желание пойти в школу, но при сохранении дошкольного образа жизни; незначительной оказалась группа детей (3 %) с отрицательным отношением к школе. При этом, большинство девочек ориентированы на собственно учебные аспекты школьной жизни и социальные аспекты школьного образа жизни, а большинство мальчиков ориентировано на содержательные моменты школьной действительности и образец «хорошего ученика».

Второй этап исследования включал в себя выявление стиля родительского воспитания с применением опросника родительских отношений Е.О. Смирновой – М.В. Соколовой. Полученные результаты показали, что подавляющее большинство родителей (64 %) имеют объяснительный стиль родительского воспитания; строгий стиль воспитания отличает только 18 % родителей; содействующий стиль родительского воспитания наблюдается у 18 % родителей.

На третьем, завершающем, этапе исследования с помощью методов математической статистики установлены взаимосвязи между стилем родительского воспитания и внутренней позицией школьника, то есть, чем более выражен у родителей строгий или объяснительный стиль родительского воспитания, тем более высокий уровень сформированности внутренней позиции школьника будет у детей. Были выявлены взаимосвязи между стилем родительского воспитания и психологической готовностью ребенка к школе. Также были выявлены различия в уровне сформированности внутренней позиции школьника и стилях родительского воспитания.

В заключении отметим практическую значимость проведенного эмпирического исследования для практических психологов образования. Полученные результаты будут полезны специалистам при разработке программ психолого-педагогическому обеспечения предшкольной подготовке дошкольников и при организации работы с их родителями.

Библиография:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 15.10.18).
3. *Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
4. *Смирнова Е.О., Соколова М.В.* Методика диагностики структуры родительского отношения и его динамика в онтогенезе ребенка // Психологическая наука и образование. 2005. № 4. С.83–91
5. *Жулина Г.Н., Кулешова Н.В.* Особенности адаптации первоклассников к школьному обучению // Всероссийская научно-практическая конференция Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация. 2015. № 3. С. 208–213.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА
В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО ШКОЛЫ**

Лебеденко Ольга Алексеевна, Морозова Екатерина Михайловна
Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье анализируется понятие социального интеллекта личности как психологическая категория. Представлены результаты эмпирического исследования младших школьников на этапе перехода на новую ступень образования. Авторы описывают компоненты программы психолого-педагогической сопровождения развития социального интеллекта младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник; социальный интеллект, психолого-педагогическое сопровождение.

**PSYCHO-PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT
OF SOCIAL INTELLIGENCE JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS
TRANSITION INTO MIDDLE SCHOOL**

Lebedenko Olga Alekseevna, MorozovaEkaterina Mikhailovna
Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article deals with the concept of social intelligence as psychological category. Presents the results of an empirical study of junior high school students in the transition to a new stage of education. The authors describe the components of the programme of psycho-pedagogical accompaniment of social intelligence of junior students.

Keywords: the younger schoolboy; social intelligence; psycho-pedagogical support.

В современной психологии возрастает интерес к изучению проблемы социального интеллекта личности, поскольку его значимость как важного практического качества подчеркивается многими учеными. Различные исследования рассматривают категорию социального интеллекта человека в качестве условия эффективного межличностного взаимодействия и фактора успешной социализации личности. Особое значение данная проблема приобретает в детском возрасте, в процессе интенсивного психического развития личности.

С точки зрения Д.И. Фельдштейна, проанализировавшего изменения современного детства, у многих детей в младшем школьном возрасте на-

блюдается низкий уровень социальной компетентности, то есть затруднения в решении простейших конфликтов с детьми и беспомощность при взаимодействии со сверстниками. При этом более 30 % младших школьников в межличностном общении демонстрируют агрессивный характер поведения. [1]

Категория социального интеллекта неоднозначно определяется как в зарубежной, так и в отечественной психологии, хотя введено понятие было практически сто лет назад Э. Торндайком с целью обозначения «предусмотрительности и дальновидности в межличностных отношениях». Сущность социального интеллекта с точки зрения психологии заключается в умении прогнозировать поведение других людей и успешно взаимодействовать с ними.

Изучение категории социального интеллекта в отечественной психологии было предпринято М.И. Бобневой, определяющей его в качестве особенной способности личности усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере. Эта способность выступает как элемент социально-психологического развития личности в процессе реализации сфер общения и социальных взаимодействий. [2].

В процессе анализа практической психологической деятельности личности и поиска путей активного социально-психологического обучения Ю.Н. Емельянов приходит к выводу, что от степени осознания индивидом себя как участника межличностных ситуаций будет зависеть эффективность коммуникативной деятельности и вводит понятие «коммуникативная компетенция», подчеркивая второстепенность категорий коммуникативных умений и интеллекта. [3]

Итак, социальный интеллект – это совокупность когнитивных функций, которые обеспечивают способность к самоуправлению и самопознанию в целях приспособления субъекта к социальному окружению.

Одним из значимых этапов жизни ребенка является поступление ребенка в школу и овладение учебной деятельностью, что способствует развитию коммуникативных способностей и социального интеллекта. В новой социальной ситуации развития младший школьник интенсивно овладевает навыками общения, активно устанавливает дружеские контакты в группе сверстников. Поэтому одной из важных задач развития в этот период становится приобретение способов социального взаимодействия с группой сверстников и умение приобретать друзей. [4]

Подтверждение этому мы находим в основополагающих документах образования. В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования среди личностных характеристик выпускника начальной школы выделяется владение ребенком умений слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение.

Портрет выпускника основной школы характеризует обучающегося, как личность, уважающую других людей, умеющую вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов. Таким образом, социальный интеллект выполняет регулирующую функцию в межличностном общении как младшего школьника, так и подростка. [5]

Все вышеизложенное доказывает актуальность проблемы психолого-педагогического сопровождения развития социального интеллекта младших школьников на этапе перехода в среднее звено школы. В профессиональном стандарте педагога-психолога в соответствии трудовыми функциями организации коррекционно-развивающей работы с детьми и обучающимися и профилактики указывается необходимость разработка и реализации коррекционно-развивающих занятий по развитию у обучающихся навыков в сфере общения со сверстниками и в разновозрастной среде.

Поэтому, целью нашего исследования явилось диагностирование уровня развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте с помощью теста «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда. В эмпирическом исследовании принимали участие младшие школьники 9–10 лет МБОУ СОШ№ 64 г. Ростова-на-Дону в количестве 52 человек. В содержание методики включены субтесты по диагностике четырех способностей в составе социального интеллекта: познание классов, систем, преобразований и результатов поведения.

Полученные результаты были подвергнуты количественной и качественной обработке. Большинство респондентов имеют средний уровень социального интеллекта (62 %). Далее по численности идет группа детей с уровнем социального интеллекта ниже среднего – 18 % респондентов. Группа детей с уровнем социального интеллекта выше среднего составила 12 % младших школьников. Высокий уровень социального интеллекта свойственен 5 % детей от общего числа опрошенных. Самой малочисленной оказалась группа детей с низким уровнем социального интеллекта- 3 % опрошенных. Анализ уровня сформированности каждой способности в структуре социального интеллекта выглядит следующим образом: в большей степени развита способность предвидеть последствия поведения, в меньшей степени способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека. Выявление особенностей уровня социального интеллекта по половому признаку показало, что уровень социального интеллекта у девочек выше, чем у мальчиков. Наибольшая разница в результатах наблюдалась по показателям «способность предвидеть последствия поведения» и «способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека».

На основании полученных данных, можно сделать вывод о необходимости организации работы по поддержке развития социального интеллекта младших школьников. Структура программы психолого-педагогической сопровождения развития социального интеллекта младших школьников включает в себя три основных блока: диагностический блок (изучение особенностей социального интеллекта младших школьников); развивающий блок (организация системы занятий с детьми по развитию социального интеллекта); просветительский блок (повышение грамотности и психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов).

Работа с младшими школьниками предполагает развивающие занятия, проводимые один раз в неделю и объединенные в разделы. (Например, «Я и мои друзья»; «Учимся решать конфликты вместе», «Нашему кораблю успешного общения» и т.д.)

Просветительская работа с родителями направлена на развитие у них коммуникативных навыков; формирование ценностного и уважительного отношения к семье и членам семьи; развитие способности к эмпатии, уважительному отношению, толерантности и избегания конфликтов. В качестве основных форм взаимодействия психолога с родителями можно использовать тренинговые занятия и семинары, а также анализ проблемных педагогических ситуаций.

Содержание деятельности педагога-психолога с педагогами заключается в организации эффективных форм работы (мастер-классы, деловые игры, тренинги), направленных на совершенствование коммуникативных навыков, развитие эмпатических способностей, выработки умений убеждать собеседника.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что организация целенаправленной и систематической работы всех субъектов образовательного процесса по развитию социального интеллекта детей будет способствовать не только индивидуально-личностному развитию младших школьников, но и обеспечит эффективный процесс адаптации при переходе в основную школу с ее новыми требованиями и особенностями межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Библиография:

1. *Фельдштейн Д.И.* Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования// Вестник практической психологии образования. 2011. № 4. С. 3–12
2. *Бобнева М.И., Шорохова Е.В.* Психологические механизмы регуляции социального поведения. М.: Наука, – 1979. – 339 с. [Электронный ресурс]: Режим доступа: www.koob.ru. (дата обращения: 20.10.2018)

3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение// Вопросы психологии. 1985. № 6. С.88. [Электронный ресурс]: Режим доступа: www.voppsy.ru. (дата обращения: 20.10.2018)
4. Лебедеенко О.А. Особенности социального интеллекта младших школьников на этапе перехода в среднее звено школы// Гуманитарные науки (г. Ялта). 2017. № 4 (40). С. 155–161.
5. Обухова Ю.В. Содержание эмоционально-оценочного компонента Я-концепции девушек – «гуманитариев» и «техников» в связи с особенностями их интеллекта//Северо-Кавказский психологический вестник. – 2014. – № 12/1. – С. 14–17.

ФОРМИРОВАНИЕ САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Меньшикова Татьяна Ивановна, Свежов Максим Эдуардович

Таганрогский институт А.П. Чехова (филиал) «Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)», Таганрог

Аннотация. В статье представлен анализ особенностей самоконтроля младших школьников, критерии его сформированности. Описан ход и результаты эмпирического исследования самоконтроля поведения младших школьников.

Ключевые слова: самоконтроль; младшие школьники; образовательный процесс; критерии сформированности самоконтроля.

FORMATION OF SELF-CHECKING AT CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE

Menshikova Tatiana Ivanovna, Svezhov Maxim Eduardovich

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov Rostov State University of Economics, Taganrog

Abstract. The analysis of features of self-checking of younger school students, criteria of its formation is presented in article. The course and results of an empirical research of self-checking of behavior of younger school students is described.

Keywords: self-checking; younger school students; educational process; criteria for the formation of self-checking.

Современное образование подразумевает подготовку ребенка к дальнейшему самообразованию и непрерывному развитию, поэтому как никогда актуально развитие у детей универсальной способности человека – самоконтроля.

Над изучением разных аспектов проблемы самоконтроля работали многие ученые (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Т.А. Репина и др.). В их исследованиях достаточно полно описаны проблемы развития самоконтроля у младших школьников как целостного явления, как сложной, многокомпонентной системы. Однако все эмпирические исследования проводятся в процессе учебной деятельности. Нам не удалось найти критериев и описания методик, позволяющих выявить уровень самоконтроля поведения младших школьников.

В процессе исследования нами была поставлена задача – определить критерии сформированности навыков самоконтроля поведения

младших школьников и подобрать соответствующую диагностическую методику.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме самоконтроля показывает, что существуют различные подходы к определению этого понятия. С одной стороны, самоконтроль рассматривают как «акт умственной деятельности человека, качества ума, форму проявления и развития самосознания, мышления» [1]; с другой, как «компонент учебной деятельности, заключающийся в регулировании и анализе её хода и результата, или умение контролировать свою деятельность» [2]. В узком смысле самоконтроль предлагается рассматривать как «осознание и оценку человеком собственных действий, психических процессов и состояний. То есть, для развития у человека способности к самоконтролю, ему необходимо быть субъектом собственных действий, осознавать свои поступки и эмоции» [3].

Следует отметить, что формирование психических процессов и основных качеств личности в младшем школьном возрасте отечественные ученые связывают с учебной деятельностью, которая в этот период является ведущей, обеспечивающей наиболее существенные изменения личности. Поэтому любые усилия учителя начальной школы по развитию у детей способности к самостоятельной организации и регуляции учебной деятельности являются целесообразными.

Исследуя учебную деятельность младшего школьника, Д.Б. Эльконин особое значение придавал тому, как ребенок оценивает степень происходящих изменений. Он писал: «Благодаря действию оценки ребенок определяет, действительно ли решена учебная задача, действительно ли он овладел требуемым способом действия настолько, чтобы в последующем использовать его при решении многих частных и практических задач» [4, с. 231].

Психологи отмечают, что действия самоконтроля, имеющие определенные функции, занимают особое место в структуре учебной деятельности. Функции самоконтроля направлены на саму деятельность, определяют отношение учащихся к себе как к субъекту этой деятельности. Вследствие этого их направленность на решение той или иной задачи носит опосредованный характер.

В условиях учебной деятельности основой психического развития младших школьников является становление рефлексии – обращения внимания человека на самого себя и на своё сознание, в частности, на продукты собственной активности. И чем старше становится ребенок, тем меньше он нуждается во внешнем контроле своих усилий. Когда у человека формируются навыки самоконтроля, зависимость от внешнего контроля снижается.

Следует учитывать, что деятельность ребенка приобретает целенаправленный характер не при всяких условиях, это возрастная особен-

ность младших школьников. Уже в дошкольном возрасте дети проявляют упорство, терпение и изобретательность в достижении цели, которая их привлекает. Это явление сохраняется и при поступлении в школу, выражаясь в интенсивной настойчивости и терпеливости ученика при положительном эмоциональном настрое к деятельности и в отказе от выполнения неинтересных ребенку заданий. Становление учебной деятельности и осознание школьником обязательности учебных заданий ведет к тому, что фактор интересности утрачивает главенствующее значение, но не теряет свойственной ему в любой деятельности мотивирующей силы.

Заметим также, что для младшего школьника очень важна доступность цели. Она обуславливает уверенность ребенка и стимулирует усилия, который он прикладывает для достижения этой цели. Разрешимость задачи непосредственно связана с доступностью цели.

Как необходимое условие для развития самоконтроля младших школьников можно рассматривать уровень частоты волевых проявлений и их сформированность. Только тот ученик будет стремиться к достижению поставленной цели, который обладает способностью к регулированию своей деятельности и поведения, контролю за выполнением каждого своего действия и выявлению возможных ошибок, которые в процессе деятельности могут быть исправлены.

Для повышения эффективности самоконтроля психологи рекомендуют не только осуществлять весь цикл деятельности, но и обращать особое внимание на отдельные его этапы: этап разработки вариантов предстоящей деятельности; этап создания алгоритма деятельности; этап проверки процесса и результата решения учебной задачи; этап их оценки в соответствии с критериями, выбранными для конкретных условий [5].

Нами было проведено эмпирическое исследование, позволяющее выявить уровень сформированности навыков самоконтроля поведения у младших школьников. Исследование проводилось в детском центре развития талантов «Теремок» города Ростова-на-Дону. Средний возраст детей – 7–8 лет. Общее количество испытуемых – 20 человек. Общая успеваемость в группе достаточно высокая, хотя есть дети, у которых наблюдаются недостатки внимания, в течение занятия им трудно сконцентрироваться на учебном материале долгое время. У некоторых детей есть проблемы с дисциплиной, а также проблемы в эмоционально-волевой сфере.

Основным методом исследования был выбран эксперимент. Каждому ребенку предлагалось выполнить несколько достаточно простых действий: сядь, пожалуйста, за тот стол (указать, за какой именно), возьми карандаш, лист бумаги, нарисуй человека, потом положи карандаш на место. Собери пирамидку. Рисунок возьми с собой и вернись ко мне. Для того, чтобы оценить навыки самоконтроля поведения у детей, мы выделили 3 уровня их сформированности.

Низкий уровень сформированности навыков самоконтроля поведения – отсутствие контроля или контроль на произвольном уровне. Испытуемый не контролирует действия, не замечает допущенных ошибок, контроль носит случайный произвольный характер. Ребенок не может обнаружить и исправить ошибку в действии даже по просьбе педагога, сделанные ошибки исправляет неуверенно. Быстро забывает цепочку действий. Спрашивает, какое действие следует далее.

Средний уровень – контроль на уровне произвольного внимания. Испытуемый осознаёт правило, но затрудняется одновременно выполнять действия из цепочки и контролировать их: ошибки исправляет самостоятельно. Просит начать цепочку с начала. Иногда спрашивает, какое действие следует далее.

Высокий уровень – рефлексивный контроль. Задачу выполняет безошибочно. Самостоятельно обнаруживает ошибки и исправляет их. Контролирует соответствие выполняемых действий конкретной задаче.

Далее мы проверили сформированность навыков самоконтроля поведения с помощью методики «Цепочка действий» у детей экспериментальной группы. В результате анализа полученной информации было выявлено, что подавляющая часть группы имеет средний и высокий уровень самоконтроля и лишь двое испытуемых показали низкий уровень. По нашему мнению, это связано с выявленными ранее недостатками внимания, проблемами в эмоционально-волевой сфере, саморегуляции. Т.е. дети, которые показали в эксперименте низкий результат, в учебной деятельности испытывают проблемы из-за слабо развитых навыков самоконтроля.

Проведенное нами исследование позволяет выявить уровень самоконтроля младших школьников, чтобы в дальнейшем более эффективно разрабатывать план работы с детьми, имеющими низкий уровень сформированности самоконтроля.

Библиография:

1. *Баранников А.В.* Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального образования – на основную школу // Начальная школа. 2004. – № 8.
2. *Давыдов В.В.* Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск: Пеленг, 2007.
3. *Шалова С.Ю., Савинова А.В.* Влияние различных видов игр на развитие навыков самоконтроля у младших дошкольников // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Том 7, № 5 (30). С. 240
4. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды – М.: Педагогика, 1989
5. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М: ВЛАДОС. – 2000.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ВЫЗЫВАНИИ РЕЧИ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ

Муратова Марианна Алексеевна, Перфилова Ирина Сергеевна

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. Данная статья посвящена теоретическому анализу технологий вызывания речи у неговорящих детей. В статье дается краткое описание современных логопедических технологий и методик, нацеленных на стимуляцию речи.

Ключевые слова: неговорящие, безречевые дети, формирование речи, дошкольный возраст, нарушения речи, дети с особыми образовательными потребностями.

THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES IN THE EVOCATION OF SPEECH AT NON-TALKING CHILDREN

Marianne A. Muratova, Perfilov Evgeniy Irina Sergeevna

Shouthern Federal University. Rostov-on-Don

Abstract. This article is devoted to the theoretical analysis of speech-provoking technologies in non-speaking children. The article provides a brief description of modern speech therapy technologies and techniques aimed at stimulating speech.

Keywords: non-speaking, speechless children, speech formation, preschool age, speech disorders, children with special educational needs.

В последние годы отмечается неуклонный рост безречевых детей дошкольного возраста с комплексными нарушениями.

Проблемы организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста изучались такими отечественными учеными как Г.А. Волкова, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова, Т.Б. Флерица, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и мн. др. К безречевым детям дошкольного возраста с комплексными нарушениями относят и детей с дизартрией, ринолалией, алалией и другими тяжелыми поражениями речевой деятельности.

Современная логопедия находится в постоянном активном поиске путей совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей на разных возрастных этапах и в различных образовательных условиях, которые характерны для детей с особыми образовательными потребностями.

Речь является не только средством коммуникации, но также способствует развитию мышления. Ребенок не рождается с сформированной

речь: она формируется в процессе его жизни в обществе. Важно точно знать причины отсутствия речи и степень развития ребенка. Причины могут быть разнообразными, не только тяжелые расстройства, а также недостаток в общении, недоразвитие мелкой моторики и т.д.

Дети, у которых отсутствует речь, имеют в анамнезе комплексное органическое нарушение, что значительно затрудняет коррекционную работу с ними. Тот уровень речи, который есть у этих детей, – вокализации, звукоподражания и звукокомплексы, эмоциональные восклицания, даже отдельные нечетко произносимые обиходные слова, – не может служить полноценному общению, выступать «регулятором поведения». К неговорящим следует отнести детей с различными задержками психоречевого развития, в том числе недифференцированными, имеющих ранний детский аутизм, интеллектуальную недостаточность, детский церебральный паралич, нарушение слуха, моторную и сенсорную алалию, анартрию (тяжелая степень дизартрии). К характерным психологическим особенностям этой группы детей можно отнести отсутствие мотивации к общению, высокую тревожность, дисгармоничность поведения, негибкость в контактах, повышенную эмоциональную истощаемость, также, у неговорящих детей зачастую отмечается неврологическая симптоматика. Для них характерны: снижение психической активности, внимания, памяти; недостаточность целенаправленной деятельности; беспокойное поведение. Даже при легком и доброкачественном течении неврологических симптомов общий потенциал их снижен. Порой бывает сложно определить, насколько такой ребенок нуждается в особом внимании, что у него преобладает – неумение или нежелание использовать свои речевые возможности.

Современная логопедическая практика имеет в своём арсенале технологии, направленные на своевременную диагностику и максимально возможную коррекцию речевых нарушений.

Сегодня получают широкое распространение технологии формирования языковой системы, делающие акцент на онтогенетическом принципе развития речи. Одна из таких методик разработанная московским логопедом-практиком Т.Н. Новиковой-Иванцовой [3]. Такие методики применяются в работе с разными категориями детей: с алалией, с задержкой речевого развития, с заиканием, с общим недоразвитием речи, с нарушением интеллекта, с синдромом Дауна и с РАС. Основная коррекционная задача данной методики – поэтапно воспроизвести речевой онтогенез и восстановить цепочку развития речи. Дети учатся пропевать гласные, сочетания гласных (гуление), затем слоги (лепет), двухсложные слова и наконец, фразы.

У детей дошкольного возраста ведущей деятельностью является игра, через игру ребенок учится, познает мир и себя. Не каждого ребенка можно привлечь к работе в рамках данной технологии именно из-за невозможности поиграть с ним.

Важно отметить, что данная технология опирается на речевой онтогенез в норме. Но зарубежные исследователи определили множество различных путей, которыми ребенок приходит к языку.

Также, заслуживают внимания комплексные технологии развития речи, активно применяющиеся в работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения. Такие как, «Методика развития речи у неговорящих детей» Н.В. Новоторцевой [4] Коррекционная работа в рамках этой технологии ведется в двух направлениях: 1) создание предпосылок развития речи, 2) развитие основных функций речи (функции общения, познавательной функции и функции регуляции деятельности). Обучение сочетается с другими средствами развития речи: это предметная и игровая деятельность, самообслуживание, ручной труд и развитие социально-бытовых навыков, конструирование, изобразительная, музыкальная деятельность.

Работа по формированию устной речи, согласно предложенной методики, проходит поэтапно. Первый этап нацелен на развитие понимания обращенной к ребенку речи. Следующий шаг направлен на обогащение словарного запаса, пассивного и активного и развитие речевой подражательности. Третий этап решает задачи формирования в речи простого нераспространенного предложения и включает задания на развитие понимания простых глагольных сочетаний и введение их в активную речь. впоследствии происходит обучение активному использованию синтаксированных распространенных предложений. Пятый этап направлен на практическое освоение морфологической стороны речи. Последующие этапы нацелены на формирование и обогащение разговорной речи.

Существует ряд методик, основанных на технологии, направленной на преодоление моторной алалии. Такие как «Метод сенсорно-интегративной логотерапии» Лынской М.И.[2], «Система коррекционного воздействия при моторной алалии» Пятница Т.В., Башинская Т.В.[5] У детей с моторной алалией затруднен именно механизм речи как определение последовательности действий. На сегодняшний день имеются данные о связи между моторной сферой ребенка и речью. Соответственно, работа в рамках данной технологии ориентирована на развитие произвольных действий, совмещенных с речью. Основная идея заключается в максимальном совмещении момента резкого движения с моментом голосовой реакции, что включает в работу механизм управления речью. Постепенно голосовая реакция преобразовывается в слоги и в короткие слова.

Вся работа по формированию и развитию речи базируется на доступном для ребенка виде выражения мыслей и желаний – жесте, сопровождаемом звуком. Каждый звук сопровождается движением, каждое движение сопровождается звуком. Артикуляционные упражнения сопровождаются голосовым оформлением и движением рук, это усиливает воздействие на двигательный центр и снимает (забирает на себя) напряжение с органов

артикуляции. Заслуживает внимания обращение исследователей к этнопедагогике и обогащение данной технологии богатым фольклорным материалом.[5]

Подводя итог теоретического исследования, можно заключить, что существует большое разнообразие технологий вызывания речи у неговорящих детей. Каждая из них имеет свои ресурсы и ограничения. При подборе технологий важно учитывать индивидуальные особенности ребенка, определить его сильные стороны, на которые можно опереться и выбрать технологию, адекватную ресурсам ребенка.

Библиография:

1. *Кириллова Е.В.* Безречевые дети: особенности психолого-педагогической характеристики. Научно-методический журнал «Логопед», № 3/2012.
2. *Лынская М.И.* Преодоление алалии и задержки речевого развития у детей. Метод сенсорно-интегративной логотерапии. Конспекты занятий. – М.: ЛОГОМАГ, 2015. – с.90
3. *Новикова-Иванцова Т.Н.* «Методика формирования языковой системы» [Электронный ресурс]:<http://logosystem.ru/>
4. *Новоторцева Н.В.* Методика развития речи у неговорящих детей: Учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999, 61 с.
5. *Пятница Т.В., Башинская Т.В.* Система коррекционного воздействия при моторной алалии. Ч. 2. – М.: ТЦ Сфера, 2011–64 с.

ПРИЧИНЫ И ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Нифонтова Лариса Ивановна

*Севастопольская средняя общеобразовательная школа № 35
имени Героя Советского Союза Г.А. Абызова, Севастополь*

Аннотация. В статье проанализированы различные подходы к изучению отклоняющегося поведения и его форм в отечественной и зарубежной научной литературе. Сделан акцент на отсутствии единой точки зрения в трактовке данного феномена, что затрудняет исследование причин и поиск путей профилактики отклонений в поведении подростков. Выделены и проанализированы основные группы причин отклоняющегося поведения: биологические, социальные, психологические, ситуационные. Представлен комплекс мероприятий по профилактике отклоняющегося поведения подростков, реализуемых психологом школы в трех направлениях: с учащимися, педагогами и родителями.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, девиантное поведение, делинквентное поведение, причины отклоняющегося поведения подростков, профилактика отклоняющегося поведения подростков.

CAUSES AND WAYS OF PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF TEENAGERS

Nifontova Larisa Ivanovna

Sevastopol school № 35 named after Hero Of The Soviet Union G.A. Abyzov, Sevastopol

Abstract. The article analyzes various approaches to the study of deviant behavior and its forms in domestic and foreign scientific literature. The emphasis is made on the lack of a single point of view in the interpretation of this phenomenon, which makes it difficult to study the causes and search for ways to prevent deviations in the behavior of adolescents. Identified and analyzed the main groups of causes of deviant behavior: biological, social, psychological, situational. A set of measures for the prevention of deviant behavior of adolescents implemented by the school psychologist in three directions: with students, teachers and parents.

Keywords: deviant behavior, deviant behavior, delinquent behavior, causes of deviant behavior of teenagers, prevention of deviant behavior of teenagers.

Поведение современных детей и подростков нередко отличается повышенной нервозностью, чрезмерной чувствительностью, вспыльчивостью, конфликтностью. Педагогов, психологов, социальных работников,

широкую общественность тревожат такие проявления поведенческой активности подростков, как цинизм, агрессивность, жестокость, отчужденность, духовная опустошенность. В этой связи актуальными являются исследования причин различных форм отклоняющегося поведения подростков и поиск путей их профилактики.

Анализ научной литературы показал, что проблема отклоняющегося поведения подростков привлекала к себе внимание различных исследователей. Изучались особенности девиантного поведения лиц разных возрастных групп, агрессивное и конфликтное поведение подростков, проблемы подросткового негативизма и тревожности. Однако зачастую результаты этих исследований не содержат целостной информации о путях и методах профилактики отклонений в поведении подростков. Между тем, педагогическая практика свидетельствует о наличии потребности педагогов, психологов в современных действенных приемах психопрофилактического и психокоррекционного воздействия на подростков группы риска.

В психолого-педагогической литературе уделяется большое внимание проблеме отклоняющегося поведения подростков (М.А. Алемаскин, В.И. Войтко, О.И. Зотова, В.Г. Кондрашенко, В.А. Татенко и др.), психологической направленности их личности (Г.Г. Бочкарева, К.Е. Игошев, Г.М. Миньковский, В.Н. Мясичев, А.С. Макаренко и др.), проблеме диагностики и коррекции их поведения (С.А. Беличева, Е.В. Землянская, А.Г. Ковалев, А.Е. Личко, Н.Ю. Максимова и др.). Исследованиям личности подростков с отклоняющимся поведением посвящены работы Л.М. Зюбина, И.П. Крейдун, Э. Натанзон, М. Раттера и других ученых.

Отклоняющееся поведение представляет собой явление, к которому относят различные компоненты, поэтому его изучение достаточно затруднено, а данная проблема интересовала ученых различного профиля: педагогов, психологов, социологов, медиков, философов, криминологов и т.д. Однако проведенный анализ научных публикаций, а также собственный многолетний опыт работы школьным психологом свидетельствуют, что многие аспекты изучаемой проблемы все еще нуждаются в дальнейших исследованиях, направленных, в частности, на поиск эффективных средств профилактики и коррекции их отклоняющегося поведения.

В истории психологии отклоняющееся поведение выступало как самостоятельная проблема, связанная с проблемой преступности. Примером могут служить первые работы антропологической школы уголовного права Ч. Ломброзо, содержавшие идею о существовании особого типа человека, предрасположенного к совершению преступлений в силу определенных биологических признаков (антропологических стигматов), а в качестве мер профилактики автор предлагал лечение, пожизненную изоляцию или прямое физическое уничтожение «прирожденных» преступников. Представители антропологической школы впервые затронули проблему

детерминации и коррекции отклоняющегося поведения. В 20-е годы прошлого столетия произошла активизация исследования профилактики отклоняющегося поведения подростков на фоне беспризорности. Будучи последователем теорий Ч. Ломброзо, З. Фрейда, К. Левина, П.Г. Бельский разрабатывал теорию «моральной дефективности» и классифицировал детей по признакам подверженности эмоциональному влиянию, происхождения, умения владеть нравственными нормами.

Проблема определения отклоняющегося поведения в психологии решалась неоднозначно, поэтому предлагались и использовались самые разнообразные термины: «трудный» и «трудновоспитуемый ребенок» (Л.С. Выготский); «трудный» (в плане особенностей воспитания, условий) и «педагогически запущенный» (в качестве следствия – Л.М. Зюбин). «Педагогическую запущенность – социальную запущенность – правонарушения несовершеннолетних» выделяет в отклоняющемся поведении И.А. Невский. К понятию «социально-педагогически запущенный подросток» обращается А.С. Белкин [1]. Дети с аффективным поведением исследовались М.С. Неймарк, Л.С. Славиной, Л.И. Божович и ее сотрудниками. В качестве отклоняющегося поведения исследуется так называемое неадаптивное поведение. Некоторые авторы в своих исследованиях обращались к понятию «недисциплинированности» (Г.И. Кузнецова, В.Д. Харченко, А.С. Макаренко и др.). Различными авторами используются понятия «трудные дети», «дети с расстройствами поведения», «неконтактная личность», акцентуированные личности и др. Как отмечает О.И. Зотова [2], в зарубежной психологии также не существует единого определения отклоняющегося поведения.

В научной литературе встречается также понятие «девиантное поведение». Одни авторы рассматривают его как социальные отклонения (В.Ф. Пирожков), другие – как отклонения социально-психологического и психиатрического характера (М.И. Буянов, В.Г. Кондрашенко и др.). А.Е. Личко рассматривает девиантное поведение как психиатрические отклонения, куда относит различные нарушения: от ранней алкоголизации до суицидных попыток [3]. Среди форм нарушения поведения подростков с психиатрической точки зрения рассматриваются эмоциональные расстройства (тревога, депрессии, фобии и др.) и социопатии, или синдром социальной дезадаптации. К последним относят нарушения поведения, которые вызывают сильное неодобрение окружающих: гиперкинетический синдром, ранний детский аутизм, шизофрения и пр. [3]. Некоторые авторы выделяют специфические типы отклоняющегося поведения: подчинение, инновацию, ритуализм, ретретизм (уход из жизни), мятеж и пр. [2].

Некоторые ученые обращаются к понятию «делинквентное поведение». При этом возникают различия в трактовке и понимании из-за неточного перевода: с английского – провинность, тенденция к правонарушению

ям, с латинского – совершить проступок, отличающийся от криминала. Нередко эти понятия не различаются, используются как синонимы.

В Западной психологии и социологии различают понятие «отклонение в развитии» и «отклоняющееся поведение». При этом в отклоняющемся поведении выделяют: 1) делинквентное (криминальное) и 2) разные виды девиантного поведения (отклоняющееся от нормы допреступное поведение). В США введены специальные термины: для различения преступного поведения детей – «делинквентность», и взрослых – криминальность.

Таким образом, как показал анализ психологической литературы, не существует единой точки зрения как при трактовке понятий «отклоняющееся», «девиантное» поведение, так и при исследовании форм отклоняющегося поведения, что затрудняет работу по их предупреждению.

Существование разных подходов во многом обусловлено наличием многочисленных теорий причин отклоняющегося поведения, которые можно условно разделить на четыре основные группы: биологические, социальные, психологические, ситуационные. Данное разделение причин отклоняющегося поведения позволяет выделить направления его профилактики.

Большинством исследователей придается решающее значение социальным факторам, включая ситуацию развития – стихийную и создаваемую (В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко и др.), место проживания – величину города (Д.И. Фельдштейн др.); недостатки школьной воспитания, неудовлетворенность учителя избранной профессией, злоупотребление санкциями педагогов школы (В.А. Татенко), отсутствие индивидуального подхода (М.А. Алемаскин и др.), школьные конфликты, неумение учителя говорить с учащимися (Э.Ф. Натанзон, С.Ф. Устименко и др.), неуспех ребенка в ведущей деятельности (В.Г. Баженов и др.), социальная отверженность ребенка (С.А. Беличева и др.) и т.д.

Называются условия семейного воспитания: неблагополучные семьи, семьи с напряженностью в супружеских отношениях, семьи с типом неправильного воспитания (А. Бандура, М.И. Буянов и др.), семьи с безнравственной атмосферой (Д.И. Фельдштейн и др.), низкий материальный уровень семьи (Л.М. Зюбин, К.Е. Игошев), низкий общеобразовательный статус родителей (М. Раттер и др.), большое количество детей в семье – 4 и более (Ли Эллис), минимальная роль отцов (Й. Раншбург, П. Поппер) и т.д.

Кроме биологических и социальных, называются и психологические причины возникновения отклоняющегося поведения: наличие внутреннего конфликта у подростков (Л.С. Выготский, В.Г. Кондрашенко и др.), конфликт со взрослыми (Л.М. Зюбин, А.С. Макаренко и др.), конфликт со сверстниками (М.А. Алемаскин и др.), сексуальный кризис (А.Е. Личко), утрата идеалов (Э. Фромм и др.), неразвитость сознания (А.П. Северов и др.), низкая самооценка (Р. Бернс, Х.Б. Каплан и др.) и т.д. Отклоняющееся по-

ведение рассматривается как неудачное средство решения каких-либо личных проблем; как реакция эмансипации, отстаивания своей правоты, как юношеское стремление к самоутверждению, как проявление неправильной ориентации поисковой активности, как форма протестного поведения [4].

Комплекс перечисленных социально-психологических детерминант обуславливает необходимость организации психопрофилактической работы по превенции отклоняющегося поведения подростков в трех направлениях: со школьниками; с педагогами; с родителями.

Превентивная работа с семьей призвана решать следующие задачи:

- повышение психолого-педагогической грамотности родителей, культуры их взаимоотношений с детьми;
- создание воспитывающих ситуаций в семье, активное включение родителей в воспитательный процесс на основе конструктивного сотрудничества с детьми;
- помощь родителям в выработке четких и приемлемых требований по отношению к ребенку;
- индивидуальные консультации, помощь родителям в воспитании положительных и преодолении отрицательных качеств ребенка;
- меры по устранению и предупреждению нарушений семейного воспитания, восстановление воспитательного потенциала семьи.

Совершенствование воспитательно-образовательной работы классных руководителей с классом предполагает следующие превентивные меры:

- коррекция отношения педагогов к детям, рекомендация методов позитивного стимулирования учащихся, снятие психологических перегрузок;
- гуманизация межличностных отношений в детском коллективе, создание благоприятного психологического микроклимата в классе, способствующего эмоциональному комфорту всех детей;
- оптимизация воспитательно-образовательной работы в классе;
- взаимодействие учителей и родителей в педагогическом процессе.

Психологическая помощь детям и подросткам:

- индивидуальная работа по сглаживанию недостатков и отклонений в развитии интеллектуальной, нравственной, эмоционально-волевой сфер;
- стимулирующая психологическая диагностика личностных особенностей школьников;
- создание положительной мотивации к школьному обучению;
- помощь в преодолении коммуникативных барьеров;
- обучение способам неагрессивного поведения;
- формирование навыков самоконтроля и саморегуляции своего эмоционального состояния;
- руководство общением подростка со сверстниками на основе эмпатии, взаимопонимания, опоры на положительные качества личности [5].

Таким образом, анализ подходов к исследованию отклоняющегося поведения подростков свидетельствует об отсутствии единой точки зрения среди ученых в понимании и трактовке данного термина. В многообразии теорий его детерминации можно выделить биологические, социальные, психологические и ситуационные группы причин, что позволяет определить соответствующие направления работы по профилактике отклоняющегося поведения детей подросткового возраста. Вместе с тем деятельность психолога по превенции отклоняющегося поведения подростков должна носить разнонаправленный характер и включать в себя работу с детьми, с их родителями и педагогами. Только при условии координирования совместных усилий детей, родителей и учителей практический психолог может достичь реальных позитивных изменений в психопрофилактической работе с подростками, склонными к проявлениям отклоняющегося поведения.

Библиография:

1. Белкин А.С. Внимание – ребенок. Причины, диагностика, предупреждение отклонений в поведении школьников. – Свердловск, 1981. 126 с.
2. Зотова О.И. Проблемы отклоняющегося поведения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Прогресс, 1987. С.343–365.
3. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Наука, 1983. 256 с.
4. Иванова А.А., Обухова Ю.В. Протестное поведение современных подростков в адрес родителей // ТОЧКА РОСТА: Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Социализирующие, развивающие и воспитательные ресурсы семьи». Сер. «Научно-методический сборник СНО «Точка Роста». – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2017. С.19–22.
5. Нифонтова Л.И., Темирова С.Д. Управление взаимоотношениями между подростками // Управление в условиях глобальных мировых трансформаций: экономика, политика, право: Сборник научных трудов. – Симферополь: ИТ «Ариал», 2017. С.215–219.

**АНАЛИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА
ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

Обухова Юлия Владимировна

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Стукань Алевтина Евгеньевна

*Южный федеральный университет, ГКУСО РО
Таганрогский центр помощи детям № 7, Таганрог*

Аннотация. В данной статье описан опыт работы педагога-психолога по сопровождению развития самооценки в младшем школьном возрасте. Подробно рассмотрены, предложенные для оценки личностные качества, относящиеся к 4 сферам: интеллектуальные, нравственные, волевые, а также качества, характеризующие внешность.

Ключевые слова: самооценка, младший школьный возраст, личностные качества, уровень самооценки, педагог-психолог

**THE ANALYSIS OF EXPERIENCE
OF THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST ON MAINTENANCE
OF DEVELOPMENT OF THE SELF-ASSESSMENT
YOUNGER SCHOOL STUDENT**

Obukhova Yulia Vladimirovna

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Stukan Alevtina Evgenyevna

*Southern Federal University, GKUSO RO
Taganrog center of the help to children No. 7, Taganrog*

Abstract. In this article experience of the educational psychologist on maintenance of development of a self-assessment at younger school age is described. Are in detail considered, the personal qualities offered for assessment relating to 4 spheres: intellectual, moral, strong-willed and also the qualities characterizing appearance.

Keywords: self-assessment, younger school age, personal qualities, self-assessment level, educational psychologist

Младший школьный возраст является важнейшим этапом в жизни каждого ребенка. Именно в этот возрастной период появляются такие новообразования как рефлексия, самоконтроль, интенсивно формируется

произвольность психических процессов, ребенок начинает сопоставлять свои действия с внутренним планом и стремится обрести новое место в системе социальных отношений [2].

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена важностью изучения самооценки детей младшего школьного возраста, так как именно от нее зависит успешное и гармоничное развитие ребенка, потому что она способствует формированию уверенности в себе и в своих силах, определяет жизненные позиции, систему ценностей и является основой индивидуальности. Известно, что наиболее интенсивное становления самооценки происходит именно в младшем школьном возрасте, это зависит от особенностей возрастного периода, смены ведущего вида деятельности и социальной ситуации развития.

Цель нашего исследования изучить особенности самооценки младших школьников. Нами была поставлена задача – на основе анализа эмпирического материала выявить тенденции изменения самооценки в младшем школьном возрасте.

В своем исследовании мы исходили из определения, данного Г.М. Коджаспировой: самооценка – это «оценка человеком самого себя, своих достоинств и недостатков, возможностей, качеств, своего места среди других людей» [3].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что исследованию самооценки младших школьников посвящено множество работ как отечественных, так и зарубежных авторов (С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М. Розенберг, С. Куперсмит УДжемс, Ч. Кули, Г. Мид и др.).

Обучение в школе предъявляет новую систему моральных и поведенческих требований со стороны взрослых и самого ребенка. Теперь он лучше осознает свои положительные и отрицательные качества. Так, за проявление негативных качеств: жадности, грубости, лени ребенок испытывает стыд, смущение, пытается оценить себя с другой точки зрения. Изменение нравственной сферы влияет на появление у младшего школьника собственных взглядов, требований и оценок. Таким образом, у ребенка появляются новые мерки и критерии оценки самого себя и окружающих его людей. Он стремится быть хорошим учеником, примерным сыном или дочерью, добиться похвалы со стороны родителей и учителя. Младший школьник уже старается оценивать себя и своих товарищей с точки зрения моральных качеств, присущих ученику и одобряемых взрослыми. К сходному выводу приходит в своем исследовании и О.А. Лебеденко, изучавшая особенности межличностных отношений младших школьников со сверстниками своего и противоположного пола [4].

Для определения уровня самооценки младших школьников, а также для выявления тенденции её изменения на протяжении периода обучения в на-

чальной школе, было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие ученики с 1 по 4 класс, в общем количестве 112 человек, среди которых 55 девочек и 57 мальчиков. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 30 и МБОУ лицей № 7 города Таганрога.

Для определения уровня самооценки использовалась методика «Лесенка» авторов С.Г. Якобсон и В.Г. Щур, интерпретированная для младшего школьного возраста [1].

Нами были выбраны качества, относящиеся к 4 сферам:

- Интеллектуальные качества: ум, любознательность, сообразительность;
- Нравственные качества: доброта, вежливость, честность;
- Волевые качества: старательность, смелость, дисциплинированность (хорошее поведение);
- Качества, характеризующие внешность: красота, опрятность.

Каждому ученику был выдан индивидуальный бланк с изображением 11 лесенок, состоящих из 10 ступенек. Каждая лесенка – это определенное качество. В игровой форме ребятам было предложено определить, на какой ступени каждой лестницы они находятся, и нарисовать на нужном уровне схематичного человечка. Условно ступеньки были разделены на следующие уровни самооценки:

- 1–3 ступенька – низкий уровень самооценки (заниженная);
- 4–7 ступенька – средний уровень самооценки (правильная);
- 8–10 ступенька – высокий уровень самооценки (завышенная).

Анализ полученной информации позволил выявить общий средний уровень самооценки ребят начальной школы. Она оказалась адекватно завышенной, что довольно ожидаемо в силу возрастных особенностей детей младшего школьного возраста. Самооценка у девочек с 1–3 класс завышена, в то время как у мальчиков она несколько ниже, однако тоже является адекватно завышенной. Также исследование показывает, что в 3 классе мальчики имеют адекватно нормальную самооценку, а девочки завышенную. В 4 классе показатели девочек и мальчиков выравниваются и становятся в среднем одинаковыми. Таким образом, наблюдается тенденция к адекватно завышенной самооценке младших школьников.

При обработке данных были получены следующие результаты по каждой из групп, предложенных для оценки личностных качеств. Так, рассматривая интеллектуальные качества, мы выяснили, что в среднем с 1 по 3 класс девочки считают себя более умными, чем мальчики, однако к 4 классу показатели выравниваются. Таким образом, показатель самооценки ума изменяется от завышенного к адекватному уровню на протяжении всего младшего школьного возраста.

Уровень оценки любознательности, с 1 по 4 класс остается постоянно завышенным, особенно высокие показатели в 1–2 классах, школьники, не

раздумывая, ставили себя на самые высокие ступеньки (9, 10). Отличительной особенностью стало, что во 2 классе у мальчиков был выявлен адекватный уровень самооценки.

Полученные данные характеризуют уровень сообразительности, как высокий. Была выявлена тенденция изменения с высокого показателя в 1 классе, до среднего во 2 и 3 классе и обратным увеличением в 4 классе.

Таким образом, нами были получены довольно высокие показатели по данной шкале. Однако, существует тенденция к их уменьшению на протяжении начальной школы.

Что касается нравственных качеств, показатели доброты и вежливости в 1, 2, 4 классе завышены. Однако мальчики 3 класса считают себя менее добрыми и вежливыми, у них отмечается адекватная самооценка.

Особый интерес для нас представляет показатель честности. Так, девочки считают себя «самыми честными» на протяжении всей начальной школы, они присваивали себе самые высокие ступеньки – 8, 9. Тогда как мальчики уже ко 2 классу адекватно оценивают свой уровень честности.

Так, важно отметить, что по данной шкале показатели девочек значительно выше, чем мальчиков.

По группе волевых качеств нами также были получены интересные результаты. Как девочки, так и мальчики с 1 по 4 классы считают себя «самыми смелыми», здесь самооценка неадекватно завышена у всех школьников.

При рассмотрении такого качества как старательность, важно обратить внимание на то, что самооценка у девочек с 1 по 4 классы завышена, в то время как у мальчиков адекватная. То же самое мы можем наблюдать с дисциплинированностью. Таким образом, на протяжении младшего школьного периода мальчики считают, что они в меньшей степени старательны, чем девочки и хуже себя ведут. Зафиксирован большой разрыв в оценке детьми данного качества, однако к 4 классу разница уменьшается.

Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод, что показатели по данным качествам не одинаковы, за исключением смелости. Так, мальчики склонны к более адекватной оценке данной шкалы, чем девочки.

Несомненно, для определения общего уровня самооценки ребенка, также важна его оценка своей внешности. Результаты исследования показали, что как девочки, так и мальчики, считают себя красивыми и опрятными на протяжении всей начальной школы, здесь показатели довольно высоки. Но, при этом, у мальчиков 2 класса и всех учеников 3 класса оценка данного качества несколько ниже и является средней. Так, же разительно отличается самооценка по параметру красоты во 2 классе: девочки – 9, мальчики – 6.

Так, все младшие школьники склонны довольно высоко оценивать качества данной шкалы, реже адекватно.

Однако стоит упомянуть, что были дети с заниженной самооценкой по многим параметрам – 8 %. Чаще всего, это красота, опрятность, доброта и хорошее поведение. Или по одному, двум параметрам – 4 %. Данная тенденция может быть обусловлена наличием у ребенка каких-либо психологических проблем: высокий уровень тревожности, нарушение взаимоотношений со сверстниками и значимыми взрослыми, разрушение ситуации успеха и т.д. Завышенную самооценку абсолютно по всем параметрам показали 14 %. Такая особенность может определяться, например, семейным воспитанием по принципу «кумира», или же наличием определенных успехов в учебной деятельности и т.д.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

Во-первых, средний уровень самооценки детей младшего школьного возраста на протяжении всего обучения в начальной школе остается адекватно завышенным. Это связано с тем, что младшие школьники относительно недавно еще были дошкольниками с высоким уровнем эгоцентризма и стойким осознанием «Я хороший».

Во-вторых, выявлена тенденция изменения самооценки от высокого уровня к адекватному или адекватно завышенному. Такие результаты зафиксированы в показателях самооценки ума, дисциплинированности, вежливости, старательности. И в большей степени характерны для мальчиков, нежели девочек. Можно сделать вывод, что на протяжении младшего школьного возраста дети все адекватнее оценивают свои возможности, из-за развития рефлексивных способностей и критического оценивая себя и окружающих.

В-третьих, по сравнению с мальчиками, девочки чаще склонны к завышенной самооценке своих качеств. Особенно в таких качествах как честность, старательность, дисциплинированность, красота, вежливость. Это объясняется осознанием своей гендерной принадлежности и психофизиологическими особенностями, т.к. мальчики данного возраста развиваются несколько позже, чем девочки. Также большое значение имеет гендерная стереотипность мышления в том, что мальчики хуже себя ведут, хуже учатся и меньше стараются, реже проявляют вежливость и терпение.

Библиография:

1. Бодалев А.А. Столин В.В. Аванесов В.С. Общая психодиагностика. – СПб.: Изд-во «Речь», 2000.
2. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. – М., 1993.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2000.
4. Лебедеико О.А. Особенности межличностных отношений младших школьников со сверстниками своего и противоположного пола /

В сборнике: Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика российской академии образования Давида Иосифовича Фельдштейна. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 2016. С. 133–135.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Чернова Анастасия Александровна

Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье рассматриваются психологические аспекты исследовательской деятельности младших школьников. В статье разбираются вопросы биологических предпосылок, условий развития исследовательской деятельности, исследовательской позиции. Описываются особенности включения в исследовательскую деятельность младших школьников.

Ключевые слова: исследовательская активность, исследовательская деятельность, младшие школьники, исследовательское поведение.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF RESEARCH ACTIVITIES OF YOUNGER SCHOOLBOY

Chernova Anastasiya

Southern Federal University, Rostov-on-don

Abstract. The article deals with the psychological aspects of research activities of primary school children. The article deals with the issues of biological prerequisites, conditions for the development of research activities, research position. Features of inclusion in research activity of younger school students are described.

Keywords: research activity, research activity, Junior schoolchildren, research behavior.

На сегодняшний день наиболее актуальной темой в психологии является изучение исследовательской деятельности в младшем школьном возрасте. В связи с необходимостью формирования у современного ребенка ключевых компетенций активно включается исследовательская деятельность в начальной школе. Сегодня образование ориентировано на становление креативной личности, умеющей принимать нестандартные решения, быстро адаптироваться к условиям постоянно меняющегося мира, а также готовой к принятию ответственных решений в условиях свободного выбора, самостоятельно приобретать новые знания, критически мыслить. Подготовить младшего школьника к жизни в условиях завтрашнего дня – это важная задача образования. Возможно это в том случае, если ребенок

займет позицию исследователя по отношению к окружающему миру, другим людям и самому себе. Поэтому важно рассмотреть психологические аспекты исследовательской деятельности младшего школьника.

Следует отметить концепцию В.С. Мухиной о феноменологии развития и бытия личности, которая позволит дать понимание свойств исследования и увидеть основные значения и смыслы исследовательской деятельности для развития младшего школьника. Автором исследовательская деятельность рассматривается как условие развития духовности, развития личностного начала. По мнению В.С. Мухиной при изучении данного феномена исследования важно учитывать три составляющие, которые согласуются с факторами развития личности: биологические предпосылки, условия развития, внутренняя позиция [3]. Побуждение к исследованию заложено в нас самой природой как условие выживания и развития в изменяющейся внешней среде. К биологическим предпосылкам можно отнести исследовательскую активность, исследовательское поведение. Изучение исследовательского поведения у животных многими учеными XX века позволило выделить ряд таких понятий как «обследовательская деятельность» (Н.Н. Лодыгина-Котс), «настойчивая», «бескорыстная любознательность» (И.П. Павлов), «исследовательский импульс» (Н.Ю. Войтонис). Феномен психической активности присущ животным, людям и имеет генетические детерминанты. Понятие активности давно является предметом изучения в отечественной психологии. Можно выделить два подхода к пониманию данного феномена: активность как черта личности (Б.Г. Ананьев, Т.И. Шамова, Е.В. Шорохова, Г.И. Щукина), а также активность как деятельность (П.Я. Гальперин, Е.В. Коротаева, Н.Ф. Тлызина). Выделяют разные виды активности социальную, познавательную, исследовательскую, трудовую. Исследовательская активность, с точки зрения Т.И. Боевой, выражается в настойчивом стремлении ребенка реализовать посредством поисковой деятельности (наблюдений, опытов, экспериментирования) потребность в познании окружающего мира [2, с.8].

Исследовательское поведение – это наиболее эффективная форма реагирования на ситуацию неопределенности. А.С.Обухов выделяет несколько функций исследовательского поведения: как форма взаимодействия с миром, которая направлена на его познание, поиск новой информации и приобретение новой информации, стремление к определенности и предсказуемости [4].

На этапе младшего школьного возраста у детей наиболее благоприятные внутренние предпосылки исследовательского отношения к миру (В.В. Зеньковский, Н.С. Лейтес, А.Н. Поддьяков). Это связано с развитием познавательных интересов, которые являются тем самым пусковым механизмом для осуществления исследовательской деятельности, позволяю-

щих не только более полно узнать об окружающем мире, но и приобрести универсальные способы познания – исследовательские умения, сформировать компетенции личности ребенка.

Условия развития – это социокультурная среда, которая содействует или тормозит преобразование исследовательского поведения в исследовательскую деятельность [4]. Разные авторы по-разному рассматривают понятие исследовательской деятельности. Профессор В.А. Горский определяет исследовательскую деятельность учащихся как динамический процесс освоения практического опыта использования знаний, умений и навыков на основе развития индивидуальных природных задатков и способностей с целью удовлетворения познавательного интереса в той и иной отрасли науки и практики [1].

Для развития исследовательской деятельности важны следующие условия: насыщенность и вариативность бытия человека, ценность исследовательской активности, которая заложена в социокультурных нормативах. Нередко социальное окружение может подавлять исследовательское поведение индивида. Современное образование не всегда уделяет внимание самостоятельной, познавательной деятельности младшего школьника. Это проявляется в том, что учителя торопятся научить ребенка тому, что их точки зрения является важным, не уделяя внимание его исследовательскому импульсу, тем самым подавляя познавательную активность. В школе от младшего школьника требуется беспрекословное принятие и соблюдение общественных норм и правил. Критическое отношение к требованиям социума со стороны школьника воспринимается как нежелательное.

В образовательной среде должно уделяться должное внимание формированию ключевых компетенций младших школьников в исследовательской деятельности. Для этого важно использовать проектную деятельность в образовательном процессе, организовать развивающую, обогащенную среду, направленную на развитие исследовательской активности младших школьников, а также повышение педагогической культуры, психологической осведомленности взрослых (родителей и педагогов) о развитии исследовательской деятельности детей. В образовательной среде необходимо создание следующих педагогических условий для развития исследовательской деятельности младших школьников: ознакомление с содержанием и техникой исследований, формирование умений и навыков самостоятельной работы, самоконтроля, творческих способностей и инициативы.

Первоначально познавательная активность проявляется в виде непосредственной любознательности, которая характерна для детей дошкольного возраста. На этом этапе основное условие ее возникновения – насыщенная информационная среда и активная совместная деятельность со взрослыми. Важно создавать условия развития, направленные на обогащение чувственно-практического опыта ребенка.

В младшем школьном возрасте исследовательская активность больше связана с приобретением знаний, умений и навыков, направленных на решение познавательных задач и достижение интеллектуальных успехов. Основным условием развития исследовательской деятельности младших школьников является отношение взрослых, их ожидания по поводу достижений ребенка. А также представления учителей и родителей о подлинной познавательной активности как стремлении понять и разобраться «как и почему», а не как выполнение требований, формальной активности на уроке.

Ребенок в процессе взросления находится в противоречивом состоянии выбора – исследовать или принимать на веру. Младшему школьнику важно не просто обрести новые знания, научиться их систематизировать, но и сформировать у себя внутреннюю позицию исследователя. И это является третьей составляющей феномена исследования.

Внутренняя позиция человека – взгляды и активное отношение младшего школьника к миру, его установки и мотивы, способность занимать исследовательскую позицию («Я-исследователь»), самостоятельно ставить и достигать цели, эмоциональное отношение к данной деятельности.

Для того, чтобы ребенок активно исследовал окружающий мир необходимо базовое доверие к миру. Чтобы человек занял позицию исследователя, необходима оптимальная мера доверия к себе. Именно доверие к себе является необходимым условием существования личности как субъекта активности, способного к самостоятельной постановке целей. Доверие к себе как внутрличностное новообразование формируется к концу младшего школьного возраста. В этом случае исследовательская деятельность выступает как средство развития данного феномена.

Ситуация неопределенности и непредсказуемости заставляет человека включать механизм исследовательского поведения, которое направлено либо на изменение самой проблемной ситуации, либо своего отношения к ней. Спонтанная активность базируется на биологических предпосылках, однако преобразование ее в исследовательские способности возможно в ходе освоения культурно нормативных способов осуществления исследовательской деятельности. Наиболее благоприятным периодом для развития исследовательской деятельности является младший школьный возраст. Так как именно в младший школьный возраст – сензитивный период для формирования познавательной активности, навыков учебной деятельности и саморегуляции.

Включение школьника в познание мира, других и себя лучше начинать с начальной школы. Непосредственной целью исследовательской деятельности в младшем школьном возрасте является активизация процессов и механизмов творческого воображения, развитие самостоятельности мышления и чувства личной ответственности. Исследовательская дея-

тельность определяется естественной потребностью учащихся познавать окружающий мир. Данный вид деятельности не только способствует дальнейшему повышению познавательного интереса и активности, но создает ситуацию успеха для каждого ученика, повышает его самооценку, уверенность в своих силах, позволяет решить проблему активности изучаемого материала, его значимости для ребенка.

Стремление ребенка к самостоятельному познанию окружающего мира ставит перед образованием и современным учителем задачу подготовки младшего школьника к исследовательской деятельности. Занимаясь исследовательской работой, учащиеся начальной школы не только пассивно усваивают материал, но активно выдвигают свои предположения, идеи, формируют научную картину мира. Такая деятельность позволяет младшим школьникам выступать в роли исследователя, что повышает его творческий и интеллектуальный потенциал, не только расширяет общий кругозор, но также и способствует расширению языковых знаний.

Библиография:

1. Горский В.А. Учебно-исследовательская деятельность школьников [Текст]: монография / В.А. Горский, Г.А. Русских, Д.В. Смирнов. – Москва: Учреждение РАО «Институт содержания и методов обучения 2010. 151с.
2. Кириенко С.Д. Исследовательская активность дошкольников / С.Д. Кириенко, А.С. Микерина. Учебно-методическое пособие: в 2ч. – Челябинск: Титул, 2016 г. – 230с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: учеб.для студ. Обучающихся по пед. спец. /В.С. Мухина. – 7-у изд., стереотип. – М.: Академия, 202. – 453с.
4. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. – М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 2006. – 224с.
5. Савенков А.И. Психологические соновы исследовательского подхода к обучению. М., 2006.

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Чернова Анастасия Александровна, Маркелова Анастасия Сергеевна
Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье представлены результаты исследования познавательной активности и мотивации младших школьников. Проведенный анализ позволяет говорить о том, что включение младших школьников в проектно-исследовательскую деятельность способствует повышению познавательной активности, мотивации к обучению, а также выраженность познавательных мотивов учения.

Ключевые слов: познавательная активность, мотивация, проектная деятельность, исследовательская деятельность.

FEATURES OF COGNITIVE ACTIVITY AND MOTIVATION YOUNGER SCHOOLBOY

Chernova Anastasiya, Markelova Anastasiya
Southern Federal University, Rostov-on-don

Abstract. The article presents the results of the study of cognitive activity and motivation of younger students. The analysis suggests that the inclusion of younger students in the design and research activities contributes to the increase of cognitive activity, motivation to learning, as well as the expression of cognitive motives of learning.

Keywords: cognitive activity, motivation, project activity, research activity.

Одной из актуальных проблем на сегодняшний день остается проблема развития познавательной активности и мотивации школьников. Многие ученые психологи изучали эти характеристики и посвящали свои работы (Г.И. Щукина, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, М. А. Данилов, Л.С. Славина, Н.Г. Морозова и др.). Наибольшее внимание следует уделять развитию познавательной активности именно в младшем школьном возрасте, так как от решения этой проблемы в данном возрасте зависит эффективность обучения на следующих этапах образования. Следует так же отметить, что учитель не может развить эти характеристики у ребенка специально. Именно сам школьник может повысить и раскрыть эти стремления в себе, а учитель должен способствовать этому процессу и создавать условия для реализации его способностей и возможностей, организовывать соответствующим образом образовательный процесс, проводить занятия в различных видах деятельности. Так же, у ребенка следует формировать мотивы, потребности учебной, познавательной деятельности.

Необходимость обращения психологов к теме познавательной активности и мотивации в младшем школьном возрасте обусловлена неоднозначностью социальной ситуации развития субъекта познания. С одной стороны, у школьника расширяются познавательные возможности, с другой, это ведет к информационному перенасыщению, такой диссонанс может привести к эмоционально-мотивационной неустойчивости человека.

В отечественной психологии познавательная активность широко используется многими авторами. В своей работе М. А. Кирилина определяет познавательную активность как действие эмоционально-оценочного отношения обучаемого к процессу и результату познания [1]. В свою очередь И.В. Метельский определяет познавательный интерес как активную познавательную направленность, которая вязана с положительным эмоционально окрашенным отношением к изучению предмета с радостью познания [1]. Познавательную активность как качество деятельности, в которой проявляется личность ученика с его отношением к содержанию, характеру деятельности и стремлением на основе нравственно-волевых усилий к достижению учебно-познавательной цели Т.И. Шамова [4].

Таким образом, нет единого мнения относительно феномена познавательной активности. Данное понятие трактуется: как состояние готовности к познавательной деятельности, как качество умственной деятельности, как свойство личности.

Анализ научной литературы показывает, что изучение познавательной активности велась авторами в разных направлениях. Мотивационная составляющая познавательной активности является предметом изучения Л.И. Божович, М.А. Данилова, В.С. Ильна, Т.И. Шамовой и др. На различных этапах познавательной активности изучалось становление психических новообразований: целей, мотивов (О.К. Тихомиров), способностей (Н.С. Лейтес), мотивов и интересов (Л.И. Божович, Т.И. Шамова).

Цель исследования – изучение особенностей познавательной активности и мотивации младших школьников. Объектом нашего исследования выступили младшие школьники в возрасте от 6,6 до 8 лет. Предмет исследования: познавательная активность и мотивация младших школьников.

Гипотеза: существуют значимые различия в познавательной активности и мотивации у младших школьников с разным опытом познавательно-исследовательской деятельности.

Методики, использованные в исследовании: анкета для оценки уровня школьной мотивации (Н. Лусканова); опросник изучения познавательной активности учащихся (Б.К. Пашнев); методика лесенка побуждений «Зачем я учусь» (А.И. Божович, И.К. Маркова); методика «палитра интересов».

В исследовании приняли участие школьники двух групп: первая группа – дети, имеющие опыт проектно-исследовательской деятельности участвующие в проекте Университетские начальные классы ЮФУ, вторая

группа – дети, не имеющие опыта проектно-исследовательской деятельности. Нами была проведена диагностика и сравнение детей двух групп на уровень познавательной активности и мотивации.

По результатам исследования познавательной активности были выявлены дети с высокой, средней и низкой познавательной активностью в обеих группах. В первой группе высокие результаты получили 23 % детей, средние – 62,5 % и низкие – 14,5 %. Во второй группе высокие результаты получили 24 % детей, средние – 46,6 % и низкие – 29,4 % детей. Значимых различий не выявлено. Однако существует тенденция к более высоким результатам все же в первой группе. Младшие школьники, включенные в проектно-исследовательскую деятельность, поддерживают свою познавательную активность на высоком и среднем уровне.

С помощью методики «Лесенка побуждений» (А.И. Божович, И.К. Маркова) удалось выявить относительную выраженность мотивов учения. Результаты диагностики показали, что группе младших школьников, имеющие опыт проектно-исследовательской деятельности, на первом месте стоят познавательные мотивы – 65,6 % испытуемых, социальные мотивы – 34,4 % испытуемых. У младших школьников не включенных в проектно-исследовательскую деятельность у 50 % испытуемых на первом месте познавательные мотивы и у 50 % – социальные мотивы.

Также были изучена выраженность мотивов учения у респондентов двух групп, имеющих разный уровень познавательной активности. Младшие школьники с низкой и средней познавательной активностью чаще ставили на первое место познавательные мотивы. Дети с высоким уровнем познавательной активности, в отличие от предыдущих групп, чаще ставили на первое место социальные мотивы. При этом, наблюдалось равное количество испытуемых с гармоничным сочетанием познавательных и социальных мотивов и с доминированием познавательных мотивов. В целом, следует отметить, что большинство детей склонны выбирать познавательные мотивы.

Младшие школьники, не имеющие опыта проектно-исследовательской деятельности и с низкой познавательной активностью чаще ставили на первое место познавательные мотивы. В то время как испытуемые данной группы со средней и высокой познавательной активностью чаще ставили на первое место социальные мотивы. Так же следует отметить, что у большинства детей с разным уровнем познавательной активности присутствует доминирование социальных мотивов. Гармоничное сочетание познавательных и социальных мотивов и доминирование познавательных мотивов присутствует в этой группе в меньшей степени.

В результате оценки уровня школьной мотивации по анкете Н. Лускановой, были выявлены дети с высокой, средней, низкой и очень низкой школьной мотивацией. В группе младших школьников, имеющих опыт

проектно-исследовательской деятельности, высокие результаты получили 28,1 % испытуемых, средние – 46,9 %, низкие и очень низкие – по 12,5 % детей. Во второй группе высокие результаты получили 11,5 % респондентов, средние – 61,5 %, низкие – 9,2 % и очень низкие – 7,8 % детей. Важно отметить, что в обеих группах младшие школьники с очень низкой школьной мотивацией на первое место ставили именно познавательные мотивы, при низком и среднем уровне их познавательной активности. Испытуемые с низким уровнем школьной мотивации на первое место в основном ставили социальные мотивы. Уровень их познавательной активности так же средний и низкий. Группа детей со средним уровнем школьной мотивации на первое место ставили познавательные мотивы. Уровень их познавательной активности средний. И группа детей с высоким уровнем школьной мотивации на первое место ставили познавательные мотивы. Уровень их познавательной активности средний и высокий.

Так же была проведена методика, направленная на изучение направленности интересов младших школьников данных классов. Было выявлено, что дети склонны проявлять интерес к таким сферам как «Физкультура и спорт» (30 %) и «Природа и естествознание» (20 %). Следует отметить, у большинства младших школьников интересы мало дифференцированы и не устойчивы. Были выявлены дети с высокой, средней и низкой дифференцированностью интересов. В первой группе высокие результаты получили 42,9 % детей, средние – 39,3 % и низкие – 17,8 % детей. Что свидетельствует о том, что ранняя профориентация и включение детей с начальной школы в проектно-исследовательскую деятельность, помогает им лучше понять сферу своих интересов. Во второй группе высокие результаты получили 20 % детей, средние – 50,5 %, низкие – 29,5 %.

Таким образом, все полученные результаты показывают, что младшие школьники, имеющие опыт проектно-исследовательской деятельности, более склонны к выбору познавательных интересов. У большинства испытуемых первой группы наблюдается гармоничное сочетание познавательных и социальных мотивов или доминирование познавательных мотивов. Школьная мотивация хорошо выражена, сфера интересов дифференцирована. Можем сделать вывод, что включение младших школьников в проектно-исследовательскую деятельность способствует повышению познавательной активности, мотивации к обучению, а также выраженность познавательных мотивов учения.

Библиография:

1. Кирилина М.А. Формирование познавательной активности младших школьников в процессе реализации технологии проблемного обучения / М. А. Кирилина // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015.

2. *Смирнова Е.О.* Детская психология: Учебник для вузов. 3-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2009. – 304.
3. *Чеснокова Л.В.* Развитие познавательной активности младших школьников посредством интегрирования предметов / Л.В. Чеснокова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2008.
4. *Чучуева М.А.* Сущностно-содержательная характеристика развития познавательной активности младших школьников / М.А. Чучуева // Транспортное дело России. – 2011.

АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИСТОКОВ ДЕТСКОЙ ЛЖИ

Шевырева Елена Геннадиевна, Мякушко Олеся Михайловна

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону,

Аннотация. Отношения между детьми, а также взрослыми и детьми строятся на основе принятых обществом норм морали. Одной из сложнейших задач этического развития ребенка как личности является воспитание в нем честности и правдивости. В статье рассматриваются социально-психологические истоки детской лжи, поскольку причины и цели обмана, как у взрослых, так и у детей, могут быть самыми разнообразными.

Ключевые слова: ложь, истина, детская ложь, социализация индивида, формирование личности, социальное отношение людей, страх

ANALYSIS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ORIGINS OF CHILDREN'S LIE

Shevyreva Elena Gennadievna, Myakushko Olesya Mikhailovna

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. Relations between children, as well as adults and children are built on the basis of moral norms adopted by society. One of the most difficult tasks of the ethical development of a child as an individual is to cultivate honesty and truthfulness in him. The article discusses the socio-psychological origins of children's lies, since the causes and goals of deception, both in adults and in children, can be very diverse.

Keywords: falsehood, truth, children's falsehood, socialization of the individual, personality formation, social attitude of people, fear

Современное состояние нашей жизни таково, что ложь своими корнями проникает и укрепляется во всех ее сферах. Люди лгут, избавиться от лжи невозможно. Но не стоит думать, что такая ситуация имеет место быть только сейчас. Вопрос лжи изучается со времен древнегреческих философов и не перестает быть актуальным. Люди всегда интересовались ложью, в первую очередь, как явлением социальным, и, конечно, осуждаемым. Также как родителей и педагогов прошлых веков, нас интересует проблема детской лжи в связи с тем, что дети составляют будущее нашего общества и благополучие следующих поколений, ведь именно общество определяет задачи воспитания.

Определения феномена лжи, предложенные зарубежными и отечественными исследователями очень похожи, они сходятся в том, что ложь – это намеренное искажение истины, с целью ввести в заблуждение другого человека. Из определения мы видим, что ложь всегда направлена на кого-то, то есть социальна. И поэтому наиболее важные причины, лежащие в основе возникновения лжи, проистекают из социализации индивида, лежат в истоках формирования личности, то есть в том, как протекает детство человека.

В качестве причин детской лжи, американский исследователь этого феномена, Пол Экман выделяет: «стремление избежать наказания; желание не создавать неловкую ситуацию; избегание стыда; стремление добыть нечто, чего иначе не получишь; защита друзей от неприятностей; повышение социального статуса; стремление завоевать признание и интерес со стороны окружающих; ограждение личной жизни от чужого вмешательства; стремление доказать превосходство над тем, в чьих руках власть» [1, с 16–25]. Мы видим, что эти причины идентичны с причинами лжи взрослых, у них общий корень, который берет свое начало в социальных отношениях людей. Во всех этих причинах просматривается страх: страх наказания, страх чего-то не получить, страх стыда, страх за свое положение, страх за других и так далее. Философ Бердяев Николай Александрович пишет, что люди лгут потому, что живут в страхе, люди вынуждены приспособливаться, ложь является оружием защиты. Об этом же пишет Виктор Владимирович Знаков – российский психолог и основоположник изучения в российской психологии проблемы макиавеллизма, он отмечает, что «обращаясь к анализу психологических механизмов вранья нередко его нужно рассматривать как внешнее проявление защитных механизмов личности, направленных на устранение чувства тревоги, дискомфорта, вызванного неудовлетворенностью субъекта своими взаимоотношениями с окружающими [2, с 58]».

Страх, как причина детской лжи, занимает особое место в труде П.Ф. Каптерева «О детской лжи». Причины детской лжи автор рассматривает именно с социально-психологической позиции, основными выделяя: страх, приспособительное поведение и желание получить удовольствие. Петр Федорович очень хорошо описывает способы борьбы с детской ложью. Так как среда, в которой ребенок растет и развивается, играет основную роль в формировании его личности, то и способы устранения лжи находятся в среде: «Педагогический вопрос о борьбе с детской ложью крепкими нитями связывается с большими вопросами, касающимися взрослых, именно о нравственном усовершенствовании взрослых и об улучшении порядков их жизни и общественных отношений» [3, с 48–78]. Эту позицию подтвердим словами Антона Семеновича Макаренко: «Раньше, чем вы начнете воспитывать своих детей, проверьте ваше собственное поведение».

Каптерев П.Ф. пишет, что взрослые сами учат детей вранью, своим собственным поведением: «Жизненная, мудрость, которой с пеленок взрослые учат детей, на 9/10 есть ложь и обман, лицемерие и эгоистический расчет. Этим-то высоким добродетелям и учат взрослые детей» [3,с48–78]. Основным источником решения проблемы детской лжи Петр Федорович выделяет семью и все, что с ней связано – отношения в семье, нравственное воспитание, система ценностей. Эта позиция в трудах великих педагогов занимает особое место. Ян Амос Коменский – основоположник научной педагогики, живший почти 400 лет назад, главную роль и ответственность в воспитании и развитии детской личности полагает на семью: «Школа, воспитатели, проповедники могут лишь развить и некоторым образом направить воспитание детей в нужное русло. Основное устроение личности рождается в семье» [4]. О важности семьи, как о ячейке общества, пишет и еще, намного, более ранний мыслитель – древнегреческий философ – Цицерон философ и юрист, живший во времена падения нравов римского общества, он выделяет благополучие семьи как основу, как фундамент благополучия государства, говорит об этом как о важнейшей ценности, как о требовании разума. Он говорит о важной роли совести, которая способна взвешивать добродетели и пороки. И пишет, что «без совести все бы пропало и семья и государство потеряли бы свою разумную упорядоченность» [5,с12–16]. Николай Бердяев так же ведущую роль в вопросе лжи отдает совести. Он пишет, что ложь перестает быть общественно осуждаемым явлением, в связи с тем, что совесть наша трансформировалась: «Ложь современного мира не есть ложь в субъективном смысле, в смысле греха субъекта, эта ложь есть выражение глубокого перерождения структуры сознания» [6,с227–228]. Он пишет, что появляется коллективная совесть и набирает такую силу, что подавляет совесть личную, что человек принужден ко лжи из-за того или иного понимания коллективного блага.

В настоящее время отношение людей ко лжи, к совести, к семье, к государству у всех разное, неопределенное и зачастую непонятное. На современном этапе развития, все большие обороты набирает стремление общества к свободе делать что хочется, к получению удовольствий, к улучшению положения в обществе, о чем ежедневно свидетельствует нам реклама. Родители учат детей быть успешными, но не учат жизни в семье, не говорят о ценности жизни, тем самым формируя у детей потребительское отношение к миру. Что способствует формированию склонности ко лжи и манипулированию. Но в целом человеческая природа такова, что нравственная целостность, единство мысли и деятельности, душевное единство, душевный мир и покой являются важными составляющими жизни человека и психологического здоровья личности. А человек лгущий теряет эту целостность. Особенно остро состояние раздвоенности чувствует ребенок.

И если ребенок стал врать, значит, удовольствие которое он получил, прибегнув ко лжи сильнее чем неприятное ощущение раздвоенности. И в этой ситуации решающую роль должна выполнить семья, П. Ф. Каптерев пишет, что в этом случае родителям необходимо поддержать в ребенке это чувство неприятной раздвоенности и уничтожить плоды лжи: «Отнять у дитя плоды лжи – дело чрезвычайной важности, так как этим мы обессилим ложь в самом корне. Отнятие плодов лжи в деле борьбы с нею гораздо важнее, нежели строгие меры, увещания, теоретические объяснения вреда лжи и т. п.» [3, с.48–78]. Важно с самого гибкого возраста научить ребенка добиваться цели, без использования лжи.

Но очевидно, что полностью избавиться от лжи невозможно. Ложь является неизбежным спутником, социально-психологическим компонентом существования и функционирования человека в обществе. Поэтому, исключить ложь из нашей жизни – идея утопическая, психологически неверная.

На протяжении всей жизни человека, перед ним будет возникать множество предпосылок, начиная с функционирования семьи и заканчивая социальными структурами, влияние которых будет обуславливать использование лжи в решении жизненно важных ситуаций.

Библиография:

1. Пол Экман. Почему дети лгут? – СПб. – Питер. – 2017. – С. 16–25.
2. Знаков В.В. Психология понимания правды. СПб.: – Когнито-Центр. – 2016. – С. 58.
3. Каптерев П.Ф. О детской лжи // Русская школа. – 1900. – № 12. – С. 63–95
4. Коменский Я.А. 17 правил воспитания Яна Амоса Коменского //Азбука воспитания, сайт для родителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/deti/17-pravil-vozpitaniya-yana-amosa-komenskogo> (дата обращения 29.11.2018)
5. Мясников А.Г. Античная философия о целесообразности и вынужденном характере лжи // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2009. – № 11. –С. 12–16.
6. Бердяев Н.А. Парадокс лжи // // Человек. 1999. № 2. – С. 102–108.

СЕКЦИЯ 3

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИИ:
ОТ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ – К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЕ**

Руководитель

*Жулина Галина Николаевна,
к. психол. наук, доцент кафедры психологии развития
Академии психологии и педагогики ЮФУ*

ГРНТИ 14.15.15

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ
РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

Аронова Елена Юрьевна

Кубанский государственный университет, Краснодар

Аннотация. В статье приводятся результаты изучения самооценки профессионального развития руководителей школьных организаций относительно личностных, мотивационных, средовых условий реализации карьеры.

Ключевые слова: профессиональная самооценка; профессиональное самоопределение; факторы личностного и профессионального роста; нелинейный характер профессионального развития.

**FEATURES OF THE PROFESSIONAL SELF-ASSESSMENT
OF HEADS OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

Aronova Elena Yurevna

Kuban State University, Krasnodar

Abstract. In the article results studying of a self-assessment of professional development of heads of the school organizations are given. The question of professional self-determination studied rather personal, motivational, environmental conditions of realization of career of the head.

Keywords: professional self-assessment; professional self-determination; factors of personal and professional growth; nonlinear nature of professional development.

В процессе своего профессионального пути человек совершает многочисленные профессиональные выборы, в которых профессиональное самоопределение, профессиональная самооценка непосредственно связаны

с их содержанием, направляя построение общей траектории профессионального развития.

Тенденции кадрового обеспечения в образовательной сфере таковы, что остро стоит вопрос о кризисе образовательной системы в отношении соответствия предъявляемым к руководящим кадрам требованиям. Современное руководство школой требует не только комплекса педагогических компетенций, но и умений маркетолога, менеджера, хозяйственника.

Профессиональная самооценка является составляющим элементом профессионального самоопределения, и характеризуется нелинейным развитием, связанным с прохождением определенных этапов, кризисов, латентных периодов. На взаимодействие личности и профессии могут оказывать влияние различные факторы, как внутреннего, так и внешнего плана: негативные личностные состояния, возрастные, индивидуально-психологические особенности, влияние различных социальных обстоятельств. Человек может ощущать себя относительно профессиональной самооценки в трех состояниях: соответствующим профессии, несоответствующим и профессионально «переросшим», когда уровень знаний и умений выходит за рамки профессиональных обязанностей.

Поэтому интересным в научном отношении является выявление внешних и внутренних факторов, влияющих на оценивание себя в роли руководителя школьной организации, в комплексе значимых в профессии событий: конкурсов, курсов повышения квалификации, а также, внутренних факторов, связанных с оценкой личностных свойств и качеств.

Для изучения профессиональной самооценки педагогов были привлечены пятьдесят два руководителя школ Краснодарского края, директоров и заместителей директоров школ. Опрос проводился в рамках курсов повышения квалификации, проводимых с отрывом от работы. Большинство опрошиваемых – это заместители руководителей школ по учебной и учебно-воспитательной работе (57 %). Преимущество среди опрошиваемых составляли женщины в возрасте от двадцати пяти до пятидесяти четырех лет. Принципиальным в опросе явилось изучение самооценки с выявлением положительных и негативных факторов, влияющих на профессиональное развитие.

Также основополагающим явилось изучение профессиональной мотиваций и профессиональных интересов руководителей образовательных организаций, влияющих на профессиональную самооценку. Анализ результатов анкеты показал, что основным фактором, вызывающим у руководителей школ удовлетворенность профессиональной деятельностью является личностный и профессиональный рост их подопечных – учителей школ, а также, построение образовательного процесса, обеспечивающего профессиональный рост. Таких выборов было сделано более 40, что из общего количества ответов по этому вопросу составляет 31,7 % выборов.

Главным инструментом обеспечения профессионального развития учителей руководители школ видят построение эффективного образовательного процесса, в котором реализуется личностный и профессиональный рост учителей. В целом таких ответов по всей выборке опрошенных было более 40, что из сделанных по этому вопросу 76 выборов и составило 31,1 % из общего числа представленных выборов.

Интересными является факт, что личный и образовательный рост учащихся не оценивается как приоритет работы руководителя школ. Выборов такого рода было всего семь (5,3 %). При этом практически отсутствуют выборы, связанный с личной профессиональной успешностью, таких выборов было всего шесть. В связи с этим, можно говорить, что оценка собственной профессиональной результативности руководителями школ приравнивается к результатам чужого профессионального труда.

Анализ результатов, позволяет выявить следующие возрастные отличия, руководители, только начавшие профессиональную карьеру, со стажем работы до пяти лет, и директора школ, со стажем работы более 15 лет более всего в своих ответах подчеркнули значимость личного профессионального развития в своей профессиональной деятельности. Наличия таких выборов в крайних возрастных позициях исследуемой выборки предполагается связано с тем, что для начинающих и определившихся в профессии руководители вопросы личного профессионального развития становятся на первом плане, так как и вначале карьеры и в её зрелой стадии актуальным является понимание, что личный профессиональный рост руководителя определяет качество образовательного процесса в школе в целом. Руководитель, находящийся в профессиональной стагнации, не способен обеспечить рост и развитие своих подчиненных.

Особое место в опрос занимало выявление факторов личностного развития, профессиональных интересов. Среди наиболее важных были выделены: создание высокого уровня школьного образования, внедрение информационных и мультимедийных средств в образовательный процесс, создание сплоченного педагогического коллектива, решение вопросов с отдельными категориями обучающихся.

В целом, нужно отметить, что в ответах преобладает стремление производить оценку своего собственного профессионального труда через систему внешних оценочных показателей.

Также в анкете присутствовали вопросы, связанные с оценкой личных качеств руководителей и их влияния как результаты профессиональной деятельности. Опрошиваемым необходимо было выделить личные качества, помогающие и мешающие в выполнении профессиональных обязанностей. Наибольшее количество ответов было связано с признанием важности и наличия коммуникативных и организаторских качеств – 21,6 % выборов. Также многие педагоги отмечали положительные, помогающие качества:

целеустремленность, трудолюбие, интерес к делу, сила воли, способность проявлять гибкость и идти на компромиссы. Многие их руководителей отметили в себе высокие интеллектуальные качества, помогающих успешно выполнять профессиональные задачи: эрудицию, кругозор. Данные качества в опрашиваемой выборке отмечали преимущественно директора школ со стажем более 10 лет, то есть на этапе сложившейся профессиональной траектории развития.

Наименее востребованными в личностной самооценке оказались моральные свойства и нравственные качества: доброта, честность, терпение, сочувствие. Некоторые из опрашиваемых считали наличие в своем характере доброты как негативного фактора, отрицательно влияющего на профессиональную успешность (6 %). Также многие из руководителей указывали на свою эмоциональность, как выраженный негативный фактор, мешающий работе.

Интересным является тот факт, что признаваемыми большинством личностные достоинства одновременно выступают как факторы, мешающие профессиональному развитию. К примеру, признание высокого уровня личностных организационных способностей у опрашиваемого сочетается с «трудностями в управлении», наличие коммуникативных способностей связано с проблемками в коллективе и т.д. Таким образом, можно говорить о том, что ресурсом личного профессионального развития для директоров и заместителей директоров школ являются актуальные школьные проблемы, решаемые в каждодневном профессиональном труде, у большинства опрошенных руководителей отсутствует личностно значимая построенная стратегия профессионального роста.

Анализ ответов, касающихся самооценки факторов, мешающих в работе преимущественно, был связан в высоким уровнем бумажной загруженности, несбалансированным документооборотом, отсутствием времени, проблемами во взаимоотношениях с коллективом, коммуникативным напряжением.

На вопрос, что респонденты считают своими профессиональными достижениями, очень многие респонденты поставили прочерк, то есть при отсутствии четкого понимания своих личностных ресурсов, оценка своего профессионального развития проводилась исключительно по внешним профессиональным маркерам. В целом проведенное исследование показывает, что руководители школ слабо соотносят свои профессиональные результаты с личностными возможностями и перспективами личностного профессионального роста, оценка профессиональной успешности директоров и заместителей директоров школ зависит от общих коллективных результатов, в которых руководитель лично и професисонально строит и осознает себя.

Библиографический список:

1. *Темиров Т.В.* Функции профессиональной идентичности в профессиональном самоопределении //Образование и право. – 2011.– № 2.– С. 193–197.
2. *Шнейдер Л.Б.* Профессиональная идентичность: Структура, генезис и условия становления: диссертация доктора психол. наук. – М. – 2001. – 327 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Бакаева Ирина Александровна

Южный Федеральний Университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. Профессиональное самоопределение одаренных подростков имеет специфику. Неготовность к профессиональному выбору, широкий арсенал возможностей, трудности в самооценке и ценностных ориентирах, порождают затрудненное профессиональное самоопределение старшеклассников в дополнительном образовании. Разработан проект по созданию системы психологического сопровождения одаренных детей, который состоял из исследования особенностей профессионального самоопределения одаренных подростков разных профилей обучения, разработки системы активностей, включающих подростков в разные профессиональные сферы, внедрения он-лайн курса «Профессия и личность», направленного на развитие профессиональной ориентации учащихся. Проект реализован магистрантами и преподавателями Академии психологии и педагогики на базе Областного центра дополнительного образования детей Ростовской области.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, одаренные подростки, дополнительное образование, проект, он-лайн курс.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF GIFTED ADOLESCENTS IN ADDITIONAL EDUCATION

Bakaeva Irina Aleksandrovna

The Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. Professional self-determination of gifted adolescents has peculiarities. The unreadiness to make a professional choice, a wide range of opportunities, difficulties in self-evaluation and value orientations give rise to a difficult professional self-determination of secondary school pupils in additional education. A project was developed to create a system of psychological support for gifted children, which consisted of studying the features of professional self-determination of gifted adolescents of different training profiles, developing a system of activities involving adolescents in different professional spheres, introducing an online course “Profession and personality” aimed at developing vocational guidance of students. The project was implemented by graduate students and teachers of the Academy of Psychology and Pedagogy on the basis of the Regional Center for Additional Education of Children of the Rostov Region.

Keywords: professional self-determination, gifted adolescents, additional education, project, online course.

Психологическое сопровождение одаренных детей и талантливой молодежи на протяжении последнего десятилетия приобретает все большую востребованность в обществе. В России и зарубежом правительства и общественность понимают необходимость преобразований, научных открытий, движения вперед. Все это нам могут дать молодые люди, которые реализовали свои способности и таланты в привлекательных для себя отраслях.

В соответствии с этим в науке и практике существует понимание необходимости качественного образования и психологического сопровождения одаренных детей и талантливой молодежи.

Рабочая концепция одаренности Богоявленской Д.Б. предлагает следующее определение: «одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни, качество психики, которое определяет возможность человека достижения более высоких и неординарных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [1].

Сегодняшний день требует от педагогов и психологов работы с детьми имеющими как явную одаренность, так и скрытую одаренность. Современная эпоха информационного общества характеризуется стремительно меняющимися тенденциями в науке и технологиях. Завтрашний и послезавтрашний день науки для нас совершенно не очевиден. Соответственно, подготовка учащегося, имеющего выдающиеся способности в той или иной сфере должна строиться не только в соответствии с накоплением знаний и умений, но в большей степени в развитии способности к самостоятельной деятельности, самостоятельному выбору и контролю собственных образовательных действий.

Обучающиеся, имеющие высокий уровень способностей или же достижений характеризуются определенными личностными особенностями. Ю.З. Гильбух отмечает «раннее проявление высокой познавательной активности, быстроту и точность выполнения умственных операций, обусловленные устойчивостью внимания и оперативной памяти; сформированность навыков логического мышления; богатство активного словаря; быстроту и оригинальность вербальных (словесных) ассоциаций; выраженную установку на творческое выполнение заданий; развитость творческого мышления и воображения, владение основными компонентами умения учиться» [2].

При этом широта интересов и легкость овладения любым материалом зачастую играют с ребенком недобрую шутку. Такому ребенку трудно определиться с выбором своего дальнейшего жизненного и профессионального пути. Ведь все дается ему одинаково легко.

В теории Е.А. Климова «профессиональное самоопределение – это действия молодого человека по самоанализу, самопознанию и самооцениванию собственных способностей и ценностных ориентации, действия по пониманию степени соответствия собственных особенностей требованиям выбираемой профессии и действия по саморазвитию у себя способностей и возможностей в процессе профессиональной подготовки и обучения с целью достижения более полного соответствия самого себя относительно выбранной профессии и профессии относительно собственных устремлений» [3].

Профессиональное самоопределение любого подростка сопровождается определенными трудностями, а у детей с признаками одаренности отмечается особыми условиями.

Академией психологии и педагогики и Областным центром дополнительного образования детей в 2016–2017 году был реализован проект по психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения одаренных детей.

Целью проекта было создание программы психологического сопровождения профессионального самоопределения в дополнительном образовании. Предполагаемый результат:

- Эффективное профессиональное самоопределение учащихся,
- Организация психологического сопровождения в системе дополнительного образования;
- Укрепление взаимодействия ЮФУ и учреждений образования Ростовской области;
- Формирование у магистрантов психолого-педагогического направления подготовки знаний, умений и навыков, необходимых в практической работе педагога, психолога, работающего с одаренными детьми.
- Становление профессионального сознания, ответственности и компетентности магистрантов – будущих специалистов в области помогающей психолого-педагогической деятельности.

Участниками проекта стали: руководитель проекта Бакаева Ирина Александровна; магистранты магистерской образовательной программы «Педагогическая психология», администрация АПП и Образовательного кластера ЮФУ, преподаватели кафедры психологии образования АПП ЮФУ, администрация и преподаватели ГБОУ ДОД РО «Областной центр дополнительного образования детей»; обучающиеся очного и дистанционного объединений дополнительного образования ОЦДОД.

Проект включал теоретическую, исследовательскую и практическую часть.

На теоретическом этапе были определены основные методологические основы профессионального самоопределения, сформулированы основные понятия.

Для правильного выбора будущей профессии исследователи предлагают учитывать следующие показатели:

- образ «Я», который включает в себя: собственно образ человека, способ мыслей о самом себе и оценки себя;
- интеллект, в который включаются структуры общих способностей и способностей к обучению и научению;
- специальные способности, то есть частные особенности человека, ведь во многих профессиях важны «профессионально важные качества».
- интересы личности, то есть тенденции поведения, проявляющиеся в желании, поиске и выполнении человеком определенных видов деятельности.
- отношения к труду, работе и профессии, которое формируется в процессе становления карьеры, в последствии играет роль в особой эффективности и производительности деятельности;
- потребности, которые определяют мотивы выбора профессии и успешность в этой профессии;
- профессиональная зрелость, которая зависит от таких факторов как профессиональный опыт, семейный и социальный статус.

На исследовательском этапе мы изучали особенности профессионального самоопределения одаренных учащихся разных профилей обучения.

В исследовании приняли участие 146 учащихся областного центра дистанционного образования одаренных детей, занимающиеся в объединениях следующих профилей: гуманитарном, общественном, естественнонаучном. Психодиагностический инструментарий представлен следующими методиками:

1. Методика «Самоопределение личности» Минаева Л.М.
2. Методика «Карта интересов» А.Е. Голомшток.
3. Опросник «Тип личности» Дж. Холланда.

Статистические критерии коэффициента линейной корреляции Пирсона, Н-критерий Краскела–Уоллеса.

В результате исследования выявили, что профессиональное самоопределение непосредственно связано с возрастом учащихся. У респондентов, обучающихся в разных классах, имеются свои особенности: значимые различия обнаружены по критерию «образ-Я: качества ума» ($\chi^2=11,598$, при $\alpha=0,01$), причем этот показатель возрастает в 8 и 10 классом и снижается в 9 и 11 классом, что предположительно связано с итоговой государственной аттестацией; повышается с возрастом «образ «Я»: учебно-организационные умения» ($\chi^2=19,997$, при $\alpha=0,01$), «мотивы учения: широкие познавательные мотивы» ($\chi^2=12,302$, при $\alpha=0,01$) повышаются до 10 класса, а в 11 классе снова сужаются.

В зависимости от профиля обучения различаются особенности самоопределения и предпочитаемая сфера деятельности учащихся. Профиль

предпочитаемой сферы деятельности не всегда совпадает с профилем обучения. У обучающихся наблюдается приоритет естественно – научного знания, в частности сферы деятельности – химия. Значимыми являются гуманитарные сферы деятельности.

Выявлены существенные различия по типам профессиональной личности у учащихся различного профиля обучения. У учащихся гуманитарного профиля наиболее сформированы ценности, направленные на будущую работу. У респондентов естественно-научного профиля в наименьшей степени сформированы данные ценностные ориентации ($\chi^2=6,271$ при $\alpha=0,05$).

Выявлена обратная связь между участием в программе психологического сопровождения профессионального самоопределения учащегося и критерием «Несформированная готовность к профессиональному самоопределению» (r Пирсона – $-0,340$, при $\alpha=0,01$).

На практическом этапе была разработана программа психологического сопровождения в условиях центра дополнительного образования. Она включала:

- Разработка плана консультативного центра для одаренных учащихся на базе ОЦДОД;
- Разработка практических (профильных занятий, занятий-экскурсий, тренинговых мероприятий для учащихся центра дополнительного образования);
- Реализация программы сопровождения на базе центра;
- Разработка цикла видеоконференций для учащихся области по проблеме «Профессия и личность»;
- Организация посттренингового сопровождения.

Практические профильные занятия были предложены на следующие темы: Английский в профессии; Загадочный старославянский; Мир современной экономики; Тренинг самопознания; Тренинг самопрезентации и др.

Разработан цикл видеоконференций для одаренных учащихся в дистанционном образовании «Профессия и личность».

В перспективе развития проекта – разработка электронного сервиса по миру профессий (ЮФУ) с учетом профессиограммы, интересов, склонностей и способностей учащихся (с включением видеоконтента «от равного к равному»);

Включение одаренных учащихся в системы профориентации Образовательного кластера на базе системы «Кандидат в студенты»

Индивидуальное сопровождение с помощью системы тьюторов из числа магистрантов и преподавателей Академии психологии и педагогики ЮФУ

Таким образом, проект позволил сделать следующие выводы:

Существует связь между возрастом одаренных подростков и критериями личностного и профессионального самоопределения.

У обучающихся в профильных группах дополнительного образования, наблюдается приоритет естественно – научного знания, как наиболее продвигаемого; гуманитарной сферы деятельности, что может свидетельствовать о развитии миропонимания, расширении личных границ.

Специально организованная программа психологического сопровождения способствует развитию готовности к профессионального самоопределения подростков.

Полученные результаты имеют ценность в выстраивании профильного образования учащихся старших классов школ, при отборе учащихся в профильные классы, при организации психолого-педагогического сопровождения профильного образования, консультировании учащихся, педагогов и родителей.

Библиография:

1. Рабочая концепция одаренности./ под. ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М., 2003.
2. Гильбух Ю.. Внимание: одаренные дети. М., 1995.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М., 2007. 301 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ

Бойко Сергей Иванович

Российский государственный гуманитарный университет, Москва

Полещук Юлия Анатольевна

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск*

Аннотация. В статье исследованы направления профессиональной ориентации и самоопределения студентов университетов, которые в будущем будут работать в сфере государственного управления и политического менеджмента. Показано, что целесообразно максимально расширить список направлений профессиональной подготовки в университетах, на которых обеспечивается политико-психологическое и воспитательное сопровождение процесса высшего образования. Сделан сравнительный анализ целенаправленной политической и идеологической ориентации в университетах Беларуси и России. Представлены эмпирические результаты опросов студентов по проблеме профессионального самоопределения.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; психологическое сопровождение; государственное управление; государственный служащий

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF PUBLIC ADMINISTRATION

Boyko Sergey Ivanovich

Russian State University for the Humanities, Moscow

Poleshchuk Yuliya Anatol'evna

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

Abstract. The article investigates the directions of professional orientation and self-determination of university students who will work in the future in the field of public administration and political management. It is shown that it is advisable to expand maximally the list of areas of vocational training in universities, which provide political, psychological and educational support for the process of higher education. A comparative analysis of the purposeful political and ideological orientation in universities of Belarus and Russia is made. The empirical results of student surveys on the problem of professional self-determination are presented.

Keywords: professional self-determination; psychological support; public administration; state officer

Государственный служащий – это не профессия, а социальный статус, сфера деятельности и применения профессиональных навыков в различных по функциям и иерархии органах и структурах государственного управления. Квалифицированный и проверенный практикой государственного управления кадровый корпус государственной службы обеспечивает наличие профессиональных, нравственных, административно-организационных возможностей, методов, инструментов и ресурсов для эффективного обеспечения социально-политической устойчивости государства в современных условиях разделения человечества на конкурирующие государства и блоки государств.

В контексте рассматриваемой избранной темы среди признанных политической наукой неотъемлемых признаков государства как основного института политической системы подлежит анализу выделенный из социума аппарат государственного управления, профессионально компетентные и политически подготовленные, избранные в результате волеизъявления граждан или назначенные на свои должности государственные служащие.

Возникает проблема не только профессионального самоопределения под влиянием окружающей социальной среды, но и проблема воспитания, обучения, направленной профессиональной ориентации будущих государственных управленцев. Управленцев, способных в будущем целенаправленно работать в структурах государства, легитимно использовать систему социальных (карьерных) лифтов, двигаться без нарушения норм кодексов профессиональной этики, преодолевая соблазны конфликтов личных, корпоративных и государственных интересов. Первый осознанный шаг на пути профессионального самоопределения в сфере государственного управления и политического менеджмента индивидум делает, подавая документы для поступления на профильные направления факультетов государственных университетов. В связи с многообразием отраслей жизнедеятельности, за которые в различной степени облечено нести ответственность государство, спектр профессий, которые интересны государству как работодателю, достаточно широк, поэтому целесообразно не детерминировать раз и навсегда круг направлений профессиональной подготовки в университетах, где обеспечивается политико-психологическое и воспитательное сопровождение процесса высшего образования. На лекциях и занятиях в первые учебные дни на первом курсе и студентам, избравшим направления и профили профессиональных сфер государственного управления, следует честно и прямо сказать, что если кто-то из них мечтает стать миллионерами, то им дорога на другие факультеты и в другие отрасли деятельности. Государственная служба – это не столько профессия, сколько призвание служить национальным интересам, специальности для средних слоев (классов) современного общества, средних социальных групп, являющихся основой социально-политической и эко-

номической стабильности государства. Специальности, профессионально востребованные в органах государственного управления, при достойном исполнении обязанностей государственной службы гарантируют и достойное материальное обеспечение, но не могут быть источником, миллионных состояний и коррупционных, нелегитимных доходов. На занятиях необходимо приводить конкретные примеры, как положительные, так и отрицательные из биографий известных государственных служащих, и российских и иностранных. Полезен полисубъектный метод, диалог, когда аргументировано и на конкретных примерах, методом сравнительного анализа преподаватель показывает, как и какие ценностные ориентиры должны превалировать у национально ориентированных государственных служащих. Государственные служащие – часть национального среднего класса, высшие государственные служащие по своему влиянию и политическому весу – часть политической элиты, «лучшие», по определению выдающегося политического мыслителя Х. Ортега-и-Гассета. Х. Ортега-и-Гассет сформулировал постулат, что представители национальной элиты – лучшие только тогда, когда посвящают себя служению нации, гражданам государства. Смысл существования, идею для государства (нации) формулирует не масса, формулируют лучшие мыслители, политики, управленцы (меньшинство): «Государство, каким бы оно ни было – первобытным, античным, средневековым или современным, – это всегда приглашение группой людей других людских сообществ для совместного осуществления какого-то замысла. Замысел, каковы бы ни были его частности, в конечном счёте заключается в организации нового типа общественной жизни. Государство и программа жизни, программа человеческой деятельности и поведения, – понятия неразделимые» [3, с. 232].

В последние годы российские политологи обратили внимание на важность нравственной составляющей в воспитании будущих профессиональных управленцев. Так, профессор Ю.В. Ирхин подчеркивает, что впервые в России науки о государственном управлении преподавались на создаваемых в 1804 году отделениях нравственных и политических наук университетов. Студенты получали «определенные возможности для изучения широкого круга гуманитарных дисциплин на основе принципов естественного права, европейского опыта изучения политики и др. Специфика нравственно–политических отделений была связана с господствовавшей концепцией правопонимания, утверждавшей, что право и политика произрастают из этических, моральных и нравственных норм. Студентам преподавались следующие “главные курсы”: логика и метафизика, нравоучительная философия, право естественное, политическое и народное, государственное хозяйство, гражданское право знатнейших древних и нынешних народов, уголовное право знатнейших древних и нынешних народов, гражданское право Российской империи, уголовное право Рос-

сийской империи, всеобщая история, священное писание, догматическое богословие, нравоучительное богословие» [2, с. 79–81].

Примером целенаправленной политической и идеологической ориентации, примером психологического сопровождения процессов высшего образования может быть система образования Республики Беларусь. В Союзном государстве Беларуси и России приняты несколько договоров и соглашений о координации в сфере высшего образования. Тем не менее, процессы подготовки национальных кадров государственного управления в наших государствах значительно отличаются. В настоящее время стала очевидной правомерность государственных органов Беларуси, сохранивших идеологическую составляющую в национальной системе образования, в гражданском обществе, в трудовых коллективах независимо от формы собственности, в структурах государственного управления. [3]. В России как практикующие политики, так ученые, причем представляющие не только гуманитарные науки, наконец-то озаботились формулированием стратегических целей и обоснованием необходимости существования суверенной, конкурентоспособной и комфортной для совместного проживания многонациональной Российской Федерации.

В России только после 2014 г. приняты федеральные государственные образовательные стандарты компетенций специалиста, включающие культурные и профессиональные компетенции. Культурные компетенции включают формирование мировоззренческой позиции, способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества, формирование гражданской позиции, способность к коммуникациям и толерантному восприятию социальных, этнических, конфессиональных и культурных различий. В Беларуси процесс высшего образования носит отчетливо выраженный патриотический характер, существует политико-психологическое сопровождение, имеющее целью воспитание нравственных, национально ориентированных и компетентных государственных служащих [4].

Эмпирическое исследование профессиональных типов личности у будущих специалистов в сфере государственного управления с целью прогноза личных приоритетов и их возможной корректировки проводилось в Российском государственном гуманитарном университете с участием белорусских ученых-психологов среди 76 студентов 1 курса направлений и профилей образования будущих специалистов государственного управления в возрасте 17–19 лет. Для исследования применялся опросник Дж. Голланда.

Данные диагностики показывают, что у респондентов исследуемой выборки выражены следующие профессиональные типы: артистический (24 %), предприимчивый (19 %), реалистический (17 %), конвенциональный (14 %), социальный (13 %), интеллектуальный (13 %).

По мнению Дж.Голланда, для каждого профессионального типа личности существуют своя оптимальная профессиональная среда, успешная деятельность в которой зависит от того, насколько данный тип личности соответствует данной среде. Когда профессиональный тип человека совпадает с типом среды, ожидается максимальная эффективность работы личности, наибольшее удовлетворение от процесса деятельности и ее результатов, достижение реальных успехов.

Профессиональной средой будущих специалистов в сфере государственного управления, по мнению Е.С.Романовой, выступает предприимчивая профессиональная среда, для которой наиболее подходящим является предприимчивый тип, а также социальный и конвенциональный типы [5].

Для будущих специалистов в сфере государственного управления, деятельность которых будет связана с предприимчивой социальной средой, в данной выборке суммарная величина подходящих профессиональных типов составляет 46 %.

Для работы в социальной среде, где оптимальным является социальный тип, а допустимыми – артистический, предприимчивый и конвенциональный типы, данная величина составляет 70 %.

Полученные результаты позволяют прогнозировать успешный труд и достижение высоких показателей у респондентов в сфере «человек-человек» [6].

Также в 2018 г. студентам 2, 3, 4 курса (64 человека) направления «Политология» (профиль «Государственная политика и управление; политический менеджмент») была предложена анкета с вопросом: Вам предложили две должности на выбор – в PR-отделе или в GR-отделе аппарата органа государственной власти, что вы предпочтете? 44 % предпочли GR, 25 % – PR, 25 % ответили, что не хотят работать в таких отделах (предпочитают аналитическую или иную работу), 6 % ответили, что им одинаково интересны оба варианта (не определились). Можно сделать вывод о необходимости психологического сопровождения процесса профессиональной подготовки в течение всего времени учебы в университете.

Готовясь участвовать в процессах государственного управления будущий специалист (бакалавр) должен понимать, что не только материальными интересами живет гражданин, что не об утилитарном смысле существования государства свидетельствует история России. Многие известные мыслители обосновывали обратное. Например, русский философ Н.А. Бердяев утверждал: «Государство не есть способ устройства ватерклозетов. Государство есть некая ценность, и оно преследует какие-то большие цели в исторической судьбе народов и человечества... Государство не может потерпеть, чтобы у него были подрезаны крылья, – оно устремлено в историческую даль» [7, с. 537]. Уместно также сослаться пророческие

слова Н.А. Бердяева: «Бытие нации не определяется и не счерпывается ни расой, ни языком, ни религией, ни территорией, ни государственным суверенитетом... Наиболее правы те, которые определяют нацию как единство исторической судьбы. Сознание этого единства и есть национальное сознание» [7, с. 552].

Профессиональное самоопределение будущих специалистов государственного управления, будущих государственных гражданских служащих не может рассматриваться как частный, индивидуальный, или процесс, в котором участвуют только организации и представители гражданского общества. Для обеспечения гармоничного и устойчивого социально-экономического и политического конкурентоспособного развития государства и его институтов объективно необходимо политическое, идеологическое, психологическое сопровождение процессов образования в соответствии с демократическими парадигмами государственного регулирования подготовки кадров государственной службы.

Библиография

1. *Ortega y Gasset, J.* La rebelion de las masas. – Barcelona, Espasa libros, S.L.U., 2013. – 323 p.
2. *Ирхин Ю.В.* Первый опыт проектирования и деятельности факультетов нравственных и политических наук в России // Социально-гуманитарные знания, 2013, № 3. – С. 69–85.
3. *Бабосов Е.М.* Идеология белорусского государства: теоретические и практические аспекты / Е.М. Бабосов. – 2-е изд. – Минск: Амалфея, 2009–488 с.; *Мельник, В.А.* Основы идеологии белорусского государства: пособие / В.А. Мельник. – Минск: Выш. шк., 2009. – 488 с.
4. *Полещук Ю.А., Сутович Е.И.* Военные мемуары как источник патриотического воспитания молодежи / Ю.А. Полещук, Е.И. Сутович // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы VIII Международной научно-практической конференции: в 2 частях. Российский университет дружбы народов; науч. ред. В.И. Казаренков. – М.: РУДН, 2015. – С. 810–814.
5. Профессиограмма «Управленец» // Романова, Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е.С. Романова. – СПб.: Питер, 2003. – С. 379–383.
6. *Holland J.L.* Making vocational choice: A theory of careers / J.L. Holland. – N.Y., 1973. – 220 p.
7. *Бердяев Н.А.* Философия неравенства / Н.А. Бердяев Судьба России: Сочинения. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 736 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Володина Ксения Андреевна¹, Ярославцева Наталия Викторовна²

¹Тюменский государственный университет, Тюмень

*²Шумихинская специальная (коррекционная) школа-интернат,
Курганская обл., Шумиха*

Аннотация. В данной статье представлена программа профессионального самоопределения детей с ограниченными возможностями здоровья, которая включает в себя необходимые этапы работы с детьми с учетом их индивидуально-психологических особенностей.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; дети с ограниченными возможностями здоровья; психолого-педагогическое сопровождение.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES OF HEALTH

Volodina Ksenia Andreevna¹, Yaroslavtseva Natalia Viktorovna²

¹Tyumen State University, Tyumen

*²Shumikhinskaya special (correctional) boarding school, Kurgan region,
Shumikha*

Abstract. This article presents the program of professional self-determination of children with disabilities, which includes the necessary steps to work with children, taking into account their individual psychological characteristics.

Keywords: professional self-determination; children with disabilities; psychological and pedagogical support.

Проблема профессионального самоопределения выпускников коррекционной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в настоящее время является актуальной, так как от того, насколько успешно овладеет ребенок с ОВЗ рабочей профессией, зависит его дальнейшее социальное положение, и, следовательно, успешная адаптация в самостоятельной жизни.

Для обучающихся (воспитанников) коррекционных школ большое значение приобретает выбор своей будущей профессии, своего профес-

сионального пути, так как правильно сделанный выбор – это залог успеха дальнейшей самостоятельной жизни, успех социализации.

Обучающимся (воспитанникам) с ОВЗ очень трудно адаптироваться к самостоятельной жизни в обществе, так как они отличаются сравнительно небольшим социальным опытом, часто не могут правильно определить и осмыслить свой жизненный путь, имеют трудности в коммуникации (бывают замкнуты, упрямы, вспыльчивы), не хотят, а иногда и не могут привыкнуть к трудовой дисциплине, профессиональным обязанностям. Кроме того их отличает инфантилизм, отсутствие мотивации к профессиональной самореализации, неуверенность в себе, своих силах. Эти дети нуждаются в постоянной контролирующей и стимулирующей помощи взрослого.

Отметим, что обучающиеся (воспитанники), которые проживают в школах – интернатах, находящиеся на полном государственном обеспечении, могут проявлять потребительское отношение к жизни, неспособность и нежелание проявлять волевые усилия в достижении своей цели.

Создание программы профессионального самоопределения обучающихся (воспитанников) Шумихинской специальной (коррекционной) школы-интернат обусловлено рядом факторов таких, как рост социального сиротства; недостаточность разработанных технологий профессионального самоопределения для детей-сирот с ОВЗ; потребительская позиция многих воспитанников по отношению к окружающей действительности; проблема трудоустройства детей-сирот с ОВЗ в условиях конкурентной рыночной экономики; отсутствие у многих воспитанников навыков работы с информацией [1], а также внедрение профориентационных программ для детей с ОВЗ без учета их индивидуально-психологических особенностей [2].

Поэтому одним из путей решения данной проблемы является разработанная психолого-педагогической службой школы-интерната программа по профессиональному самоопределению обучающихся (воспитанников) с ОВЗ 1–9 классов.

Основной целью программы являлось создание условий для успешного профессионального самоопределения подростков в соответствии со своими индивидуально-психологическими особенностями, способностями и с учетом требований рынка труда.

Были определены следующие задачи данной программы: 1. Предоставление информации о мире профессий и профессиональной ориентации. 2. Получение данных о предпочтениях, склонностях обучающихся (воспитанников) для оказания помощи в выборе сферы будущей профессиональной деятельности. 3. Создание условий, способствующих накоплению у детей определенных знаний, трудовых и допрофессиональных умений и навыков. 4. Развитие нравственного самовоспитания личности, фор-

мирование и раскрытие творческой индивидуальности. 5. Развитие познавательной потребности в знаниях, готовности к профессиональному самоопределению.

Решение поставленные задачи программы осуществлялось педагогическим коллективом школы-интерната совместно с педагогом-психологом.

Реализация программы осуществлялась в три этапа: этап подготовки, этап практической реализации концепции программы и третий – обобщение опыта реализации программы.

Первый этап включал в себя: разработку основных направлений программы профессионального самоопределения обучающихся (воспитанников) школы интернат; утверждение данной программы на педагогическом совете школы; подбор психодиагностических методик для изучения личности школьника, его профессиональных интересов и склонностей.

Второй этап программы был направлен на практическую реализацию и предполагал:

1. Использование в учебно-воспитательном процессе личностно-ориентированных приемов и методов обучения и воспитания для формирования личностных ресурсов, обеспечивающих развитие у обучающихся активной жизненной позиции и стремление к профессиональному самоопределению.

2. Формирование потребности в целенаправленном осознанном выборе профессии у обучающихся (воспитанников) посредством социальной и психолого-педагогической поддержки специалистов.

3. Расширение и укрепление связей с учреждениями дополнительного, начального профессионального образования.

4. Информирование родителей (законных представителей) обучающихся о ходе и результатах работы по профессиональному самоопределению.

5. Обсуждение на заседаниях педагогического совета результатов практической деятельности по реализации данной программы.

Третий этап программы включал в себя: проведение комплексного анализа результатов и определение эффективности работы; подготовку аналитических материалов по реализации данной программы; соотношение результатов программы с поставленными целями и задачами; определение перспектив, путей и способов дальнейшего развития профессионального самоопределения обучающихся (воспитанников) в образовательном учреждении.

Ожидаемый результат программы: если обучающегося (воспитанника) с ОВЗ школы-интерната всесторонне подготовить к самостоятельной жизни, то он способен будет сделать осознанный выбор жизненного пути, выбрать будущую профессию, организовать свой досуг, личную жизнь и наладить взаимоотношения с членами того социума, в который он попадет после окончания школы-интерната [3].

Рассмотрим комплекс мероприятия, который был проведен в рамках реализации программы. Он включал в себя мероприятия, направленные на развитие познавательной потребности в знаниях, готовности к профессиональному самоопределению (Обогащение знаний обучающихся на уроках; Допрофессиональная подготовка посредством уроков трудового обучения; Введение факультативного курса «Граждановедение»). Данные мероприятия проводили в течение учебного года.

Также были проведены мероприятия, направленные на оказание помощи в выборе жизненного и профессионального пути через внеурочную деятельность (час воспитателя «Я в мире профессий» и «Куда пойти учиться»; беседы о различных профессиях; профориентационный КВН, классные часы «Рабочие профессии», «Резюме – способ трудоустройства»; тематические экскурсии в учебные заведения, на предприятия и др.).

Социально-педагогическая поддержка профессионального самоопределения воспитанников была отражена в таких мероприятиях как определение правового статуса воспитанников; разработка и реализация индивидуальных планов развития и жизнеустройства воспитанников.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся (воспитанников) направленно на формирование психологической готовности обучающихся к профессиональному самоопределению, а также на определение уровня готовности к различным видам профессионального труда. Коррекционно-развивающая, просветительская, профилактическая, консультативная деятельность педагога-психолога включала в себя такие мероприятия, как коррекционно-развивающее занятие с элементами тренинга «Профессии, которые нас окружают», тренинг «Выбираем свой путь», беседа «Успех в профессии – успех в жизни, конкурс рисунков «Моя мечта о будущей профессии», социально-психологический тренинг «Дороги, которые мы выбираем» и др.

Значимую роль в успешной реализации данной программы является такая составляющая как программа «Наставники: не рядом, а вместе», которая предусматривает организацию индивидуального взаимодействия ребенка с взрослым-волонтером наставником. В результате была организована совместная деятельность ребенка и волонтера-наставника, а также организовано психологическое сопровождение действующих пар участников и составлена индивидуальная рабочая программа наставника с воспитанником школы-интерната «Сто дорог – одна твоя!».

Таким образом, в процессе разработки и реализации программы по профессиональному профессионального самоопределения подростков в соответствии со своими индивидуально-психологическими особенностями, мы столкнулись с тем, что существует ряд серьезных проблем, нерешенность которых препятствует профессиональной интеграции в обществе воспитанников с особенностями в развитии, их недостаточная про-

фессиональная подготовленность, а также и наличие безработицы привело к тому, что в настоящее время достаточно невысоок процент выпускников коррекционных школ, работающих по выбранной специальности. Данная программа была разработана в 2017 году и реализуется сейчас в рамках школы-интерната. На данный момент отмечено, что увеличилось количество поступающих выпускников в профессиональные образовательные учреждения. Выступая на областных профориентационных мероприятиях, обучающиеся (воспитанники) занимают призовые места, проявляя интерес к изучению разнообразного мира профессий. Реализация предложенной программы будет продолжена, т.к. в рамках данной программы есть возможность создавать различные проекты для совершенствования профориентационной работы с обучающимися (воспитанниками) с ОВЗ.

Библиография:

1. *Рогова С.А., Ефремова Т.В., Ефремова А.И., Будко И.В., Султанова Н.А., Горюнова Ю.В., Магагина Е.А.* Создание реабилитационного пространства для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Социальная педагогика. – 2015. – № 4. – С. 42–45.
2. *Никитина Н.И., Никишина И.Н.* Социально-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения воспитанников специальных (коррекционных) школ-интернатов VII вида // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. Психология. – 2017. – Вып. 44. – С. 27–41.
3. *Бамбаева В.Д.* Социальное сиротство – актуальная проблема нашего общества // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности. Международная научно-практическая конференция (Улан-Удэ, 06–07 декабря 2013 г.). – Улан-Удэ, 2013. – С. 44–46.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Гусова Альбина Дударбековна, Хасиева Алина Витальевна

*Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л.Хетагурова,
Владикавказ*

Аннотация. Статья посвящена проблеме низкой учебной мотивации первокурсников. К сожалению, адекватные и правильные с психолого-педагогической точки зрения методы демократического стиля преподавания и лично-ориентированного подхода к обучению дают положительный эффект лишь при условии преобладания внутри учащихся людей, изначально высоко мотивированных к получению качественного образования.

Ключевые слова: педагог-психолог; профессиональное становление; личностные качества; личность студента.

THE FORMATION OF PERSONAL QUALITIES OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS

Gusova Albina Dodarbekov, Xasieva Alina Vitalievna

North Ossetia state University K. L. Khetagurova, Vladikavkaz

Abstract. The article is devoted to the problem of low educational motivation of freshmen. Unfortunately, adequate and correct from the psychological and pedagogical point of view methods of democratic style of teaching and the personality-oriented approach to training give positive effect only on condition of prevalence in pupils of the people who are initially highly motivated to receiving high-quality education.

Keywords: teacher-psychologist; professional formation; personal qualities; student's personality.

Утверждение о том, что личностное становление специалиста педагога-психолога является неотъемлемой частью процесса профессионализации, является аксиомой для современной науки. Можно с уверенностью утверждать, что имплантация в процесс развития личности студента педагога-психолога элементов, направленных на развитие профессионально значимых качеств, с его профессиональным развитием, является одной из ключевых гарантий становления учащегося на профессиональной нише. По этой причине важно акцентировать внимание на том, что задача преподавателей вуза заключается не только в том, чтобы транслировать студенческой аудитории определенную сумму знаний

и обеспечить усвоение соответствующих навыков и компетенций, но и сформировать у своих учеников четкую мотивацию к перманентному профессиональному саморазвитию, должным образом скорректировать мировосприятие своих будущих коллег, выработать у них позитивные установки относительно собственной личности и компетентности как специалиста [1].

Последнее связано с одной из ключевых задач современного высшего образования: решением проблемы адаптации личности недавнего абитуриента к условиям нового социального окружения, специфичным для сферы высшего образования формам обучения и требованиями к овладению новыми знаниями и навыками [2].

Следует с сожалением констатировать, что на сегодняшний день преподаватели вузов все чаще сталкиваются с проблемой низкой мотивации первокурсников к овладению профессией, низким культурным уровнем вчерашних абитуриентов, а зачастую и просто печально невысоким уровнем образования студентов [3]. Указанные трудности усугубляются наличием такого фактора, как кризисы профессионального развития, традиционно возникающие на ранних этапах овладения той или иной профессией. Снижению уровня дисциплинированности студентов-первокурсников также способствует то обстоятельство, что значительная часть преподавателей придерживается демократического стиля преподавания и личностно-ориентированного подхода к обучению. Важно подчеркнуть, что эти адекватные и правильные с психолого-педагогической точки зрения методы дают положительный эффект лишь при условии преобладания внутри учащихся людей, изначально высоко мотивированных к получению качественного образования, обладающих опытом самостоятельного обучения и соответствующим уровнем дисциплины.

В период первой сессии у большинства студентов возникает масштабный кризис: с одной стороны, возникает необходимость подготовить и представить на экзаменах и зачетах весь объем материала, требуемый в учебном плане, с другой стороны, проявляются последствия регулярного манкирования учебными обязанностями. Именно тогда у многих студентов возникают сложности с обучением, которые могут отразиться на их отношении к учебе в ВУЗе и профессионализации в целом. Отчасти проблему кризиса первого курса могут снимать специально созданные условия обучения и воспитания, дублирующие школьную практику. Наиболее продуктивным в данном плане представляется подход, предусматривающий постепенную «либерализацию» учебного процесса: от применения авторитарных методов преподавания на первом курсе к постепенному распространению демократического стиля преподавания и личностно-ориентированного подхода на старших курсах [4].

Следующим проблемным моментом, как правило, становится т «кризис третьего курса». Причины его возникновения связаны со значительным ростом учебной нагрузки, в первую очередь – за счет профильных дисциплин, происходящим на соответствующем этапе обучения. Возникают многочисленные проблемы, связанные с овладением профессиональным дискурсом, освоением концептуальных подходов, специфической методологии и пр. При этом параллельно возрастает уровень требований к уровню знаний со стороны преподавателей, возникает дополнительный стресс-фактор в виде необходимости коммуницировать с научным руководителем [5, 6].

На ситуацию налагаются трансформация самооценки личностных и профессиональных качеств студента в сторону снижения соответствующих показателей, а также увеличение уровня ситуативной и личностной тревожности учащихся, проявляющееся в том числе в форме роста сомнений в своих карьерных перспективах. В случае студентов педагогов-психологов описанные процессы выражаются посредством переосмысления представлений о выборе профессии и собственного места в психологии и педагогике. В результате значительная часть учащихся начинает воспринимать профессию педагога-психолога как чрезмерно сложную, не соответствующую уровню их индивидуальных способностей. За этим зачастую следует принятие решения об отчислении, или же студент переоценивает архитектуру своей системы профессиональных ценностей, продолжая обучение, но уже в условиях существенно снизившейся мотивации.

С течение времени в процессе обучения ключевую позицию занимает мотивация получения диплома, а не стимул к овладению профессиональными навыками. Негативные последствия развития «кризиса третьего курса» особенно усиливает то обстоятельство, что зачастую решение об уходе из профессии принимается студентами, обладающими значительным потенциалом самореализации на карьерной стезе специалиста педагога-психолога. [7]. Острый кризис студент переживает также в период обучения на последнем курсе. У учащегося резко возрастает уровень тревожности, и в то же время значительно снижается уровень профессиональной и личностной самооценки. Данный кризис представляет особую опасность: его результатом может стать полная утрата мотивации к профессиональному становлению фактически уже полностью обученного специалиста, что сводит на «нет» все усилия, приложенные педагогами в процессе его подготовки.

Возникновение кризисной ситуации обуславливается наличием двух факторов. С одной стороны, учащийся студент оказывается под прессингом ожидания итоговой аттестации. Осознание надвигающейся необходимости продемонстрировать все знания и навыки, приобретенные за

период обучения, в ходе лишь одного экзамена. Как следствие, самооценка студентов начинает постепенно падать.

С другой стороны, обучение на выпускном курсе предполагает, что вскоре студент будет вынужден самостоятельно принять решение о своем профессиональном будущем. Осознание отличий между обучением в вузе и реальной работой, страх перед текущим состоянием рынка труда, восприятие негативных стереотипов, связанных с трудоустройством выпускника вуза – все это пагубно отражается на уровне самооценки студента и степени его тревожности. Как результат, возрастает риск девальвации профессиональных ценностей и смещения мотивации.

Проблема кризисов обучения в вузе может быть отображена в динамике самооценки студентом себя в качестве профессионала. Поступив в высшее учебное заведение, студент уже рассматривает себя в качестве почти полностью сформировавшегося специалиста, сводя свою задачу к освоению эмпирического опыта коллег. Но уже к третьему курсу студент осознает, что уровень его знаний как в области психологии, так и в сфере педагогики минимален, при этом понимая, что полученные в вузе теоретические знания во многом лишь усложняют общее влияние предмета. На последнем же студент понимает, что в период обучения на третьем курсе его познания в области педагогики и психологии еще носили комплексный характер, в то время как накануне выпуска, оказавшись перед лицом задачи по систематизации всего изученного материала, ощущает себя полным профаном в выбранной ранее в качестве объекта профессиональной специализации сфере знаний.

Студенты, благоприятно пережившие кризисы профессионального обучения становятся прекрасными специалистами, и это очевидно, поскольку в имевшем место конфликте мотивов победил мотив профессионализации, со всеми вытекающими из этого следствиями, связанными со спецификой волевого акта.

Таким образом, особенности процесса обучения педагогов-психологов обуславливают как необходимость единовременного с обучением терапевтирования, с тем, чтобы решать вопросы по мере обнаружения. С другой стороны, искусственная провокация саморазвития, каковой является выявление проблемных областей, подразумевает, что человек сам должен находить варианты решений.

Соответственно, студент, намеревающийся стать высококвалифицированным педагогом-психологом, должен постоянно иметь стимул к развитию в виде проблем, связанных с профессиональным становлением, но в то же время обладать качествами, необходимыми для их самостоятельного решения. При этом подобный дуализм факторов предусматривает потребность в постоянном психолого-педагогическом сопровождении учащегося.

Библиография:

1. *Морозов М.С.* Профессионально-технологические аспекты развития профессионально-значимых личностных качеств будущего педагога-психолога / М.С. Морозов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5. – С. 125–136.
2. *Гогицаева О.У., Лалиев Б.К., Кочисов Ч.В.* Социально-психологические детерминанты профессионального самоопределения студентов//Современные проблемы науки и образования. –2015. – № 3. – 506 с.
3. *Гобаева И.А., Гогицаева О.У.* Психологическая культура как условие развития личности студента//Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации //Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Отв. редактор: А.Ю. Нагорнова. –2015. –С. 397–400.
4. *Бахметова Ю.Н.* Реализация практико-ориентированного подхода в процессе формирования методической культуры будущих педагогов-психологов в профессиональном обучении / Ю.Н. Бахметова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2012. – № 4. – С. 91–94.
5. *Борисова М.М., Гуриева С.Д.* Доверие как социально-психологическое явление//Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. –2014. –№ 4. –С. 126–136.
6. *Гуриева С.Д.* Межгрупповые отношения как область социально-психологического исследования//Общество. –2014. –№ 1 (1). –С. 75–82.
7. *Маргиева К.Р., Гогицаева О.У.* Условия профессионального самоопределения выпускников вузов//Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор: А.Ю. Нагорнова. –2015. –С. –480–483

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОДЕЙСТВИЯ РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ермаков Владимир Григорьевич

*Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
Гомель*

Аннотация. В статье показано, что в современных условиях устойчивость образовательных процессов резко снижается и затрудняет становление педагога как субъекта педагогической деятельности. Обоснована необходимость разработки и распространения методов корректирующего обучения в качестве основы профессионального развития педагога.

Ключевые слова: Социально-культурные изменения; устойчивость образовательных процессов; педагогическая деятельность; методология; корректирующее обучение.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF ASSISTANCE TO THE DEVELOPMENT OF A TEACHER AS A SUBJECT OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

Ermakov Vladimir

F. Scorina Gomel State University, Gomel

Abstract. In the article it is shown that in modern conditions the stability of educational processes is sharply reduced and complicates the formation of a teacher as a subject of pedagogical activity. The necessity of the development and dissemination of corrective training methods as a basis for the professional development of a teacher is substantiated.

Keywords: socio-cultural changes; stability of educational processes; pedagogical activity; methodology; remedial education.

Роль системы образования как главного посредника между личностью и культурой, между личностью и обществом всегда была решающей, так как сердцевину человеческой истории составляет передача информации и опыта от одного поколения людей к другому. Теперь же – в условиях стремительно меняющегося мира и резкого обострения центральных противоречий современности – значение образования возрастает многократно. На этом фоне и ввиду того, что управление образовательными процессами осуществляется коллективно, вклад педагога в общее дело менее заметен.

Примечательна в этом отношении известная установка А.С. Макаренко на подготовку учителя-мастера уже к окончанию вуза. Неявно она подразумевала наличие некоей отлаженной и универсальной образовательной технологии, которую можно было освоить в вузе один раз и мастерски применять на протяжении едва ли не всей жизни. Поиски оптимальной технологии продолжаются, количество найденных вариантов растёт; например, в учебном пособии Г.К. Селевко «Современные образовательные технологии» систематизированы около 50-ти различных технологий. Однако в силу ряда внешних и внутренних факторов, деструктивно влияющих на образовательные процессы, достижение успеха в данном направлении всё менее вероятно.

Главная причина – в том, что из-за беспредельной многоаспектности этих процессов управление ими затрагивает только малую часть значимых факторов, поэтому устойчивость названных процессов – скорее исключение, чем правило. Как показано в статье [1], переживаемый человечеством демографический переход, имеющий серьёзную информационную составляющую, завершение системы экономических отношений, которая была ведущей на протяжении последних трёх столетий, углубление экологических проблем, требующее перестройки поведения каждого человека, нарушают былую стабильность образовательных взаимодействий и, тем самым, порождают новые проблемы методологического характера. Одна из них состоит в том, что в изменившихся условиях реализацию какой-либо образовательной технологии нужно совмещать с постоянными и значительными усилиями, нацеленными на восстановление устойчивости образовательного процесса. Проблема даже не в том, как привязать технологию к сильно различающимся и меняющимся условиям её применения, а в том, что полная блокировка деструктивных сил больше не достижима и потому действовать придётся *postfactum*, реагируя на уже произошедшие сбои и кризисные ситуации. Спонтанно возникающая насущная необходимость в проведении корректирующих мероприятий выводит на первые роли педагога, поскольку только ему доступен тщательный учёт конкретных обстоятельств и текущего состояния учебного процесса.

Вследствие этого напряженность труда педагога увеличивается очень сильно, вместе с ней растёт и угроза негативных профессиональных деформаций. Поэтому психологическое сопровождение деятельности и развития педагога становится особенно актуальным. Однако в изменившихся условиях одним психологическим сопровождением ограничиться уже нельзя. Так как главный источник напряжений и проблем в данном случае является внешним по отношению к системе образования, то более всего педагогу нужна помощь в разрешении различных кризисных ситуаций, но в этих вопросах помочь ему труднее всего, поскольку до детального учёта конкретных обстоятельств образовательного процесса теорию довести не удаётся. Выходом

может стать оказание педагогу заблаговременной и системной помощи ещё на этапе его подготовки в вузе, во время которой должна быть заложена основа для его дальнейшего развития как субъекта педагогической деятельности.

Анализ явного сбоя в подготовке учителя математики, проведённый в статье [2], показал, что в современных условиях сложившийся уровень взаимодействия между курсами педагогики, психологии, методики преподавания математики и специальными дисциплинами недостаточен. В этой же статье указан и естественный способ преодоления названной несогласованности. Его суть заключается в том, что если специалисты из разных научных областей займётся более активной разработкой корректирующих средств для устранения кризисных ситуаций в учебном процессе, то ввиду отмеченной ранее многоаспектности этих процессов им придётся выходить за границу своих дисциплин, что и будет способствовать укреплению межпредметного взаимодействия. Важно отметить, что кризисная ситуация оставляет узкий коридор возможностей для поиска решений и этим облегчает педагогу выбор оптимальной последовательности действий.

В статье [2] описан пример оказания методической помощи начинающей учительнице, приступившей к работе в 5, 6 и 8 классах школы и столкнувшейся с крайне тяжелой учебной ситуацией. Для её исправления педагогу был дан совет проводить во внеурочное время специализированные турниры по математике, настроенные так, чтобы они могли выполнять формирующую и корректирующую функции [3]. Через 4 месяца после начала их применения во всех классах исчезли неудовлетворительные, появились хорошие отметки, а учительница, оценивая итоги эксперимента, сказала: «Я теперь могу идти работать в любую школу, я знаю, что мне делать». Таким образом, эффект от адресных корректирующих импульсов может быть весьма значительным и многоплановым.

Проблемой на этом пути является тот очевидный факт, что локальные кризисные обострения в целом являются непредсказуемыми и различаются как по основному источнику, так и по форме и динамике их протекания. Вследствие этого частных методов их устранения должно быть очень много, что затрудняет и их разработку, и их освоение будущими педагогами. Но из этого правила есть исключение: понятия высокого уровня абстракции, коих в информационном пространстве культуры появляется всё больше и больше, создают такие ситуации с абсолютной неизбежностью. В работе [4] показано, что, например, начала аксиоматических теорий оказываются неприступными преградами для тех, кто только начинает их изучение. Пожалуй, это наилучший полигон для обретения педагогического опыта в разрешении рассматриваемых проблем, так как здесь нужна полная мобилизация сил и со стороны педагога, и со стороны учащегося. Тут не остаётся ничего иного, кроме как прибегнуть к локальному обращению аксиоматической теории, даже при том, что учебные планы никакого времени

для этого не предусматривают. Крупным резервом для преодоления всех этих сложностей является запас возможностей в организации текущего контроля с прицелом на укрепление личностной составляющей образовательного процесса. Конкретный пример такого рода указан в работе [5], где именно новации в системе контроля позволили комплексно решать сразу три проблемы – проблему адаптации первокурсников к обучению в вузе, проблему формирования самостоятельности студентов и проблему обучения математическому анализу. Рефлексия на своё восхождение к успешной учёбе даёт студентам хорошую точку опоры для формирования искомых профессиональных качеств современного педагога.

Во многих случаях проявляется удивительная закономерность: чем острее кризисная ситуация, порождаемая трудными моментами в учебном материале, тем больший позитивный эффект возникает от её разрешения. Такие наблюдения позволили предложить и развить проблемный подход к определению предмета педагогической психологии [6]. Благодаря этому весь потенциал данной учебной дисциплины может быть направлен на оказание помощи педагогу как в решении проблемных моментов в образовательном процессе, так и в собственном профессиональном становлении.

Список литературы

1. *Ермаков В.Г.* Методологические и социально-культурные аспекты обеспечения устойчивости образовательных процессов // Педагогическая наука и образование. – 2017. – № 4. – С. 3–11.
2. *Ермаков В.Г.* Методология межпредметного взаимодействия при подготовке учителя-предметника в условиях кризиса системы образования // Известия Гомельского гос. ун-та им. Ф. Скорины. – 2013. – № 3. – С. 60–66.
3. *Ермаков В.Г.* Психологические, педагогические и организационные аспекты математических турниров корректирующей направленности // Известия Гомельского гос. ун-та им. Ф. Скорины. – 2015. – № 2. – С. 36–41.
4. *Ермаков В.Г.* Психолого-педагогические аспекты применения аксиоматического метода в обучении математике // Н.И. Лобачевский и математическое образование в России: Материалы Межд. науч. форума по матем. образованию (Казань, 18–22 окт. 2017 г.). – Казань, 2017. – Т. 1. – С. 13–17.
5. *Ермаков В.Г.* Формирование самостоятельности студентов средствами контроля // Известия Гомельского гос. ун-та им. Ф. Скорины. – 2018. – № 2. – С. 18–23.
6. *Ермаков В.Г.* Проблемный подход к определению предмета педагогической психологии // Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. – 2018. – № 1. – С. 41–47.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Жулина Галина Николаевна, Панченко Карина Сергеевна
Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессионального самоопределения в младшем школьном возрасте. Представлен опыт разработки и реализации профориентационного проекта «Я и мир профессий» для младших школьников.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профориентация, младшие школьники.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS

Zhulina Galina Nikolaevna, Panchenko Karina Sergeevna
The Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article is devoted to the problem of professional self-determination in primary school age. It is presented the experience of development and implementation of the professional orientation project “Me and the World of Professions” for pupils

Keywords: professional self-determination, career guidance, pupils of elementary school.

Для отечественной и зарубежной психологии проблема профессионального самоопределения особенно актуальна, так как большинство выпускников образовательных организаций испытывают трудности при выборе профессии в меняющихся условиях труда. Под профессиональным самоопределением исследователи понимают длительный процесс развития личности в качестве субъекта профессиональной деятельности, как существенную сторону общего процесса развития человека.

Изучением данной темы занимались Е.А.Климов, Э.Ф.Зеер, А.К. Маркова, Т. В. Кудрявцев, Н. С. Пряжников, С. Фукуяма, С.Н. Чистякова и др. Так, Е.А.Климов (1996) трактует профессиональное самоопределение как самостоятельное и осознанное взаимодействие профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессионального труда. Н. С. Пряжников (2004) отмечает, что сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятель-

ности в конкретной культурно-исторической ситуации. Э.Ф. Зеер (2003) утверждает, что под профессиональным самоопределением необходимо понимать становление как процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление.

Формирование готовности к профессиональному самоопределению современного школьника, как утверждает Л. А. Раимова, требует учета возрастных особенностей детей. Важно учитывать тот факт, что существуют и сензитивные этапы возрастного развития, когда формирование самоопределения происходит наиболее активно. Если этот факт не учитывать, то школьники могут не достичь необходимых результатов в учебно-воспитательном процессе [1].

Ещё в дошкольном возрасте ребенок начинает знакомиться с разнообразием мира профессий. Дети в этом возрасте наблюдают профессиональную деятельность своих родителей, развивают своё эмоциональное отношение к окружающему миру. Через выполнение несложных трудовых действий, например, наведение порядка в игрушках, у ребенка развивается интерес к труду и положительная мотивация к деятельности. На дальнейшее профессиональное самоопределение влияет наблюдение за работой взрослых и описание содержания труда. В связи с этим, у дошкольников распространена сюжетно-ролевая игра, носящая профессионально ориентированный характер. [2].

В младшем школьном возрасте ребенок познает и расширяет представления о мире труда, формирует ценностные отношения к труду. У детей наблюдается своего рода индукция, когда они подражают взрослым и ориентируются на профессии, значимые для взрослых. Н.С. Бендиковская полагает, что на профессиональный выбор ребенка оказывает влияние познавательный интерес, способствующий воспитанию воли к учебной деятельности и проявления силы трудолюбия [3].

В процессе обучения в младшем школьном возрасте закладываются лишь основы самоопределения, формируются первые представления о мире профессий, профессиональные предпочтения. С помощью полученного опыта в игровой, учебной и трудовой деятельности, ребенок склоняется к раскрытию своих способностей. В этом плане значительную роль играет учебная деятельность и мотивация достижений. Как утверждает Е. Ф. Зеер (2004), среди младших школьников происходит возрастание индивидуальных различий посредством развития способностей, что влияет на существенное расширение спектра профессиональных предпочтений. В процессе развития воображения у ребенка появляются *профессионально окрашенные фантазии*, которые окажут в будущем большое влияние на профессиональное самоопределение.

Таким образом, мы считаем, что именно в младшем школьном возрасте самоопределение как активный процесс формирования своего отношения к профессиональной деятельности начинает бурно развиваться. В этом возрасте происходит зарождение наиболее осознанных профессионально ориентированных интересов и предпочтений. Этот период является и фундаментом к дальнейшему формированию готовности подростка к личностному и профессиональному самоопределению. Однако большинство исследований проблемы профессионального самоопределения и профессиональной самореализации касается подросткового и юношеского возрастов [4], рассматриваются факторы и особенности профессионального самоопределения в подростковом и юношеском возрасте, в том числе влияние родительских установок [5].

В научной литературе исследования особенностей профессионального самоопределения младших школьников представлены в меньшей степени. Так, Л. А. Раимова провела анкету интересов по видам профессий для младших школьников. Около половины всех обучающихся тяготеют к области «человек-природа», а самая малая часть – к области «человек – знак» и «человек – техника», средние показатели выявлены в области «человек – художественный образ» и «человек – человек». Тем самым, младшие школьники хотят видеть себя как исследователей и защитников природы. Они с удовольствием исследуют Царство живой природы, испытывают сопереживание, проявляют наблюдательность. В ходе проведения анализа диагностики профессиональных предпочтений был получен низкий уровень притязаний в выборе желаемых профессий. Большая часть ребят видела себя в роли строителей домов и продавцов продовольственных товаров, оставшиеся ученики связали свой выбор с вождением автобусов, и лишь малая часть выбирают для себя профессии педагога, врача, предпринимателя, животновода, рабочего и мечтают о профессиях гражданского летчика и художника. Ввиду таких противоречивых результатов автор пришла к выводу, что на особенности развития детей влияют социальная и экономическая обстановка в стране, низкая познавательная активность учеников и родителей, недостаточная психолого-педагогическая грамотность родителей и прочие аспекты, включая территориальные особенности [2].

В связи с актуальностью проблемы профессионального самоопределения сотрудники кафедры психологии развития Академии психологии и педагогики Южного федерального университета в течение нескольких лет успешно реализуют инновационный образовательный проект «Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся». Цели проекта состоят в оказании психологической поддержки обучающимся в адекватном профессиональном самоопределении, создании условий для осознанного принятия решения при выборе профи-

ля дальнейшего обучения и сферы профессиональной деятельности. В результате участия в проекте обучающиеся могут расширить представления о новых профессиях на рынке труда, путях и способах освоения профессий с учетом способностей и склонностей, наметить ориентиры дальнейшего профессионального самоопределения и самореализации [6].

В рамках рассматриваемого проекта в октябре 2018 на базе МБОУ Школа № 18 г. Ростова-на-Дону было подготовлено и проведено профориентационное мероприятие «Я и мир профессий», ориентированное на ознакомление младших школьников с миром профессий, расширение знаний о роли профессий, сопровождение профессионального самоопределения учащихся. Проект включает в себя обобщенные занятия о роли и важности профессий в жизни человека, тематические занятия, посвященные наиболее распространенным профессиям. Это позволило школьникам углубиться в проблему профессионального самоопределения, выявить потенциал к какому-либо виду занятия, примерить на себе роль работника в ходе ролевой игры, раскрыть личностные особенности, которые в дальнейшем помогут благополучному профессиональному становлению в более старшем возрасте.

Структура и содержание профориентационного мероприятия разрабатывались исходя из возрастных особенностей школьников и применения мультимедийных средств. Цель профориентационного мероприятия «Я и мир профессий» – ознакомление учащихся с разнообразием мира профессий и развитие интереса к наиболее распространенным профессиям. Задачи: ознакомление обучающихся с видами наиболее популярных профессий в обществе; формирование у детей понимание роли профессий в жизни человека; выявление интересов и потенциала обучающихся к различным видам профессий.

Профориентационное мероприятие состояло из трех этапов:

1. Приветствие и постановка учебной задачи. На данном этапе происходило знакомство с учащимися, настрой на продуктивную работу на занятии и озвучивание главной цели. Ребята охотно знакомились с незнакомым для них человеком ещё до начала проведения занятия, быстро вступали в контакт. Увлеченно интересовались, что будет происходить на уроке, рассматривали карточки, заранее приготовленные для определенных упражнений. Во время знакомства, уже в процессе проведения занятия, в своем большинстве, учащиеся охотно рассказывали о себе, стеснительным ребятам помогали наводящие вопросы.

2. Основная часть. На данном этапе проводились упражнения различных форм (игра-разминка, физкультминутка, упражнения на работу в парах, упражнение на соответствие предметов и принадлежности их в определенной профессии), целью которых было максимально задействовать уже имеющиеся знания школьников о профессиях. С помощью

упражнений школьники дали понять, на каком уровне находится их понимание о профессиях. Учащиеся могли называть наиболее распространенные профессии, какими предметами пользуются люди в процессе работы, что в профессиональной деятельности им менее подходит. Стало очевидно, что на данном этапе возрастного развития, у детей уже имеются определенные обоснованные предпочтения в выборе будущих профессий. Выбор, в основном, зависел от социальной желательности и подражании взрослым.

3. Итоги занятия, рефлексия. На данном этапе у учащихся была возможность высказать свои профессиональные предпочтения и свое мнение о прошедшем уроке. В ходе опроса были получены положительные комментарии о прошедшем уроке. Ученикам понравилось работать в парах, при выполнении упражнений, узнавать новые профессии, отгадывать загадки и повторять движения во время физкультминутки. По окончании урока каждый ученик написал на листочке, кем он хочет стать в будущем, результаты были переданы классному руководителю.

Результатом профориентационного мероприятия явились положительные отзывы от школьников, от учителей и администрации школы. В ходе проведения мероприятия ребята проявляли себя как энергичные участники, быстро включались в суть предъявляемого упражнения, слаженно работали в парах. Цель и задачи мероприятия достигнуты.

К концу младшего школьного возраста у детей уже имеются определенные представления о мире профессий. И эти представления связаны с осознанием полученного опыта в процессе игровой, учебной и трудовой деятельности. Подобные уроки могут и должны создаваться для школьников разных возрастов, которые будут способствовать расширению спектра профессиональных предпочтений, за счет учета индивидуальных особенностей детей.

Библиография:

1. Раимова Л.А. Формирование компонентов готовности к профессиональному самоопределению в начальной школе. / Преемственность начального и основного образования: содержание, технологии, результаты. – Пермь. – 2016. – с. 177–178.
2. Ретивых М.В. Формирование профессионального самоопределения школьников как научно-педагогическая проблема // Вестник Брянского государственного университета. – 2010 [Электронный ресурс] URL: http://vestnik-brgu.ru/wp-content/numbers/v2010_1.pdf (дата обращения: 20.11.18)
3. Бендиковская Н.С. Развитие познавательного интереса на занятиях интегрированного раздела «Человек, его здоровье и окружающая среда» курса биологии: Автореф. дис. канд. пед. наук. – СПб. – 2001. – С. 14.

4. *Обухова Ю.В.* Профессиональная самореализация магистров в процессе научно-исследовательской деятельности в вузе// *Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции / Под общей редакцией А.В. Черной.* 2017. – С. 161–163.
5. *Жолудева С.В., Жулина Г.Н.* Особенности взаимосвязи отношений с родителями и профессиональных установок в юношеском возрасте// *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* – 2016. - № 2. – С. 126–131.
6. *Жулина Г.Н., Лобода Т.В.* Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения в подростковом и юношеском возрасте//*Всероссийская научно-практическая конференция Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация.* 2013. № 1. С. 181–185.

ПОСТРОЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА И КОНСОЛИДАЦИЯ ЕГО С БУДУЩЕЙ ПЕРСПЕКТИВОЙ ТРУДОУСТРОЙСТВА ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ

Зотова Елена Львовна

*муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
города Ростова-на-Дону «Школа № 87»*

Аннотация. Развитие и процветание нашей страны способствует развитию новых технологий. Веяния новой эры предъявляют особенные требования к нынешнему выпускнику. А именно: современный старшеклассник должен быть всесторонне развитым и прогрессивно мыслящим субъектом нашей страны. Но реалии развития самосознания школьника порой далеки от требований государственной политики. Для развития профессиональной зрелости и самоопределения выпускнику необходимо, проанализировав свои интересы, подобрать соответствующее учебное учреждение для профессионального обучения. А также с помощью проектной деятельности углубится в понимания процесса трудоустройства на конкретное предприятие г.Ростова-на-Дону. В ходе реализации своего проекта обучающиеся смогут полноценно проанализировать свой профессиональный путь и в случае ошибочных ожиданий откорректировать его. При составлении проекта школьник сможет полноценно оценить все аспекты трудоустройства в заданную компанию. Произведя анализ, указанной компании он проделает ту работу, которую делает при трудоустройстве любой соискатель.

Ключевые слова: самоопределение, профессиональная ориентация, трудоустройство, проектная деятельность, рынок образовательных услуг.

THE CONSTRUCTION OF AN EDUCATIONAL ROUTE AND CONSOLIDATE IT WITH THE FUTURE PROSPECT OF EMPLOYMENT THROUGH PROJECT ACTIVITIES GRADUATES

Zotova Elena Lvovna

Municipal budget educational institution city of Rostov-on-don «School № 87»

Abstract. The development and prosperity of our country contributes to the development of new technologies. The trends of the new era make special demands on the current graduate. Namely, a modern high school student should be a fully developed and progressive thinking subject of our country. But the reality of the development of consciousness of the student, sometimes far from the requirements of public policy. For the development of professional maturity and self-determination graduate need to analyze their interests, choose the appropriate educational institution for vocational

training. And also with the help of project activities will deepen the understanding of the employment process for a particular company in Rostov-on-don. During the implementation of the project, students will be able to fully analyze their professional path and correct it in case of erroneous expectations. When drawing up the project, the student will be able to fully assess all aspects of employment in a given company. Having made the analysis, the specified company he will do the work that makes the employment of any applicant.

Keywords: self-determination, professional orientation, employment, project activities, educational services market.

В книге «Азбука профориентации XXI века» написано: «...Три главных критерия, которым должна удовлетворят выбранная профессия. Во-первых, чтобы профессия была интересна для вас. Во-вторых, чтобы можно было найти работу по специальности. И, в-третьих, чтобы профессия соответствовала вашим возможностям.» [1]

Именно это навело меня на мысль создать проект по консолидации трех аспектов: 1. Желания и увлечения выпускника 2. Знание рынка образовательных услуг. 3. Анализ предположительного будущего места работы школьника.

Объекты исследования: ученики 9 классов.

Цель. Помочь выпускнику 9-го класса сориентироваться на рынке образовательных услуг. А также через проектную деятельность познакомиться с предполагаемым будущим местом трудоустройства.

Задачи.

- разработать анкету и провести опрос в выпускных классах (9 классы), провести анализ интересов и увидеть первоначальное представление у выпускника о профессиях и о перспективах своего развития.;
- по результатам анкетирования, выборочно пригласить для презентации образовательных услуг только те учебные заведения, которые заинтересуют детей;
- помочь старшекласснику в проектной деятельности нарисовать реальную картину перспектив трудоустройства в интересующей его сфере;
- провести в конце года анкетирование и проверить насколько полезны были занятия, и произошла динамика в самоанализе своего профессионального пути.

Предполагаемые результаты:

- старшеклассники смогут провести анализ своих увлечений и трансформировать их в какую-то конкретную профессию.
- ознакомление с рынком образовательных услуг,
- т.к приглашение профессиональных учебных учреждений будет происходить на основе анкетирования, то и мотивация получения информации о будущей учебе должна быть высокой;

- с помощью собственных проектов учащийся сможет полноценно окунуться в будущую свою профессию и тем самым стать более профессионально компетентным в намеченной профессиональной сфере;
- осознав и получив объективное видение своей будущей карьеры через профильное образование, ученик станет более мотивирован к учебе, т.к. появится цель его дальнейшей жизни.

Программа рассчитана на 5–7 занятий. Реализована будет в течении 2018/2019 учебного года в рамках предмета: «Введение в профессию».

Всю работу с выпускниками я поделила на следующие этапы.

1. Анкетирование учащихся профессиональной направленности подростка.

Моя работа строится на первоначальном опросе выпускников.

Я разработала следующие вопросы

Анкета для выпускника.

1. Выбрали ли вы свою будущую профессию (да/нет)? Если да, то какую?
2. Если еще не выбрали, то, какие профессии вам нравятся (указать 3 профессии)?:
3. Какие ваши намерения после окончания 9 класса:
 - А) продолжу учебу в 10–11 кл
 - Б) пойду учиться в ПТУ или на какие-нибудь курсы
 - В) пойду в колледж
 - Г) устроюсь на работу
 - Д) не знаю
4. Чем ты увлекаешься (хобби, кружки)?
5. Какие кружки когда-либо посещал или сейчас посещаешь?
6. Какие школьные предметы тебе нравятся?
7. Напиши профессию мамы
8. Напиши профессию папы

Особенности анкеты.

Многие ученики еще не осознали свои профессиональные предпочтения. И именно для таких детей я и разработала 2 вопрос. Порой ребенку сложно вычлнить и остановить выбор на чем-то одном. А когда есть возможность рассказать о предпочтениях, то тут, как правило, практически все дети готовы написать несколько интересующих их профилей.

В подсчете итогов я объединила первые два вопроса, т.к. считаю их важными элементами профессионального самоопределения.

Вопрос о намерениях важен с точки зрения профессиональной зрелости. По моим наблюдениям пойдут в 10–11 кл именно те дети, которые

уже определились и имеют представление о своем образовательном маршруте.

Есть дети которые испытывают сложности в анализе и первого и второго вопроса, тогда в помощь таким школьникам я использую информацию о увлечениях (хобби и кружках).

Вопросы 4,5,6 можно в дальнейшем использовать в ходе индивидуальных консультациях и осуществить, таким образом, помощь в самоопределении учащегося.

Профессии мамы и папы сначала кажутся в анкете провокационными. Но и они несут особо ценную информацию, прежде всего для самого подростка. Ведь неуверенные и нерешительные подростки порой выбирают профессию родителей именно потому, что их убедят о том, что им помогут потом в трудоустройстве и дальнейшем карьерном развитии. Именно поэтому я и включила этот вопросы в свою анкету.

Результаты Анкетирования.

В результате обработки данных мною было выявлено следующие особенности профессионального самоопределения школьников.

Таблица 1

Результаты анализа. Количество определившихся со сферой профессионального развития на начало программы.

| Общее количество детей, принявших участие в опросе | Определились | Не определились |
|--|--------------|-----------------|
| 72 | 46 % | 54 % |

По этой диаграмме видно, что в начале учебного года в 9 классах больше половины ребят еще не созрели для профессионального самоопределения. А значит, моя программа актуальна и нужна им.

Таблица 2

Результаты анализа. Планы на будущее.

| Общее количество детей принявших участие в опросе | Не знают, что делать после ухода из школы | Хотят поступить в ПТУ | Планируют поступать в ССУЗы (колледжи и техникумы) | Продолжат учебу в школе (10–11 классы) |
|---|---|-----------------------|--|--|
| 72 | 15 % | 3 % | 43 % | 39 % |

По итогам исследования чуть меньше половины ребят продолжит свой образовательный маршрут в школе (сюда в основном входят, те, кто определился с профессией), другая половина выпускников планирует про-

должить учебу в колледжах (те, кто находится на стадии осознания своих увлечений, но не выбрали профессии)

Не определились в основном те, кто рассчитывают, что выбор за них сделают родители.

В результате моего исследования удалось выявить следующие профессиональные предпочтения выпускников 2018/2019 года.

Таблица 3

Результаты анализа. Популярные профессии среди старшекласников школы № 87

| Общее количество детей принявших участие в опросе | Медицина | Программирование | Военное дело, полиция | Поварское дело | Психолог и педагог | Автомеханик и техник | Строитель | Тренер | Эко-мист |
|---|----------|------------------|-----------------------|----------------|--------------------|----------------------|-----------|--------|----------|
| 72 | 32 % | 18 % | 10 % | 10 % | 7 % | 7 % | 6 % | 6 % | 4 % |

2. Знакомство с рынком образовательных услуг города.

Используя анкетные данные, можно выявить, что наибольшая заинтересованность ребят связана с медицинской направленностью.

Следовательно, на встречу с выпускниками будут приглашены представители медицинского колледжа. А также, будут приглашены профессиональные учебные учреждения, обучающие по следующим специальностям: программирование и обслуживание ПК, поварское дело, автотранспорт, педагогика и психология, строительство, бухгалтерия и экономика, а также школа олимпийского резерва.

Все эти специальности представлены на рынке образовательных услуг нашего города и пригласить кураторов колледжей не составит труда. Да и колледжи максимально заинтересованы в привлечении новых абитуриентов и с радостью идут на сотрудничество.

3. Подготовка проектов о крупных предприятиях Ростова-на-Дону.

Основной акцент в работе с детьми уделен проектной деятельности старшекласника.

В своей книге Д.Парнов так описывает проектную деятельность: «Проектная деятельность – это метод активизации познавательной активности школьников, приобретение элементов профессиональной деятельности,

средство формирования социально-профессионального самоопределения.» [2]

Суть данного этапа работы.

Каждый ученик 9 класса должен провести анализ 1 крупного предприятия Ростова-на-Дону и свой анализ представить в виде проекта перед одноклассниками.

Для каждого ученика будет предложен свой перечень предприятий (согласно выявленных предпочтений у ребят). В выборе перечня предприятий акцент делается не только на наличие выявленного интереса у школьника, но и на масштабность предприятий города. Тем, кто не определился со сферой деятельности будет предоставлено право самостоятельного выбора объекта исследования. Чем больше предприятие, тем легче потом в него трудоустроиться и как правило большие предприятия готовы предоставлять выпускникам колледжей и ВУЗов стажировки и практики.

Выпускникам ставится следующая задача. Необходимо провести анализ и составить проектную работу о конкретном предприятии, куда он потом сможет трудоустроиться после окончания профильного обучения.

Каждый школьник получит предприятия согласно выявленным у него интересам.

Строить проект предлагаю по следующей схеме:

1. История создания предприятия.
2. Какую продукцию выпускает предприятие или какие услуги оказывает.
3. Численность сотрудников.
4. Количество подразделений (если есть)
5. Какие вакансии требуются на данный момент (или были открыты в течении года). С указанием зарплаты.
6. Требования для поступления на предприятие: наличие образования, уровня квалификации, опыта работы, медицинские показания, допуски для работы.

Заключение.

Навыки анализа работодателей по указанной схеме помогут ему в будущем использовать эту схему при трудоустройстве. Считаю, что полноценно окунувшись в процесс трудоустройства, выпускник наглядно увидит нестыковки своего представления о будущем с реалиями рынка труда. А т.к. с проектами будут выступать все дети, то это позволит всему классу полноценно произвести обмен опытом и информацией о крупных предприятиях города Ростова-на-Дону.

Таким образом, выпускник получит полную картину не только учебных заведений, но и главного принципа построение своей будущей карьеры.

Библиография:

1. Азбука профориентации XXI века/ М.А. Бендюков, И.Л. Соломин, Л.П. Ткаченко., [под ред. С.В. Резванова]. –Санкт-Петербург: Изд-во Рост, 2001. – 334 с.
2. *Парнов Д.А.* Кем быть? Секреты выбора профессии. – М.: Книжный мир, 2014. – 185 с.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ

**Икаева Алана Алановна, Кочисов Валерий Константинович,
Абдурзаева Сабрина Магировна**

*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова,
Владикавказ*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы профессиональной направленности подростков. Профессиональная направленность, по мнению современных психологов, является специфичной составляющей общей направленности, поэтому для ее большего понимания целесообразно рассмотреть, что собой представляет направленность личности в целом.

Ключевые слова: профессиональная направленность; подростки; ценностные ориентации; личность; мотивация.

THE ISSUE OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF ADOLESCENTS

**Ikaeva Alana Alanovna, Kochisov Valery Konstantinovich,
Abdurzaeva Sabrina Magirovna**

North Ossetia state University K. L. Khetagurova, Vladikavkaz

Abstract. The article deals with the issues of professional orientation of adolescents. Professional orientation, according to modern psychologists, is a specific component of the General orientation, so for its greater understanding it is advisable to consider what is the orientation of the individual as a whole.

Keywords: professional orientation; teenagers; value orientations; personality; motivation.

Со второй половины XX века и по наши дни центральное место в психологии занимает проблема личности и ее структурных компонентов [1]. К одним из них относится направленность – интегральная, системообразующая характеристика, которая определяет жизненный путь человека, выражаясь в его мотивах, отношениях с другими людьми, ценностных ориентациях и деятельности, в том числе профессиональной.

Профессиональная направленность, по мнению современных психологов, является специфичной составляющей общей направленности, по-

этому для ее большего понимания целесообразно рассмотреть, что собой представляет направленность личности в целом.

Процесс формирования мотивации связан исключительно с использованием многочисленных личностных образований, которые постепенно формируются с развитием самой личности, само собой будут находиться особенные мотивы и из структуры для каждого этапа возраста [2, 3]. В зависимости от свойств личности процесс формирования мотивации возможен, иметь индивидуальные особенности. Очень важный момент, что в мотивациях подросткового возраста находятся утверждения и предостереженность последствий принятого решения, что подтверждает значимость полноценного познания процесса мотивации. Это понижает порывистость действий и поступков подростков, особенно старших.

Если подростки имеют свои идеалы, самооценку, нормы и правила общественного поведения это показатель развития личности.

У подростка с каждым годом устанавливается своя иерархия потребностей, одна из ведущих является направленности личности. Возглавляющейся нуждой у человека в подростковом возрасте является желание развивать свои способности и умения. Исходя из этого нужда в одобрении других людей самого себя, которая в предназначенной позиции в комплексе социальных отношений воспринимается в разном возрасте совершенно по-разному. В подростковом возрасте этим является статус у детей своего возраста. Важная мотивация в учебе старших классов является тренировка в учебной деятельности для прохождения отбора в учебное заведение своей профессиональной деятельности. Следовательно, большая часть выпускающихся подростков имеют в наличии варианты, включающие как основные, так и резервные профессиональные намерения. Таким образом, важнейшей целью для учащихся, выпускающихся из школы, является получение знаний, что обязано обеспечить прием в профессиональное училище, которое подросток выбрал. Л.С.Выготский, утверждал, что выбор профессии – это не совсем тот выбор профессионального труда, но и выбор жизненного пути, поиск своего места в социуме [4].

Старший подростковый возраст – это одна из самых важных и решающих стадий формирования личности. Этот возраст формирования основ нравственности к определенным видам трудовой деятельности, формируются комплексы ценностей личности, которые потом дают возможность определить характер отношения самого подростка ко всем видам профессий [5]. Сходство наружных проявлений действий взрослого человека показывает то, что мальчики-подростки выбирают свои профессии по романтизму, «настоящих мужчин», имеющих сильную волю, выдержку, смелость, мужество. Когда девочки выбирают себе профессии «настоящих женщин», обаятельных привлекающих внимание

и популярность. Такая направленность дает право проявлению новейших профессиональных мотиваций в учении, помогает саморазвитию качеств, умений, которые необходимы для данной профессиональной деятельности. Воображение своего будущего, мечты по профессии становятся психологическими вехами, штрихами профессионального самостоятельного определения.

Планы обучающегося подростка в его профессии имеют неопределенную точность, аморфны, имеют характер мечты. Профессиональные намерения имеют свойства диффузии и до конца неопределенны.

В настоящее время очень сложно реализовать свои мечты в профессии, а так же и романтические стремления. Многие считают, что те, которые получают свое образование в профессиональных училищах, профессиональных лицеях, техникумах и колледжах, уже сами определили свою профессиональную деятельность. Анализ данных показывает, что подбор учебного профучреждения не доказан в психологическом плане. Самыми психологически комфортными чувствуют себя те юноши и девушки, которые получают среднее (полное) общее образование. К тому моменту, когда юноши и девушки закачивают школу, они обязаны выбрать уже не вымышленные и фантастические, а уже реальные и возможные варианты своих профессий. Правильно оценивая свои возможности и способности, содержание своей профессии и престиж, выбирается образование для получения будущей профессии и вариантов приобщения к профессиональному труду. Заинтересованность к профессии зачастую рождается с помощью знакомых и товарищей. Меньше всего влияет на выбор семья и школа. Важность занятия выбранной профессии старшеклассники оценивают различными способами. Возможно оценка «только этой профессией и буду заниматься», может быть и «не знаю, как получится». Обычно, выбирают профессиональную деятельность, в которой представляется возможность принять самостоятельное решение, получить полезные продукты деятельности и контакт с людьми. Сам выбор профессии является многомерным. Для верного, осознанного выбора выпускающемуся из школы необходимо сделать большую внутреннюю работу:

- важно проанализировать свои ресурсы (интересы, способности, особенности личности);
- узнать требования избираемой профессии и принять их;
- осознать возможное несоответствие личностных особенностей и особенностей профессии и оценить возможность или невозможность коррекции этих несоответствий.

Таким образом, для старшеклассников для девушек и юношей актуальным считается учебно-профессиональное самоопределение – осознанный выбор своего пути профессионального образования и профессиональной подготовки.

Библиография:

1. *Кочисов В.К., Гогицаева О.У., Кочисов Ч.В., Кочисов С.В.* Теории личности в современной психологии//В мире научных открытий. – 2015. – № 11–1 (71). – С. 594–603.
2. *Гогицаева О.У.* Актуальные проблемы психолого-педагогического образования//Исследование ценностных ориентаций личности: ретроспективный аспект//Материалы международной научно-практической конференции. – 2011. – С. 70–77.
3. *Борисова М.М., Гуриева С.Д.* Доверие как социально-психологическое явление//Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2014. – № 4. – С. 126–136.
4. *Выготский Л.С.* Проблема возраста. Вопросы детской психологии. – СПб.: Издательство «Союз», – 2004, – 224с.
5. *Гогицаева О.У.* Освоение учителем организационно-управленческих навыков//Категория «социального» в современной педагогике и психологии//Материалы 3-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: в 2 частях. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. – 2015. – С. 158–162.

СПЛОЧЕННОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ ГРУППОВОГО ЕДИНСТВА УЧЕБНЫХ КОЛЛЕКТИВОВ КУРСАНТОВ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ВУЗОВ

Мещерякова Алла Викторовна

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. Статья посвящена исследованию процесса сплоченности служебных коллективов курсантов вузов МВД России. Большинство взглядов зарубежных авторов на методическую составляющую получения коэффициентов сплоченности, опирается на гипотезу о том, что между количеством, частотой и интенсивностью коммуникаций в группе и ее сплоченностью существует прямая связь. Учитывая определение служебного коллектива сотрудников органов внутренних дел, следует понимать, что феномен сплоченности придает несколько иной смысл понятию служебного коллектива, расширяя его смысл и, подчеркивая, что движение к сплоченности коллектива зиждется на связях и совместимости между отдельными членами группы лиц, объединенных общим мировоззрением, ценностями, интересами, целями и задачами. Сплочение таких коллективов происходит на всех уровнях развития группы, осуществляется поэтапно, начиная от восприятия членами группы друг друга на основе внешних, общечеловеческих норм поведения и заканчивая принятием членами группы ее целей и задач и укрепления системы ценностно -ориентационного взаимодействия.

Ключевые слова: психологическая совместимость, служебный коллектив, первичный коллектив, коллективная деятельность, коммуникативный акт, референтная связь, мотивационная сплоченность, адаптации личности.

COLLABORATION AS A RESULT OF GROUP UNITY OF EDUCATIONAL TEAMS OF COURSES OF SPECIALIZED UNIVERSITIES

Meshcheryakova Alla Viktorovna

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article is devoted to the study of the cohesion process of service teams of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Most of the views of foreign authors on the methodological component of obtaining cohesion coefficients are based on the hypothesis that there is a direct connection between the number, frequency and intensity of communications in a group and its cohesion. Considering the definition of the service team of internal affairs officers, it should be understood that the phenomenon of cohesion gives a slightly different meaning to the

concept of the service team, expanding its meaning and, stressing that the movement towards team cohesion is based on connections and compatibility between individual members of a group of individuals united by a common worldview, values, interests, goals and objectives. The cohesion of such groups occurs at all levels of development of the group, is carried out in stages, starting from the perception of each other by members of the group based on external, universal norms of behavior and ending with the adoption by members of the group of its goals and objectives and strengthening the system of value-orientation interaction.

Keywords: psychological compatibility, staff, the primary collective, collective activity, a communicative act, referential communication, motivational cohesion, adaptation of personality.

Проблема развития групповой сплоченности в служебных коллективах получила свое специфическое решение в трудах психологической теории коллектива.

Развернутая модель групповой сплоченности с позиции ее характеристики как осознанного желания субъектов оставаться в конкретной группе, трактуется в работах Д. Картрайта [2]. Совокупность мотивов и желаний членов такой группы автор называет детерминантами сплоченности. В связи с этим, Д. Картрайт выделяет в качестве детерминанты мотивационной основы тяготения индивида к группе побудительные свойства группы, а именно привлекательность членов группы для окружающих; сходство в ценностях и установках между членами группы, особенности групповых целей, своеобразие взаимосвязи членов в группе; ожидания индивида (субъективная вероятность относительно того положительными или отрицательными будут последствия членства, в определенной группе, для субъекта); индивидуальный уровень сравнения (некая усредненная субъективная оценка последствий пребывания индивида в различных социальных группах).

На протяжении столетий исследователи групповой сплоченности ставили перед собой цель найти средства измерить актуальный уровень групповой сплоченности и определить, каким способом можно его повысить. Двигаясь к заветной цели, исследователи создали различные направления понимания природы и происхождения групповой сплоченности [5]. В области изучения групповой динамики особый интерес представляют собой взгляды А. Зандера. По его мнению, сплоченность обуславливается притягательностью группы для членов в нее входящих [2].

Согласно первому направлению, групповая сплоченность рассматривалась как эмоциональное явление. Данное направление, в изучении групповой сплоченности, включает в себя измерение эмоциональной привлекательности членов группы (чем больше членов группы нравятся друг другу,

тем привлекательней является группа в целом, что обуславливает высокий индекс групповой сплоченности) и изучение эмоциональной оценки группы в целом (общая оценка группы ее членами, а также оценка членами группы привлекательности собственного членства в данной группе) [4].

Согласно второму направлению, групповая сплоченность рассматривалась как результат согласия и сходства ценностных ориентаций и взглядов. В рамках данного направления акцент ставится на утверждение о том, что человек стремится к людям и группам с установками и позициями, которых он солидарен. Наиболее яркими представителями данного направления является Т. Ньюком [4].

Центральным понятием третьего направления выступает понятие мотивационной сплоченности, которая характеризуется как взаимосвязь степени удовлетворенности нужд каждого члена группы и степени мотивации участников такой группы. В качестве основных потребностей, которые субъект может удовлетворить в группе, выступают потребности в принадлежности, в общении, в помощи и защите, во власти, престиже, уважении, материальные потребности. В рамках данного направления, М. Дойч установил, что часто внутригрупповая симпатия и сплоченность сопровождается враждебным отношением и антипатией по отношению к другим группам. При этом, автор отмечает, что, частично, ситуация межгруппового соревнования стимулирует групповую сплоченность [2].

Зарубежные исследователи, говоря о методической составляющей получения коэффициентов сплоченности в группе, считают, что следует учитывать закономерность связей между количеством, частотой и интенсивностью коммуникаций в группе. Однако, Г.Хоманс утверждает о том, что частота и количество контактов, а также их продолжительность не является следствием внутреннего единства группы. Более того, Г. Хоманс считает, что искусственное увеличение числа коммуникаций между членами группы приводит к тому, что менее сплоченные группы становятся более сплоченными. В свою очередь, Д.Морено полагал, что уровень сплоченности группы можно повысить путем простого ее перекомплектования, то есть «удаления» из группы «отвергаемых», и включения в группу лиц с более высоким статусом относительно данной группы.

Служебный коллектив сотрудников МВД России представляет собой группу должностных лиц, объединенных в структурные подразделения и осуществляющих совместную деятельность для выполнения поставленных перед ними профессионально-служебных задач [3].

В соответствии с Федеральным законом от 07.02.2011№ 3-ФЗ «О полиции» курсанты, слушатели, адъюнкты... осуществляющие образовательную деятельность в вузах системы МВД России считаются проходящими службу в полиции [1]. То есть, закон не предусматривает деления на сотрудников полиции и курсантов, рассматривая в единстве понятия

курсантский и служебный коллектив сотрудников органов внутренних дел. Однако, феномен сплоченности придает несколько иной смысл понятию служебного коллектива, расширяя его смысл и, подчеркивая, что движение к **сплоченности** коллектива зиждется на связях и совместимости между отдельными членами группы лиц, объединенных общим мировоззрением, ценностями, интересами, целями и задачами.

Разведем понятия сплоченности и совместимости. Совместимость означает, что данный состав группы возможен для обеспечения выполнения группой ее функций, что члены группы могут взаимодействовать. Понятие групповой сплоченности следует рассматривать со стороны ценностных ориентаций, единство которых и обуславливает сплоченность.

Изучая психологическую составляющую адаптации личности курсанта в учебно-служебном коллективе, следует отметить связь между сплоченностью и адаптацией личности в группе. Успешная адаптация личности в коллективе обуславливает его устойчивость и стабильность, повышает его сплоченность, что, в свою очередь, способствует улучшению морально-психологического климата, нормальному функционированию и развитию коллектива.

В результате анализа исследований сплоченности в учебно-служебных коллективах курсантов, мы обнаружили значимость сплоченности в рамках таких явлений как адаптация курсантов в подразделении, эффективная воспитательная работа, работа по предупреждению неуставных взаимоотношений, управляемость учебно-служебного коллектива, дисциплинированность и плодотворность совместной учебно-служебной деятельности.

Опираясь на результаты эмпирических исследований учебно-служебных коллективов курсантов за 2014–2017 гг., в качестве основных факторов, обуславливающих сплоченность таких коллективов, выделим психологическую работу, направленную на комплектование подразделений с учетом психологической совместимости, формирование ценностно-ориентационного единства, оптимизацию референтных связей между членами группы; профессиональную воспитательную работу с переменным составом; формирование профессионально-адекватной мотивации личности курсанта; самовоспитание.

Практика показывает, что к основным функциям сплоченности учебно-служебного коллектива курсантов специализированных вузов следует отнести прогнозирование действий и поступков сослуживца в ходе совместной учебно-служебной деятельности, а также обеспечение более глубокого понимания мотивации и отношения товарища по учебе и службе к совместной деятельности.

Способность осознавать социальную значимость своей профессии не возможна для курсанта без понимания вопросов, связанных с феноменом сплоченности коллектива. Понимание курсантом значимости

данного феномена для эффективности совместной учебно-служебной деятельности способствует не только пониманию мировоззренческих, социальных и личностных проблем человека, но и позволяют анализировать ценностно-мотивационную ориентацию с точки зрения гуманистических ценностей [3]. Это позволяет курсанту, в свою очередь, толерантно воспринимать социально-культурные различия в социальном и учебно-профессиональном взаимодействии, ориентироваться в политических, социальных и экономических процессах, культурных традициях общества.

Соответственно, с полной уверенностью можем сказать, что сплоченность является важной составляющей в психологической структуре учебно-служебного коллектива курсантов. Достаточно организованное единство людей, ставящих перед собой общие цели и задачи защиты прав и законных интересов граждан, оказывает огромное влияние как на условия жизнедеятельности самих курсантов в данном коллективе, так и на эффективность совместной деятельности будущих профессионалов в сфере правоохранительных органов, в целом.

Библиография:

1. Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 03.08.2018) «О полиции».
2. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия. Теоретические подходы. – М.: Аспект Пресс, 2002. – С.174–184.
3. Баранов П.П. Мещерякова А.В. Правовая психология курсантов вузов МВД России: Монография / П.П. Баранов, А.В. Мещерякова; М-во внутр. дел Рос. Федерации. Рост. юрид. ин-т. – Ростов н/Д: РЮИ МВД России, 2001. – С.164–172.
4. Донцов А.И. Проблемы групповой сплочённости. М.: МГУ, 1979. –С.128.
5. Сидоренков А.В. Неформальные подгруппы в малой группе: социально-психологический анализ. Ростов н/Д: РГУ, 2004.-С.146–173.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНЫХ АСПЕКТОВ ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ С ТРЕВОЖНОСТЬЮ У МЕНЕДЖЕРОВ

Мирошниченко Надежда Владимировна

Донской Государственный Технический Университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье рассматривается проблема соотношения выраженности субъективных аспектов отношения к себе с тревожностью у менеджеров по персоналу. Анализируется теоретический обзор природы субъективных аспектов отношения к себе. Представлены и проанализированы результаты эмпирического исследования взаимосвязи субъективных аспектов отношения к себе и тревожности у менеджеров.

Ключевые слова: самооценка, образ себя, менеджеры, тревога, субъективность, личностный дифференциал, тревога.

THE RELATIONSHIP OF THE SUBJECTIVE ASPECTS OF ATTITUDE WITH THE ANXIETY OF MANAGERS

Miroshnichenko Nadezhda Vladimirovna

Don State Technical University, Rostov-on-Don

Abstract. The article deals with the problem of correlation between the severity of subjective aspects of attitude to oneself and anxiety in HR managers. The theoretical review of the nature of subjective aspects of attitude to oneself is analyzed. The paper presents and analyzes the results of an empirical study of the relationship between the subjective aspects of self-attitude and the levels of anxiety in managers.

Keywords: self-assessment, self-image, managers, anxiety, subjectivity, personal differential, anxiety.

Актуальность исследования обусловлена тем, что субъективное отношение к себе можно рассматривать как систему устойчивых взглядов на мир и место человека в нем. Потребность в самореализации диктует личности искать свое место в обществе и успешно адаптироваться в нем. Такой успешной адаптации способствует развитие различных компонентов личности. Одними из наиболее значимых для данного исследования являются такие компоненты, как: самопринятие, самоотношение.

Субъективное отношение к себе представляет определённую оценку себя и своей деятельности, на основе чего формируется социальный опыт человека (по М. Я. Басову). Так, в современной западной психологии утверждается что, «позитивный образ себя начинается с того, что вы учитесь принимать и любить себя, что означает, быть принятым и любимым другими...положительные отношение к себе, то как вы думаете о себе, как вы видите себя, влияет на наше мышление, поведение, и на то как вы относитесь к другим» (М. Seligman, 2002). Положительный образ себя может улучшить физическое, умственное, эмоциональное и духовное благополучие человека. И наоборот, отрицательный образ может значительно снизить удовлетворённость и способность функционировать в этих областях. Субъективный взгляд на себя и взгляд на жизнь может повлиять на окружающих людей. Люди реагируют либо положительно, либо отрицательно в зависимости от того, как вы себя преподносите. Михай Чиксентмихайи в своей статье «*Beyond boredom and anxiety*» говорит о том, что, если людям «представить положительный имидж и уверенность в себе, люди с большой вероятностью будут видеть позитивного и талантливого человека» [6].

Несмотря на то, что данный вопрос затрагивается в западной и отечественной психологии ещё с начала XX в., проблема его изучения на данный момент особо актуальна, ведь сейчас можно проследить необходимость достижения внутреннего равновесия личности, в современном прогрессивном мире [7].

Согласно Беку (Beck, 1987), основные компоненты отношения индивида к себе относительно стабильны и систематически развиваются в когнитивной структуре индивида, а при столкновении с негативным стрессовым событием активирует негативные паттерны отношения индивида к себе и миру, что постепенно приводит к дисфункции организма человека [1].

Чувство тревоги отражает предрасположенность человека к беспокойству и тревоге при столкновении с опасными или неопределёнными ситуациями [2]. При столкновении с угрозами или неоднозначными ситуациями люди с высоким уровнем тревожности проявляют уникальный когнитивный стиль. В частности, прослеживается избирательное смещение внимания к стимулам, связанным с угрозой, происходит интерпретация неоднозначных эмоциональных стимулов как негативной информации, и как результат условная реакция страха увеличивается.

Самооценка состоит из объективных и субъективных оценок. Объективной оценкой являются то, что не подвержено влиянию личных чувств или мнений и представляют собой факты. Объективная оценка может включать в себя такие атрибуты, как рост, вес, цвет волос, цвет глаз и IQ. Субъективные оценки, напротив, являются теми оценками, которые основаны на личных чувствах или мнениях и находятся под их влиянием.

Субъективные оценки вашего образа могут включать в себя такие черты, как забота, терпение, щедрость, упрямство и чувство юмора.

Поскольку образ себя представляет собой собирательное представление восприятия того, кем вы являетесь, он в конечном итоге становится скорее субъективным, чем объективным. Это потому, что восприятие себя формируется уникальными мыслями и убеждениями, таким образом, это создает предвзятый взгляд [5].

Исходя из того, как личность видит себя, самооценка может быть «осуждающей». Люди склонные критически относиться к себе, уделяющие много внимания своим недостаткам, чем своим возможностям и перспективам, часто претерпевают неудачи в выполнении каких-либо задач, что негативно влияет на их самооценку, все это подтверждает разрушительную силу тревоги. Кроме того, поскольку отношение к себе зачастую субъективно и предвзято, оно может сильно отличаться от того, как другие видят человека.

На субъективное отношение к себе влияют как события (жизненный опыт), так и личные взаимодействия (отношения). Так взаимоотношения с членами семьи, сверстниками и друзьями может существенно повлиять на представление о себе [4].

Если личность, признает свои сильные стороны и потенциал, реалистично оценивает свои недостатки и ограничения, у нее формируется адекватный образ себя. Негативный образ себя, складывается если личность фокусируется на своих недостатках и слабостях, не учитывает свои сильные стороны, тем самым преувеличивая свои неудачи и недостатки.

Недостаточная изученность феномена личностного дифференциала, как компонента субъективного отношения испытуемого к себе или к другим людям (Е. Ф. Бажин, А. М. Эткинд), позволяет говорить о новизне данного исследования. В связи с этим, целью исследования является анализ связей между субъективными аспектами отношения к себе тревожностью [3].

Исследование проводилось на обучающихся 1 курса образовательной программы бакалавриата факультета «Инновационный бизнес и менеджмент» Донского государственного технического университета г. Ростов-на-Дону, а также менеджерах диллерских структур в агропромышленного комплекса, выборка состояла из 154 исследуемых.

Статистический анализ показал наличие взаимосвязи по уровню тревожности между тремя субъективными аспектами отношения к себе, связь между ними оказалась функциональная. В таком случае уровень тревожности и субъективные аспекты отношения к себе взаимозависимы.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что тревожность находится в прямо пропорциональной зависимости с силой и оценкой, а также активностью.

Показатель тревожности обнаруживает статистически значимую корреляционную взаимосвязь с показателем силы ($r = ,996^{**}$), если успешность действий испытуемых, зависима от внешних оценок или обстоятельств, то это свидетельствует о высокой тревожности и нестабильности, а также неспособности держаться определенного стиля поведения.

Взаимосвязь между фактором оценки и тревожность показывает, что респонденты, которые принимают себя как личность, обладают высоким уровнем самоуважения, зачастую не испытывают чувство тревоги и страха, респонденты с критическим отношением к самому себе и другим людям имеют высокие показатели выраженности тревоги. ($r = ,993^{**}$).

Обнаружена значимая взаимосвязь в выраженности тревожности и активности ($r = ,992^{**}$). Это означает, что чем выше уровень тревожности у испытуемых, тем больше для них характерно пассивность, интровертированность характера.

Полученные результаты подтверждают теорию взаимосвязи субъективных аспектов отношения к себе и уровня тревожности у менеджеров.

В процессе исследования была подтверждена главная гипотеза о том, что для респондентов с низкими значениями факторов личностного дифференциала характерны высокая степень тревожности, а у респондентов с высокими значениями выражены низкие уровни тревожности.

Библиография:

1. Трайнев, В. А. Психология менеджмента. – М.: Сфера, 2003. – 192–194с.
2. Сафин, В.Ф. К проблеме профессионального самоопределения личности и её активности / В.Ф. Сафин. – Уфа: БГПИ, 1985. – 107–110 с.
3. Спилбергер, Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. – М., 1983. – 107–109 с.
4. Прихожан, А.М. Формы и маски тревожности, влияние тревожности на деятельность и развитие личности // Тревога и тревожность. – СПб., 2001. – 144–152 с.
5. Haggblom, Steven J.; Warnick, Jason E.; Jones, Vinessa K.; Yarbrough, Gary L.; Russell, Tenea M.; Borecky, Chris M.; McGahhey, Reagan; et al. (2002). "The 100 most eminent psychologists of the 20th century". Review of General Psychology. 6 (2): – P. 139.
6. Csikszentmihalyi, M. Beyond boredom and anxiety, San Francisco, 1975. – P. 144.
7. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека // Логос: электронный журнал. – 2006. [Электронный ресурс]. URL: http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.html (дата обращения: 27.05.2018)

РЕКЛАМА И ЕЕ РОЛЬ В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ ПОДРОСТКА

Мозговая Наталья Николаевна, Гераськова Александра Витальевна
Ростовский государственный университет путей сообщения, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье представлен анализ особенности профессионального самоопределения в подростковом возрасте. Также рассматривается специфика средства массовой информации, оказывающих значимое влияние на смысловую сферу подростка, его установки, ценности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределения, реклама, подростковый возраст, профессия

ADVERTISING AND ITS ROLE IN THE CHOICE OF PROFESSION TEENAGER

Mozgovaya Natalia Nikolaevna, Geraskova Alexander Vitalyvna
Rostov State Transport University, Rostov-on-don

Abstract. The article presents an analysis of the features of professional self-determination in adolescence. The article also considers the specifics of the media that have a significant impact on the semantic sphere of a teenager, his attitudes, values.

Keywords: professional self-determination, advertising, adolescence, profession

В современном обществе проблема профессионального самоопределения весьма актуальна для школьника, особенно в момент окончания школы. Подросток стремится выбрать для себя специальность, направление, с помощью которых он будет строить свою карьеру. Профессиональное самоопределение – аспект становления личности [1].

Подростковый период является одним из основных этапов в жизни человека, когда полностью формируется ядро моральных ценностей, образуются важнейшие направления поисков самореализации. Обще-ственно-политические взгляды, стиль поведения, характер общения, профессиональные интересы – все эти элементы образа жизни складываются непосредственно на данном этапе взросления. Мотивация играет основную роль в структуре поведения подростка, так как используются для объяснения движущих сил деятельности в целом. Мотивация – желание к активности и деятельности личности, связанные с попыткой удовлетворить необходимые потребности [2].

Мотивация выбора профессии играет важную роль в самоопределении ребенка. Принцип развития в психологии доказывает, что профессиональное самоопределение наступает в раннем возрасте в играх детей и со временем достигает своего завершения в юности. Дошкольник принимает на себя профессиональные роли: врача, продавца, водителя и др. Дети копируют труд взрослых, приобретают понимание о значимости труда. Данная деятельность в дошкольном возрасте является средством развития личности. Ученик начальной школы собственные возможности осуществляет уже в учебной деятельности. В основе воспроизводимого понятия школьник обогащает свои знания о различных специальностях [3].

Мотивы выбора будущей профессии носят характер подражания. Это возраст – мечтаний и фантазий. Однако, они могут в будущем повлиять на профессиональное самоопределение личности. Немаловажным фактором влияния выбора будущей профессии школьника является и реклама. Уже в раннем возрасте дети смотрят рекламные ролики и если они им нравятся, то они начинают подражать увиденному, то есть проявляются неосознанные и слабые мотивы. В подростковом возрасте ребята уже разделяют свои мечты, и выбор самой профессии становится более практичным.

В юношеском возрасте, в основном, ориентируются на мужественные специальности (военные, пожарники, полицейские и др.), девушки представляют себя моделями, певицами и др. Направленность на данные специальности происходит под воздействием СМИ и рекламы. На данном этапе формирования мотивации профессии, молодые люди еще не соотносят свои личностные данные с требованиями выбранной профессии, но все большее внимания уделяют реальным обстоятельствам. При выборе профессии в юном возрасте человек начинает задумываться о том: что он собой представляет, на что способен и кем хочет стать [4].

В настоящее время без рекламы невозможно представить современный мир, так как она включена во все сферы жизнедеятельности человека. Эксперты признают, что реклама – сильный способ воздействия и манипуляции человеком. Она способна не только формировать и изменять мировоззрение и поведение людей, но и оказывать влияние на подростков при выборе профессии. Многие специалисты изучают это явление, только одни хотят защитить человека от ее негативного влияния, а другие, напротив, хотят научить, как можно эффективнее манипулировать, влиять на сознание людей, в том числе и подростков.

Чаще всего реклама воздействует на эмоциональные восприятия человека, а не на рациональное. Стоит также отметить, что подростки лучше воспринимают информацию через зрительный и слуховой контакт, потому что молодежь предпочитает чаще всего просматривать видеоролики и слушать радио, чем читать прессу. Поэтому средства массовой информации оказывают значимое влияние на смысловую сферу подростка, его установки, ценности.

Негативный момент влияния рекламы на выбор профессии подростка заключаются в том, что она создает стереотипы мышления, тем самым навязывая готовые модели и стандарты жизни [6]. Подобное сложно представить у взрослого человека, так как у него есть свои сформированные взгляды, вкусы, моральные принципы, он может противостоять рекламе.

Следовательно, чтобы уберечь себя от манипулятивного воздействия рекламы можно предложить нескольких легких, однако вполне эффективных способов [6]. Во-первых, следует быть предвзятым, так как цель любой рекламы – заставить человека, что-то приобрести. А во вторых не нужно поддаваться эмоциям, которые пытается вызвать реклама, потому что можете приобрести бесполезный товар.

Важной характерной чертой подросткового возраста является то, что подросток, по сути, еще ребенок, но уже начинает, задумывается о взрослой жизни, поэтому даже они понимают бессмысленность некоторой рекламы и могут проанализировать, что им предлагают или навязывают.

Выбор профессии для каждого подростка – это его выбор собственного места в жизни, попытка воплощения его желаний относительно реализации своих навыков в реальности. В настоящее время для детей и подростков организуют специальные профессиональные форумы, с помощью которых ребенок может ознакомиться с различными современными специальностями, где каждый попробует любую профессию на практике. Такая профессиональная подготовка предоставляет возможность школьнику познакомиться со своей будущей специальностью, помогает сделать правильный выбор и избежать различных трудностей в освоении профессии.

Социальная реклама призывает молодых людей сделать свой выбор профессии, но так как она не носит коммерческий характер на ней нельзя заработать, и поэтому ее практически нет средствах массовой информации. Сегодня доля социальной рекламы на телевидении и в наружной рекламе не превышает 1 % от общего рекламного объема, несмотря на то что социальная реклама – это один из немногих способов установления диалога между обществом и властью [7].

Существует две главные причины низкой доли социальной рекламы в России по отношению к коммерческой. Первая причина в том, что в России социальную рекламу рассматривают как некую форму благотворительности. И вторая – нечетко прописанная законодательная база социальной рекламы.

Однако, мы думаем, что социальную рекламу, указывающую на выбор профессии должно поддерживать государство, так как с помощью данной рекламы оно может готовить те кадры, которые необходимы для развития всего общества в целом.

Библиография:

1. Романов П., Ярская-Смирнова Е. Социология профессий: аналитические перспективы и методология исследований. М.: ООО «Вариант», 2015. 234 с
2. Рогов Е.И. Выбор профессии: становление профессионала. – М.: Владос-пресс, 2003. – 336 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: Учебник. СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
4. Кондратенко Н.А., Шашкова С.Н. Профессиональное самоопределение учащейся молодежи // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samoopredelenie-uchascheysya-molodezhi>. (дата обращения 21.11.18)
5. Некрасова О.Н. Мотивы выбора профессии // Вестник Прикамского социального института. 2016. № 3 (75). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivy-vybora-professii> (дата обращения: 01.12.2018).
6. Ушкина И.А. Особенности восприятия рекламы как элемента повседневной жизни молодежи: социологический аспект // Социально-экономические явления и процессы. 2015. № 2. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-voSPIriyatIya-reklamy-kak-elementa-povsednevnoy-zhizni-molodezhi-sotsiologicheskiiy-aspekt> (дата обращения: 01.12.2018).
7. Пономарев М. Социальная реклама – [Электронный ресурс] URL: <https://www.sostav.ru/columns/opinion/2009/stat31/> (дата обращения 21.11.18)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОУЧ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Панкратова Ирина Анатольевна

Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования профессионального самоопределения старшеклассников. Обосновывается актуальность изучаемой проблемы, говорится о том, что в современной образовательной организации необходимо внедрение инновационных технологий направленных на формирование профессионального самоопределения старшеклассников.

Ключевые слова: коучинг, профессиональное самоопределение, психологическое сопровождение.

THE USE OF COACH-TECHNOLOGIES IN THE PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF- DETERMINATION OF HIGH SCHOOL CLASSES

Pankratova Irina Anatolievna

Southern Federal University, Rostov – on – Don

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of professional self-determination of high school students. The urgency of the problem under study is substantiated, it is said that in a modern educational organization it is necessary to introduce innovative technologies to form professional self-determination of senior pupils.

Keywords: coaching, professional self-determination, psychological support.

В современной системе образования определяется потребность новых подходов и методов в развитии и обучении детей, соответствующих вехию времени и качеству жизни. Концепция совершенствования российского образования предполагает придать обучению более индивидуально- творческий характер. В образовательных учреждениях появляются программы, ориентированные на личностно – деятельностный подход к обучению, который позволяет создать более психологически благоприятные условия развития в учебно-воспитательном процессе личности учащегося.

Рассматривая данный подход с точки зрения развития индивидуальных особенностей учащихся, возможно, интегрировать в образовательный процесс такой распространенный в бизнесе метод, как коучинг.

Профессиональное самоопределение – один из важных этапов в становлении личности. Выбор будущей профессии оказывает влияние на все сферы жизни человека. Неверный шаг в выборе профессии может подорвать уверенность в своих силах, породить сомнения и вызвать негативный оттенок своего жизненного пути. Поэтому так важно показать учащемуся возможность самостоятельного определения своих жизненных установок.

Учащийся не всегда может отслеживать тенденции профессионального мира, сопоставлять свои знания и умения с требованиями профессиональной пригодности. Здесь важно расширять его кругозор, использовать новые методики и технологии для раскрытия потенциала в целом. В связи с этим наибольший интерес представляет использование коуч-техник в учебно-образовательном процессе, позволяющие формирование различных знаний, умений и навыков, необходимых для овладения той или иной профессией [1].

Коучинг – это метод повышения эффективности взаимодействия на всех уровнях образовательной системы. Данный метод рассматривает новые возможности в отношениях ученик-педагог, где платформой является доверие, расширяются границы участия в жизни учащегося [2].

В рамках лично-деятельностного подхода на первый план выходят самомотивация, самоконтроль, самостоятельность и целеустремленность. Такой метод помогает раскрыть новые грани личности, самоопределить свой личностный, творческий, профессиональный потенциал. С этой позиции, применение коучинга поможет развить сильные стороны ученика, видеть не ошибки, а пути их преодоления, не заикливаться на прошлом, а смотреть в светлое будущее.

Таким образом, особенно актуальным является исследование, направленное на изучение применения коуч-техник в раскрытии профессионального потенциала старшекласников.

Теоретический анализ литературы по профессиональному самоопределению и практическая реализация программы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшекласников с применением коуч-технологий, а также результаты проведенных исследований позволяют сделать ряд соответствующих выводов:

- готовность к профессиональному самоопределению, мотивы выбора профессии, учет своих профессиональных склонностей являются важными факторами, обуславливающими успешность профессионального обучения;
- общая удовлетворенность выбором профессионального самоопределения возникает при условии взаимосвязи собственных интересов, способностей и внешней поддержки;

- внутренние индивидуально значимые мотивы выбора профессии являются основополагающими в раскрытии профессионального потенциала старшеклассников;
- для более осознанного выбора профессионального пути старшеклассниками необходимо создание комплексной программы мероприятий в области профессионального ориентирования с учетом диагностики особенностей мотивационной, эмоционально-волевой, познавательной сферы.

Эффективность применения коуч-технологий при психологическом сопровождении профессионального самоопределения старшеклассников характеризуется в первую очередь осознанностью готовности к выбору профессии, что показала значительная часть старшеклассников. Преобладание внутренних индивидуально значимых мотивов выбора профессии говорит нам о сформировавшемся интересе к самореализации старшеклассниками в профессиональной деятельности. Выраженность профессиональных склонностей показывает способность к раскрытию старшеклассниками своего профессионального потенциала. Желание исследовать свои профессиональные способности, находить творческие, креативные решения в процессе самоактуализации, осознавать имеющиеся внутренние ресурсы, способствовало применению такого инструмента, как коучинг.

Библиография:

1. *Гарбузова М.А.* Актуализация профессионального самоопределения молодежи в современных условиях // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2008. – № 4 (36). – С. 86–90.
2. *Панкратова И.А.* Коучинг социального успеха школьников // Мир науки. – 2017. № 6. – С.86–93.

ПРОБЛЕМЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Саттарова Кадрия Дамировна

Казанский федеральный университет, Казань

Аннотация. Профессиональное самоопределение старшеклассников является одной из основных и главных проблем нашего современного общества. Выбор профессии чаще всего связан с профессиональными интересами, мировоззрением и своими идеалами. Профессиональное самоопределение старшеклассников должно основываться на учёте желаний и склонностей личности школьника, должны учитываться его реальные возможности, а также потребность профессии в будущем со стороны производства и современного общества в целом.

Ключевые слова: самоопределение, школа, школьники, выюор профессии.

PROBLEMS IN PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS OF SENIOR SCHOOL CLASSES

Sattarova Kadriya Damirovna

Kazan Federal University, Kazan

Abstract. Professional self-determination of high school students is one of the main and main problems of our modern society. The choice of profession is most often associated with professional interests, worldview and their ideals. Professional self-determination of high school students should be based on taking into account the desires and inclinations of the student's personality, should take into account his real capabilities, as well as the need of the profession in the future from the side of production and modern society as a whole.

Keywords: self-determination, school, schoolchildren, profession profession.

Возможность профессионального самоопределения гарантирована Конституцией Российской Федерации, предоставляющей гражданам России право свободно распоряжаться своими способностями к труду, выбирать род деятельности и профессию [1].

Если обратить внимание на определение понятия профессионального самоопределения, то его смысл заключается в том, что оно является одной из главных решений в жизни каждого человека. Данный вид самоопределения определяет основные направления деятельности человека. Такие

как, стиль жизни, принадлежность к определенной социальной группе, где и кем работать, кем быть.

Однако именно профессиональное самоопределение старшеклассников является одной из основных и главных проблем нашего современного общества. С чем же связана данная проблема?

Выпускники школ не имеют собственного трудового опыта, у них нет профессиональной квалификации, не сформирована в полной мере готовность к труду и готовность полностью взять на себя ответственность за выбор своего будущего.

При выборе профессии старшекласснику приходится ориентироваться в различных профессиях [2]. И это не так уж и просто для них. Это обусловлено тем, что у ребенка нет собственного опыта по отношению к какой-либо профессии. Он пытается сориентироваться, используя чужой опыт, чьи-то советы. А данный опыт не пережит лично учеником, поэтому он является абстрактным.

В первые годы становления рыночных отношений в России профориентационная работа в школах велась стихийно. Вследствие чего в образовательных учреждениях утратилась сама система такой деятельности.

Что касается современного периода, то государство как никогда заинтересовано в возрождении и дальнейшем развитии профориентационной деятельности в общеобразовательных организациях. Об этом можно судить по тому, что в самих Федеральных государственных образовательных стандартах описан предполагаемый портрет выпускника школы. И одной из его основных характеристик выступает готовность к «осознанному выбору профессии», понимание «значения профессиональной деятельности для человека и общества, ее нравственных основ» [3].

Действующий Закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет за школами обязанность выстраивания профориентационной работы с учащимися. Поэтому проблема профессионального самоопределения старшеклассников и для современного общего образования является одной из главных проблем [4].

Профориентация пересекается с подготовкой сознательного выбора профессий. И она необходима из-за проблем, возникающих в обществе. К данным проблемам относятся и работа не по специальности, низкие профессиональные знания, неудовлетворенность своей работой, профессией.

Работа по профессиональной ориентации включает в себя ряд процессов: мониторинг данных рынка труда, и в соответствии с полученными данными, сопоставление с содержанием профессиональной подготовки; активизация работы по подготовке учителей, психологов, способных оказать помощь школьникам при выборе профессии; предоставление информации о востребованных профессиях и об учебных заведениях, где можно получить образование по данным направлениям деятельности.

Чем активней будет вестись работа по профессиональной подготовке, тем успешнее будет осуществляться сознательный выбор будущей профессии учениками [5].

Выбор профессии чаще всего связан с профессиональными интересами, мировоззрением и своими идеалами. Многие исследования доказывают, что люди, которые выбрали свою профессию исходя из своих интересов, более успешны в своей профессиональной сфере и дольше работают по специальности, нежели те, кто при выборе профессии не обращал внимания на свои интересы, склонности и возможности.

В понимании старшеклассников чаще всего преобладают представления не о полезности выбираемой профессии, а о будущих доходах. Показателем трудового успеха в современном мире является размер заработной платы, и на первое место молодежь ставит материальный фактор, нежели творчество и науку.

Также еще одной проблемой является недостаточное понимание и знание о содержании профессии, ее идеализация. Это выражается в преувеличении возможностей статусного положения, оплаты труда. Причина всего этого нереалистичное представление о профессии. В конечном итоге это может привести к кризису профессионального становления.

В результате опросов старшеклассников были выявлены наиболее значимые условия выбора учебных заведения. На первом месте – это наличие бюджетных мест, далее – стоимость обучения, престиж учебного заведения.

Меньше всего старшеклассники обращают внимание на востребованность получаемой специальности на рынке труда, на соответствие способностей и личностных качеств выбираемой профессии.

Выявлено, что при выборе профессии многие старшеклассники ориентируются на свои оценки и успеваемость по школьным предметам. Это скорее всего происходит из-за того, что выпускники после окончания школы проходят государственную итоговую аттестацию.

Поэтому ребенок ориентируется не на свои способности, склонности, предпочтения и возможности. А главным ориентиром для него является выбор предмета для сдачи ЕГЭ, по которому у него хорошие оценки. В зависимости от того, какой предмет выберет ребенок для сдачи ЕГЭ, зависит то, в какие учебные заведения он сможет поступить и на какие направления подготовки. А это крайне неверный алгоритм действий при выборе своей будущей профессии. Как итог данного выбора может быть, поступление в ВУЗ на бюджетное место, но совершенно неинтересное, что в будущем может привести к безразличному отношению к своей профессии [6].

Анализ проблем профориентационной работы среди старшеклассников позволяет сделать вывод о том, что необходимо разработать целостную систему педагогических условий, которые способствовали бы профессио-

нальному самоопределению старшеклассников. Профессиональное самоопределение старшеклассников должно основываться на учёте желаний и склонностей личности школьника, должны учитываться его реальные возможности, а также потребность профессии в будущем со стороны производства и современного общества в целом.

Список литературы:

1. Конституция Российской Федерации. – М.: Теис. – 1996.
2. *Габдрахманова Р.Г.* Педагогические условия социализации старшеклассников в школьных трудовых объединениях: дис.... канд. педагог. наук. – Казань. – 2005. – С.51–52.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Минобробразования и науки РФ. – М. – 2012.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
5. *Gabdrakhmanova R.G., Khuziakhmetov A.N., Yesnazarova U.A.* Pedagogical conditions of socialization of senior pupils in school labor unions // IEJME: Mathematics Education. – 2016. – Vol. 11, № 1. – P. 113–121.
6. *Габдрахманова Р.Г., Гарнаева Г.И., Нефедьев Л.А., Гайнуллин Ф.Ф.* Корреляционный и структурный анализ для определения связи результатов ЕГЭ с оценками студентов первого курса // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2018. – Т. 6, № 3. – С. 18–27.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СКЛОННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Улыбышева Ирина Николаевна

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. Готовность к профессиональной деятельности имеет интегративный характер, проявляющийся во взаимосвязи основных личностных компонентов будущего профессионала. То есть, можно сказать, что профессиональная готовность проявляется в психологической целостности личности будущего профессионала, что способствует успешной и эффективной профессиональной деятельности в будущем. В данной статье, мы будем рассматривать профессиональную готовность как особое личностное состояние, с четкой структурой образа действия и постоянной направленностью сознания на его выполнение. Исследование взаимосвязи профессиональной готовности и профессиональных склонностей, представленное в данной статье, проводилось на выборке старшеклассников проходящих обучение на подготовительных курсах высшего учебного заведения. В ходе нашего исследования нами была проведена диагностика профессиональных склонностей с помощью «Дифференциально-диагностического опросника» (Е.А. Климова в модификации А.А. Азбель), который позволил, в соответствии с задачами нашего исследования, разделить респондентов на 6 групп соответствующих их профессиональным склонностям: человек-природа, человек-техника, человек-человек, человек-знак, человек-художественный образ, сам человек. Для определения уровня готовности к выбранной профессии автором была использована «Активизирующая профориентационная методика Н. Пряжникова». По результатам проведенного психологического исследования сформулированы выводы относительно повышения уровня готовности к будущей профессиональной деятельности у старшеклассников с различными профессиональными склонностями. Также результаты психологического исследования, приведенного в данной статье, свидетельствует о наличии устойчивой взаимосвязи между профессиональными склонностями и готовности к будущей профессиональной деятельности старшеклассников, которая подтверждена методами математической статистики.

Ключевые слова: Профессиональная готовность, профессиональные склонности, профессиональная ориентация, профессиональные представления, старшеклассники, самоопределение.

THE RELATIONSHIP OF PROFESSIONAL READINESS AND PROFESSIONAL APTITUDES OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Ulybysheva Irina Nikolaevna

The Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. Readiness for professional activity has an integrative character, manifested in the relationship of the main personal components of the future professional. That is, we can say that professional readiness is manifested in the psychological integrity of the personality of the future professional, which contributes to the successful and effective professional activity in the future. In this article, we will consider professional readiness as a special personal state, with a clear structure of the way of action and a constant focus of consciousness on its implementation. The study of the relationship of professional readiness and professional aptitudes, presented in this article, was conducted on a sample of high school students enrolled in preparatory courses of higher education. In the course of our study, we carried out the diagnosis of professional biases with the help of a “Differential diagnostic questionnaire” (modification of a Azabel), which allowed, in accordance with the objectives of our study, to divide the respondents into 6 groups corresponding to their professional inclinations: man-nature, man-technique, man-man, man-sign, man-artistic image, the man himself. To determine the level of readiness for the chosen profession, the author used “Activating career guidance method N. Pryazhnikov.” According to the results of the psychological study, conclusions are formulated regarding the increase in the level of readiness for future professional activity of high school students with different professional inclinations. Also, the results of psychological research, presented in this article, indicates the presence of a stable relationship between professional inclinations and readiness for future professional activity of high school students, which is confirmed by the methods of mathematical statistics.

Keywords: Professional readiness, professional aptitudes, professional orientation, professional performances, high school students, self-determination.

Готовность к профессиональной деятельности является, прежде всего, психологической особенностью личности и выступает как необходимая ступень для последующего проявления профессиональной компетентности и достижения уровня мастерства в выбранной профессии, то есть профессиональная готовность является фундаментом для формирования профессионально успешной личности. Готовность к будущей профессии является составляющей профессионализма [6].

Одним из самых важных решений, которые нужно принять в подростковом возрасте, является выбор будущей профессии. Любая личность испытывает потребность в признании окружающих, одобрении и независимости. Выбор подходящей профессии является способом удовлетворения

данных потребностей, так как адекватно выбранная профессия способна выделять человека в глазах окружающих и приносить эмоциональное удовлетворение. Правильный выбор профессии позволяет человеку найти себя, способствует самореализации и самовыражению [5].

Профессиональное становление личности происходит в процессе и в результате развития способностей и умений. Под способностями в данном случае понимаются сложные и частные образования, выступающие в роли качеств личности, которые определяют успешность овладения профессиональной деятельностью и совершенствование в ней. Профессиональное развитие личности тесно связано с ярко выраженным развитием способностей, необходимых в рамках конкретной профессиональной деятельности. Особая роль среди способностей, необходимых в профессиональной деятельности выбранной личностью, отводится интеллектуальным способностям, которые обладают системным свойством [2].

Профессиональная готовность личности, также как и профессиональное становление зависит от уровня развития профессионально важных качеств личности, то есть таких качеств, которые влияют на эффективность профессиональной деятельности [7]. Многие исследователи личностно-индивидуальных особенностей, выделяют такие особенности как наблюдательность, аналитическое мышление, общая интеллектуальность, соблюдение моральных и правовых норм поведения, творческий склад ума, четкая и ясная речь, развитая интуиция. Данные особенности являются необходимыми для успешной профессиональной деятельности человека в целом и для конкретного направления его деятельности [1].

Формирование профессиональной готовности представляет собой длительный и динамичный процесс, который имеет в своей структуре определенные этапы. К таким этапам относят: этап подготовки к выбору будущей профессии, этап профессиональной подготовки, этап непосредственной профессиональной деятельности [3].

Эффективность процесса профессиональной готовности в целом зависит от успешного прохождения всех этапов. Но наиболее ответственным этапом является этап выбора направления профессиональной подготовки, так как именно правильный выбор профессиональной подготовки задает направление профессиональной жизни личности.

Профессиональное самоопределение выражает отношение личности к профессионально-трудовой среде и способ ее самореализации и является составной частью целостного жизненного самоопределения личности. Профессиональное самоопределение личности представляет собой процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей, который не завершается профессиональной подготовкой по выбранной специальности, а происходит на протяжении всего жизненного и трудового пути личности [4].

В настоящее время существует достаточно много методов, помогающих старшеклассникам в профессиональном становлении, к таким методам относят информационная, активизирующая, развивающая профориентация. Нами было проведено исследование, направленное на изучение профессиональной готовности к будущей профессии во взаимосвязи с профессиональными склонностями старшеклассников. Исследование проводилось на базе подготовительных курсов высшего учебного заведения. В исследовании приняло участие 85 обучающихся 10–11 классов г.Ростова-на-Дону и Ростовской области.

В ходе нашего исследования нами была проведена диагностика профессиональных склонностей с помощью «Дифференциально-диагностического опросника» (Е.А. Климова в модификации А.А. Азабель), который позволил, в соответствии с задачами нашего исследования, разделить респондентов на 6 групп соответствующих их профессиональным склонностям: человек-природа, человек-техника, человек-человек, человек-знак, человек-художественный образ, сам человек.

Проанализировав результаты методики «ДДО Е.А. Климова» в модификации А.А. Азабель, можно сделать вывод, что наибольшее количество респондентов относится к профессиональным склонностям типа Человек-техника и Человек-художественный образ. Выраженность профессиональной склонности технической направленности может быть связано с тем, что респонденты проходят, обучение на подготовительных курсах вуза который является техническим университетом, а наибольшее количество респондентов заинтересовано в поступлении именно в данный вуз.

Также склонность к определенным типам профессиональной деятельности выражена в отношении типа профессий Человек – художественный образ. Это может быть связано, во-первых, с привлекательностью данных видов профессий для старшеклассников. Так как именно к данным видам деятельности относится большинство знаменитых людей (музыканты, художники, актеры). Во-вторых, эстетические виды деятельности связаны со сферой увлечения, а многие из тех, кто занимается музыкой, танцами, живописью, хотели бы, чтобы их хобби переросло в будущую профессию.

Наименее выражены типы профессий – Сам человек и Человек-природа, это может быть связано с низким уровнем престижа профессий, относящихся к данной сфере. Также наименьший показатель по типу Человек-природа может быть связан с необходимостью исследовательской деятельности в профессиях данного типа, которая вызывает сложности у старшеклассников.

Далее в этих группах для определения уровня готовности к выбранной профессии мы использовали «Активизирующую профориентационную методику Н. Пряжникова».

Анализ результатов методики Н. Пряжников показал, что у респондентов достаточно высокий уровень готовности во всех группах профессиональных склонностей. Но наибольшая готовность выявлена в группах Человек-знак, Человек-техника, Человек-художественный образ, что свидетельствует о хорошей готовности респондентов к выбранным профессиям. Группа испытуемых с профессиональной склонностью Человек-природа показала наименьший показатель готовности, что говорит о недостаточной информированности о выбранных профессиях.

Высокий показатель готовности в группе Человек-художественный образ, свидетельствует о максимальной информированности респондентов о данной профессиональной сфере и готовности выполнять трудовые действия. Наименьший показатель готовности к выбранной профессии присутствует у респондентов профессионального типа Человек-природа, данные испытуемые не готовы к профессиональной деятельности, которую указали как приоритетную. Это может быть связано с недостаточной информированностью о специфике профессии, практического применения профессии в современном мире и т.д.

Для установления значимых взаимосвязей между готовностью к будущей профессии и доминирующими профессиональными склонностями был использован коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена. Проанализировав полученные статистические данные можно сделать вывод, что готовность к будущей профессии выше у старшеклассников с доминирующими профессиональными склонностями человек-знак (где $r=0,241$, при $p=0,026$) и человек-художественный образ (где $r=0,222$, при $p=0,042$). Таким образом, можно сделать вывод, что готовность к будущей профессии выше у старшеклассников ориентированных на творческие специальности. В основном такие старшеклассники ориентированы на профессии дизайнер (интерьера, одежда, графический), архитектор, художник.

Так как основная цель профессионального ориентирования старшеклассников связана с профессиональной готовностью к будущей профессии, которая характеризуется наличием у будущего специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники. Изучение профессиональной готовности в соответствии с профессиональными склонностями позволяет более результативно проводить профориентационную работу в образовательных учреждениях.

Библиография:

1. Брушлинский А.В. О соотношении биологического и социального в развитии личности // Теоретические проблемы психологии личности / А.В. Брушлинский. – М., 2004. – 230 с.

2. Желдоченко Л.Д., Рогов Е.И. Роль профессиональных представлений в формировании траектории профессионального развития [Текст] / Л.Д. Желдоченко, Е.И. Рогов // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. 2015. – № 12. – С. 107–113.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический проект / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург. Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Коучинг-технологии в работе по уточнению профессиональных представлений и планированию карьеры студентов, Жолудева С.В., Барабаш Ю.Г., Евразийское Научное Объединение, 2015. Т. 2. № 2 (2). С. 226–228.
5. Особенности формирования профессиональных представлений на разных этапах профессионального пути, Жолудева С.В., В книге: Современная парадигма исследования профессиональных представлений, Антипова И.Г., Жолудева С.В., Науменко М.В., Панкратова И.А., Рогов Е.И., Рогова Е.Е., Скрынник Н.Е., Шевелева А.М. Ростов-на-Дону, 2014. С. 27–63.
6. Пятницкая Г.А. Профессиональные компетентности в формировании готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2012. Т. 14. № 2–5. С. 1181–1183.
7. Степанский В.И. Психологические факторы выбора профессии: теория, эксперимент: учебно-методическое пособие. – Москва: Московский психолого-социальный ин-т, 2006. – 108 с.

**ПРОБЛЕМА
РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Хуснутдинова Резида Рустамовна¹, Рахимова Гулия Исмагиловна²

¹*Набережночелнинский государственный педагогический университет
Набережные Челны*

²*Дошкольная образовательная организация № 58 «Тополек»,
Набережные Челны*

Аннотация. В статье раскрывается проблема выбора профессии человеком и оказание влияния на его будущее. Подчеркивается необходимость ранней профессиональной ориентации детей на уровне дошкольного образования с учетом ведущей деятельности ребенка, т.е. через игру и организацию взаимодействия в семье. На ступени начального образования включение в образовательное пространство профессиональных проб для осуществления важного выбора профессии.

Ключевые слова: дошкольник, профессиональная ориентация, игровая деятельность, профессии, формы занятий, способности.

**THE PROBLEM
EARLY PROFESSIONAL ORIENTATION
OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

Khusnutdinova Rezida Rustamovna

*Naberezhnye Chelny State Pedagogical University
Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan*

Rakhimova Gulia Ismagilovna

*Preschool educational organization N 58 "Topolek",
Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan*

Abstract. The article reveals the problem of choosing a profession by a person and influencing his future. The necessity of early professional orientation of children at the level of pre-school education, taking into account the leading activities of the child, i.e. through play and organization of interaction in the family, is emphasized. At the stage of primary education, the inclusion in the educational space of professional samples for the implementation of important career choices.

Keywords: preschool child, professional orientation, game activity, professions, forms of occupations, abilities.

«Большое значение в формировании образа мира ребенка имеет игра. Именно в игре закладываются первые основы профессиональной деятельности, но закладываются только как возможности принимать на себя разные профессиональные роли. Образно говоря, детская игра – это первый профориентатор ребенка. В игре ребенок учится возможности быть,... быть капитаном, врачом и т.д.» (А.Г. Асмолов)

Игра – отражение жизни. Подавляющее большинство игр детей посвящено отображению труда людей разных профессий, поэтому наиболее целесообразно проводить работу по ранней профориентации дошкольников через организацию игровой деятельности. Важно, чтобы ребёнок с раннего возраста проникся уважением к любой профессии, и понял, что любой профессиональный труд должен приносить радость самому человеку и быть полезным окружающим людям. Проблема профессиональной ориентации является общественной, так как именно от неё зависит состояние общества, развитие рынка труда, занятость населения, возможность выявления талантов и направление их в наиболее подходящие сферы деятельности.

Что такое профессиональная ориентация? Это система мероприятий, направленных на выявление личностных особенностей, интересов и способностей каждого человека для оказания ему помощи в разумном выборе профессии, наиболее соответствующих его индивидуальным возможностям.

Профориентация начинается с самого раннего детства. В любой профессии важны качества, которые формируются в повседневной жизни. Аккуратность, бережливость, умение планировать свои действия, готовность работать в команде – считаются с интересами своего окружения... Всё это формируется, когда 3-летний малыш под руководством мамы учится убирать свои игрушки, самостоятельно одеваться и заправлять постель.

Родители должны понимать, что, освободив детей от бытовых обязанностей, они навсегда приучают его к потребительскому отношению к окружающим. Любой ребёнок должен посильно выполнять действия по гармонизации окружающего пространства. На уровне бытовых действий – убирать, мыть и чистить свои вещи, обслуживать свою потребность в чистой одежде, в социально приемлемом внешнем виде.

Родители и педагоги дошкольного образования должны понимать, что действия ребёнка, направленные на наведение порядка вокруг себя, должны иметь позитивное подкрепление. В раннем возрасте это ласка и похвала. Ребёнка надо хвалить за усилия! За старание! Ну и не бояться его ошибок, пара разбитых тарелок и грязное бельё, которое придётся перестирать за маленькой хозяйшкой – не большая плата за навыки в домашнем хозяйстве... Постепенно обязанности по хозяйству должны «расти» вместе с ребёнком.

Порядок в семье не может быть стихийным. Как и любое предприятие, семья тоже нуждается в четком регламенте. Кто чем занимается, кто за что отвечает. Этот регламент должен быть обязателен для всех.

Очень важно наблюдать за ребёнком. За тем, что он любит делать? Насколько ребёнок усидчив или, напротив, подвижен? Какие вопросы задаёт? На вопросы ребёнка важно и нужно отвечать. Поищите ответ, посоветуйтесь с людьми, которым доверяете.

Предлагайте своим детям разные формы занятий – поводите по разным секциям, кружкам, дайте пощупать, попробовать. Чем больше в раннем детстве до школы ребёнок попробует, тем точнее будет его профопределение. Ведь главным критерием удачно выбранной профессии является радость и удовольствие от этой деятельности.

Никакие другие критерии – социальная значимость профессии, денежные выплаты, наличие свободного времени – не столь важны, как занятие делом. Если подвижного человека посадить за бухгалтерский стол, а прирождённую актрису заставить быть учительницей, то это приведёт к болезням, психической неадекватности, к гибели для человека.

С детьми надо разговаривать на все темы! Обсуждать свои дела, настроение, чувства! Что узнает от вас ребёнок до 12 лет, на то он и будет ориентироваться. В подростковом возрасте человек теряет свой природный механизм детской зависимости от родителей. Если к этому возрасту вы не стали своему ребёнку другом, не заработали авторитет своими человеческими качествами (знаниями, умениями, гражданской позицией), не ждите от него пощады. Уйдёт к другим людям – в компанию сверстников или, если повезёт, к учителям, тренерам.

Необходимо в школах раскрыть представления о возрастных особенностях человека, об условиях для развития детей, об устройстве природы, места человечества в жизни планеты, о месте и значении каждого человека для человечества, о построении гармоничных взаимоотношений на всех уровнях.

Часто школьникам не хватает знаний о самих профессиях, требованиях, которые они предъявляют к человеку, прочных навыках и умениях, которыми нужно уверенно, свободно обладать, чтобы состояться как хороший специалист. Профорientация решает и эти проблемы. Пройдя ее, ребенок начинает объективно оценивать свои возможности, понимает свои сильные и слабые стороны, и знает, какие профессии позволят полнее раскрыть свой потенциал, свои способности и состояться как успешный специалист.

Прекрасно, когда родители и дети понимают, что хороший директор, инженер, водитель, сантехник, портной и т.д. – редкость. Как золотые самородки. И они вызывают у людей искреннее уважение. Потому что они – настоящие профессионалы. И золотые руки могут быть только у профессионалов, мастеров. А ими можно стать, занимаясь любимым делом,

а не тогда, когда работа (или изучение нелюбимых предметов), кроме тоски и ненависти, не вызывает никаких эмоций.

Таким образом, дошкольный возраст идеален для знакомства с профессиями. Дети очень любопытны, они впитывают новую информацию с большим интересом. Чтобы ребенок выбрал для себя любимую профессию в будущем, нужно систематически знакомить его с профессиями еще в раннем детстве. Профориентация детей младшего школьного возраста является необходимым звеном в формировании личности. Школьника так же необходимо сразу знакомить с требованиями, которые будут предъявляться в той или иной профессии, чтобы он научился оценивать свои способности и стремился достигать поставленных задач.

Библиография:

1. *Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // А.Г. Асмолов / Учительская газета 8 апреля. – 15 апреля, 2008.*

РАЗВИТИЕ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ
В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Руководитель

Обухова Ю.В.,

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

ГРНТИ 15.21.51

ЧУВСТВО ЮМОРА КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ
САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аксёнова Ольга Евгеньевна

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск*

Аннотация. В статье рассматриваются стили юмора, преобладающие у студентов-психологов Института психологии. Исследуются такие вопросы как: что такое юмор, что значит иметь чувство юмора, какие стили юмора существуют. В статье выявляются и анализируются разные подходы к изучению юмора.

Ключевые слова: чувство юмора, самоактуализация, стили юмора, аффилиативный стиль, самоподдерживающий стиль, агрессивный стиль, самоуничижительный стиль.

SENSE OF HUMOR AS A FACTOR
OF PERSONAL SELF-ACTUALIZATION

Aksyonova Olga

BSPU named after Maxim Tank, Minsk

Abstract. In the article the dominant humor styles of students-psychologists from the Institute of Psychology are considered. The article examines some key issues such as what is the humor, what does it mean to have a sense of humor, what are humor styles. The author identifies and analyses different approaches to humor learning.

Keywords: humor, sense of humor, self-actualization, humor styles, affiliative humor, self-enhancing humor, aggressive humor, self-defeating humor.

В процессе обучения очень важно, чтобы студент чувствовал себя психологически здоровым, эмоционально благополучным, с хорошим

чувством юмора. Если будущий психолог не имеет чувство юмора, то он не сможет адекватно воспринимать эмоции и чувства других людей, что скажется на активности и эффективности его профессиональной деятельности. Перед нами стояла задача исследовать стили юмора студентов-психологов. В данной статье мы попытались раскрыть, что такое юмор, какие стили юмора существуют, какие стили юмора преобладают у студентов-психологов Института психологии.

Мало кто задумывался, почему у кого-то чувство юмора есть, а у кого-то чувство юмора совсем отсутствует. Кто-то совсем не понимает шуток других людей, кому-то кажется, что окружающий мир нерадостный.

В толковом словаре С.И. Ожегова написано, что *юмор* – это понимание комического, умение видеть и показывать смешное, снисходительно-насмешливое отношение к чему-либо [10].

Данная тема актуальна для всех, так как многие люди любят сами смеяться и улыбаться, и, кроме того, им приятно, когда радуются окружающие. Но особенно актуальна эта тема для будущих психологов. З. Фрейд писал, что юмор подавляет развитие аффекта, занимает его место. По его мнению, юмор появляется в состоянии огорчения – шутить приятнее, чем расстраиваться, а отрицательная энергия высвобождается. Наличие у человека чувства юмора почти всегда сопровождаются высокими показателями IQ [13].

Чувство юмора придает человеку оптимизма и уверенности в себе, иногда вызывает чувства власти и превосходства над другими людьми.

Инструмент юмора – это шутка. Удачно придуманная шутка снимает напряжение, уныние, тревогу страх. Это умение может входить в профессиональные компетенции. Шутка – это очень эффективное, не имеющее побочных эффектов, средство борьбы со стрессом.

«Каждая пережитая нами юмористическая ситуация делает нас чуточку мудрее», – считает профессор Стэнфордского университета У. Фрай.

Юмор улучшает память. В 1994 при эксперименте было доказано, что люди запоминают лучше предложения, содержащие юмористический текст. Некоторые психологи, зная этот принцип, используют его при преподавании: смешат студентов или приходят на лекции в нелепой одежде.

Юмор является сущностью человеческой индивидуальности. Ему под силу менять развитие ситуации и выступать механизмом регуляции эмоций. Он может вызвать усиление положительных чувств или ослабление отрицательных эмоций, таких как напряжение, тревогу, гнев, подавленность. Юмору под силу устранять конфликты в отношениях, вызывать чувства расположения, способствовать эффективному общению [5].

Юмор используется в различных сферах: в рекламе (рекламодатели считают, что это повышает их процент продаж); в политике (политики используют юмор в своих компаниях, считая, что это позволяет им воздействовать на людей и увеличить количество голосов). Хотя исследования

показывают, что нет преимущества в такой подаче информации. При влиянии на периферийный путь обработки информации юмор создает положительное настроение, что способствует уменьшению вероятности отказа на полученную информацию.

Понять роль юмора в убеждении можно в первую очередь через понимания факторов убеждения.

Юмор влияет скорее не на количество воспринимаемой информации, а на эмоциональную сферу, повышая настроение. Юмор цепляет внимание на юмористических аспектах передаваемой информации и отвлекает от логических аргументов. Часто создаётся впечатление, что личная заинтересованность рассказчика менее важна, что повышает доверие со стороны аудитории.

Сейчас очень популярны юмористические ассоциации, в которых принимают участие ведущие профессора различных учебных заведений.

Были проведены конференции по проблематике юмора: «Язык юмора, юмор языка», «Юмор и метафора», «Юмор между наук», «Юмор в терапии», проводятся летние школы по обучению использованию юмора.

Создаются официальные сообщества по изучению юмора, которые уже есть в Австралии, Японии, Норвегии, Дании, Италии, Франции, Испании. Юмор используется в таких сообществах как «The Cancer Club» и «Humor Quest». «The Cancer Club» существует как источник поддержки жизни для людей умирающих от рака. Американские специалисты по психологии и пропаганде юмора, активно популяризируют юмор в научно-популярных книгах.

У. Поланд выявляет стадии развития чувства юмора:

- полное отсутствие чувства юмора;
- уровень неосознаваемых шуток, когда клиент может употреблять смешные слова, имена, или названия, не осознавая их комичности;
- наличие развитого чувства юмора при одновременной тенденции к его подавлению в случае, если юмор воспринимается как что-то неприятное, после чего могут быть конфликты;
- развитое и спонтанное чувство юмора [8].

Согласно Ж. Керш и Н. Куипер выделяются три типа юмора:

1. Сальный юмор – это тип юмора, характеризующийся агрессивностью.
2. Нарочитый юмор – обычно люди с данным чувством юмора демонстрируют собственное остроумие.
3. Социальный юмор – он демонстрирует установление эмоционально тёплых межличностных отношений [9].

Р. Мартин полагал, что восприятие юмора может оказать положительное воздействие на состояние здоровья человека за счёт:

- возникающих при смехе физиологических изменений;
- хорошего эмоционального состояния;

- специфического юмористического взгляда на жизнь;
- усиления социальной поддержки, повышения социальной адаптации [11].

Феномен неосознаваемого остроумия рассматривают и другие авторы. Большое количество психотерапевтов считают, что, возможно, есть такие люди, у которых полностью отсутствует чувство юмора.

В психологии юмор исследуется достаточно широко, при этом он часто используется как инструмент психотерапевтического воздействия на клиента, а также является показателем уровня здоровья и благополучия личности.

Г. Миндесс с соавторами разработал тест чувства юмора (Antioch-HumorTest), в основу которого легла предложенная им классификация. Существует ещё ряд авторов, которые разрабатывали тесты юмора, это и Р. Мартин, и К. Крейк, и Ж. Торсон.

Существует целый ряд исследований, направленных на взаимосвязь между чувством юмора и другими личностными чертами. Учёными было установлено, что чувство юмора связано с некоторыми чертами личности, например, экстраверсия, оптимизм, уверенность в себе, независимость, тревожность.

Некоторые учёные попытались выделить типы личности, которые обладают уникальностью чувства юмора. А. Зив выделил и охарактеризовал четыре таких типа:

- эмоциональные экстраверты: это холерические личности с агрессивным чувством юмора; они импульсивны, активны и агрессивны;
- стабильные экстраверты: данному типу характерен лёгкий юмор, касающийся межличностных отношений; к этому типу относятся сангвиники, люди, заботящиеся об окружающих и лёгкие в общении;
- стабильные интроверты: личности этого типа как правило флегматичные, подозрительные и пассивные люди; именно поэтому у них преобладает интеллектуальный юмор;
- эмоциональные интроверты: к данному типу относятся мрачные, пессимистичные, тревожные и меланхоличные личности, которые вовсе не понимают юмор.

Мы попытались исследовать стили юмора студентов-психологов третьего курса. Перед нами стояли задачи:

- теоретически исследовать такие понятия, как юмор, чувство юмора;
- выявить наиболее типичные стили юмора у студентов – психологов.

Мы выбрали опросник стилей юмора (Humor Styles Questionnaire, HSQ), который разработали Р. Мартин и П. Дорис в 2001 году. Методика предназначена для диагностики предпочтительного использования разных видов юмора, различающихся по своей адаптивности и направленности. Опросник состоит из 32 суждений, каждое из которых испытуемый должен

оценить по шкале от 1 до 7. По итогам опроса студент получает определенное количество баллов по каждому стилю юмора. Стил, набравший наибольшее количество баллов характерен для испытуемого.

Авторы опросника выделяют четыре стили чувства юмора:

- **аффилиативный** (поддерживающий, направленный на других);
- **самоподдерживающий** (поддерживающий, направленный на себя);
- **агрессивный** (люди с данным стилем юмора часто могут кого-то обидеть);
- **самоуничжительный** (деструктивный, направленный на себя).

В исследовании приняли участие 50 студентов третьего курса Института психологии «Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка».

Подсчитав полученные результаты нашей выборки, получились следующие цифры: аффилиативный юмор – 10 испытуемых, самоподдерживающий юмор – 20 испытуемых, агрессивный юмор – 10 испытуемых и самоуничжительный юмор – 10 испытуемых.

Исходя из полученных данных, можно утверждать, что у 40 % испытуемых преобладает самоподдерживающий стиль юмора. Это говорит о том, что студент-психолог третьего курса смотрит на жизнь с оптимизмом, умеет сохранять чувство юмора, когда возникают затруднения и проблемы, то есть студент сам может контролировать эмоции и справляться со стрессом. Также студенты обладают независимостью, имеют низкий уровень тревожности, любознательны, удовлетворены качеством своей жизни, и могут успешно общаться с другими людьми. Так как в нашей выборке было зафиксировано только 7 студентов мужского пола, то выводы Р Мартина, что для женщин более характерен аффилиативный и самоподдерживающий юмор, абсолютно верны.

Определение юмора в психологии сложный и неоднозначный процесс.

Способность человека к проявлению юмора развивалась на протяжении всего периода развития высших психических функций. Чувство юмора рассматривается как один из факторов самоактуализации личности [7].

Исследовав студентов, можно сделать вывод, что будущим психологам присущ **самоподдерживающий** (поддерживающий, направленный на себя) стиль юмора, под которым подразумевается оптимистичный взгляд на мир, умение юморить, когда всё плохо и имеется ряд проблем, то есть студенты могут сами регулировать свои эмоции и хорошо справляться со стрессом. Конечно, у студентов присутствуют и **самоуничжительный** (деструктивный, направленный на себя), и агрессивный стиль юмора, но у большинства – самоподдерживающий стиль юмора. Это очень важно для будущей профессиональной деятельности.

Юмор развивает фантазию и изобретательность, способствует положительным эмоциям, стимулируют творческое мышление, помогает понять

окружающих и себя. Смех может заменить сеанс релаксации, уменьшает тревожность и стресс, вырабатывая при этом эндорфины.

Великий поэт Уильям Шекспир как-то сказал: «Веселое сердце живет долго». Психологами было замечено, что многие больные сердечными заболеваниями редко смеялись, но очень часто, намного чаще здоровых, сердились.

Смех – это хороший способ лечения, который применяют в таких странах, как Швеция, Голландия, Германия, Бельгия и другие. В большинстве европейских стран, да и в Беларуси тоже, клоуны являются постоянными посетителями больниц и реабилитационных центров.

Библиография

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. *Асмолов А.Г.* Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001 // Электронная версия: www.fdp.hse.ru/data/082/535/135/psix-lich.doc
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – Проблемы общей психологии – 504 с.
4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4 – Детская психология – 432 с.
5. *Ершова Р.В., Шарипова Р.З.* Представления о чувстве юмора в психологии // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2012. – № 3. – с. 16–22.
6. *Иванова Е.М., Митина О.В.* Русскоязычная адаптация опросника стилей юмора Р. Мартина. // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2013. – Т.6. – № 2. – 120 с.
7. *Киямова Р.З.* Психологические особенности чувства юмора и самоактуализации личности // В мире научных открытий. – 2013. – № 11. – с. 128–140.
8. *Лук А.Н.* О чувстве юмора и остроумии. – М.: Искусство, 2002. – 27 с.
9. *Маклаков А.Г.* Общая психология. – СПб.: Питер, 2001. – 567 с.
10. *Мартин Р.* Психология юмора. Пер. с англ. под ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2009. – 480 с.
11. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. – М.: «Азъ», 1992. – 598 с.
12. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
13. *Фрейд З.* Остроумие и его отношение к бессознательному. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2006. – 480 с.

ЗНАЧИМЫЕ ОРИЕНТИРЫ В СМЫСЛОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Бажутина Светлана Борисовна

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Луганск

Аннотация. В статье дается анализ феномена смысловой реальности с позиций становления ряда важных его составляющих. Опираясь на результаты экспериментальных исследований, автор выделяет следующие значимые ориентиры его возникновения: необходимость эмоциональной близости с родителями для усвоения растущим человеком их дихотомических конструктов, нормативное понимание значений полюсов конструктов, важность освоения целого ряда духовно-нравственных ценностей для формирования гуманистически-созидательной позиции субъекта.

Ключевые слова: смысловая реальность, смысл личностного существования, дихотомический конструкт, ценностные ориентиры, принятие/непринятие.

MEANINGFUL REFERENCE-POINTS ARE IN SEMANTIC REALITY OF MAN

Bazhutina Svetlana Borisovna

Shevchenko Lugansk national university, Lugansk

Abstract. The article offers an analysis of the semantic understanding of the world by man. Investigated how it arises. The author gives the results of experiments. He concludes that the subject's appearance with the senses is influenced by his closeness with his parents, the dichotomous constructs of the parents. The spiritual and moral values of the person play an important role in the semantic understanding of the world.

Keywords: semantic reality, the meaning of personal existence, dichotomous construct, value orientations, acceptance / rejection.

Понятие смысловой реальности вошло в психологическую науку относительно недавно в связи с разработкой вопросов «неклассической психологии», Начало данному направлению было дано Л.С.Выготским. Сама же основа его содержания строилась на отказе от жесткого структурирования компонентов психики, на выделении в психическом мире человека многочисленных, достаточно сложных и динамичных феноменов, например, таких как «смысл» и «значение», а также на явном доминировании в проводимых учеными исследованиях интереса к сугубо человеческим формам экзистенциальной бытийности индивида. Особое толкование понятиям

«значение» и «личностный смысл» первым стал предавать Н.А. Леонтьев, а дальнейшей разработкой смыслов и их роли в процессе самореализации личности занимались многие отечественные психологи, такие как Д.А. Леонтьев, В.П. Зинченко, Е.Ю. Артемьева, Б.С. Братусь, В.Э Чудновский и др. [1; 2; 3; 4].

В данной статье мы хотим остановиться на особенностях смысловой реальности взрослых людей и тех значимых ориентирах, которые, по нашему мнению, позволяют человеку ее выстраивать. В своей монографии «Психология смысла, природа, строение и динамика смысловой реальности» Д.А.Леонтьев писал, что «следствием признания многомерности феномена смысла стала замена понятия смысла, создающего у исследователя иллюзию дискретности, единичности и однозначности, континуальным понятием смысловой реальности». Сам же смысл, по мысли автора, представляет собой «единство трех аспектов, включенное в три разных системы отношений: онтологического аспекта, задаваемого динамикой жизненных отношений субъекта с миром, феноменологического аспекта, задаваемого динамикой процессов презентации в образе мира субъекта смыслов значимых объектов и явлений, и деятельностного аспекта, задаваемого динамикой психологических процессов личностной регуляции жизнедеятельности» [1, с 425–431]. В нашем анализе мы будем обращаться ко всем трем аспектам этого понятия, не выделяя в отдельности каждый из них.

Итак, смысловая реальность, возникающая в сознании субъекта, есть результат разнообразных отношений человека с миром, выделение им в этом мире значимых для себя объектов, явлений, особое их понимание и индивидуально-специфическое толкование содержания. Смысловая реальность – это также выстраивание человеком своей собственной бытийности, с учетом всех имеющихся у него сложных отношений с миром и специфики осознания субъектом этих отношений.

В своей исходной позиции мы начинали с того, что жизнь человека представляет собой непрекращающееся движение от животного организмического переживания индивидом удовольствия или неудовольствия от пребывания «здесь и теперь» к поиску смыслов во всем, что постигается сознанием человека и что он начинает считать для себя сущим.

Таким образом, человек, постепенно, постоянно проверяя усвоенные им смыслы, выстраивает свою неповторимую картину мира путем особой систематизации смысловых реалий для того, чтобы, в конечном итоге, найти в созданной им реальности смысл и для своего личностного существования. Другими словами, человек отличается от животного тем, что может сам для себя создавать мир, используя с этой целью системы особым образом организованных смыслов, а создав его, он подчиняет свою собственную жизнь логике развития этой уникальной системы, найдя для себя в ней место, имеющее также свой особый смысл. Понять эту систему

всегда непросто, поэтому перед исследователями стоит важная задача – выяснить, как строится смысловая реальность индивида, можно ли выделить какие-то общие, типологически значимые ориентиры в процессе ее строительства, чтобы найти хоть какие-то закономерности создания смысловой реальности.

Обозначенная нами исходная позиция позволила провести ряд исследований по изучению смысловой реальности взрослого человека. Целью исследований являлось изучение отношений респондентов к социально-значимым объектам, ситуациям, явлениям действительности, а также изучение отношений к окружающим людям. Помимо этого, исследовались системы духовно-нравственных, ценностно-смысловых ориентиров людей [4; 5; 6; 7].

Мы полагали, что выявление отношения субъекта к определенному понятию и трактовка содержания искомого понятия через особые семантические поля, которые субъект сам создает путем фиксации своего отношения к целой группе понятий, объединенных с первой модальностью отношений, достаточно точно отражает ряд важных особенностей его семантической реальности. А если эту картинку «расположения» смыслов соотнести с обнаруженной у данного субъекта системой духовно-нравственных ценностей, то мы сможем выявить достаточно интересные закономерности строительства самой семантической реальности человека. Обозначим тезисно выявленные нами в ходе исследований ориентиры смысловой реальности человека.

1. В формировании смысловой картины мира человеком важнейшую роль играют самые близкие люди – мать и отец. Исследования показывают, что от характера отношений ребенка с родителями зависит то, как будет использоваться индивидом основной дихотомический конструкт «добра/зла», через призму которого ребенок выстраивает во многом свое дальнейшее понимание мира [6]. Позитивно окрашенная эмоциональная близость с матерью дает ребенку возможность ощутить и понять, что есть добро и где его нет, где есть лишь зло. Позитивные контакты ребенка с отцом, по нашему мнению, позволяют сделать это понимание еще более содержательным и конкретным, помогая растущему человеку отражать отцовское понимание мира, четко указывая ему на то, кто, где, когда и как несет добро, а кто – зло. В наших исследованиях многие социально насыщенные понятия группировались с «отцом» обычно в одном полюсе, на одном смысловом поле. Следовательно, важным ориентиром в структурировании смысловой картины мира субъекта являются представления о мире, понимание мира близкими людьми, матерью и отцом.

Добавим к этому следующее. Положительное отношение к родителям, как правило, сочетается и с положительным отношением еще и к себе. Это очень важный факт, так как нивелирование своего «Я» в системе значи-

мых смыслов может приводить к серьезной деформации всей структуры смысловой реальности субъекта, системы его ценностных ориентиров, асоциальности выборов и направленности личности в целом. Подобные деформации чаще наблюдается в группах с нарушениями в понимании основного дихотомического конструкта. Хотя мы в нашем исследовании столкнулись и с тем фактом, что явное выделение себя при снижении отношения к другим выступает нередко как механизм психологической защита «Я» в исковерканной смысловой реальности респондента и приводит к тем же последствиям, что и занижение самооценивания [5].

2. Нами было выявлено, что гуманистическая и нравственно ориентированная направленность человека напрямую оказалась зависима от четкости восприятия индивидом основного дихотомического конструкта «добра/зла». Если полюса дихотомического конструкта ощущались субъектом невятно, или вообще в его сознании было нарушено их понимание (принималось и «добро» и «зло», отвергалось и «добро» и «зло», «зло» принималось, а «добро» отвергалось), то это приводило к усилению эгоистических, меркантильных, карьеристских ценностей и властных устремлений человека. В ходе исследований нами было обнаружено, что деформируют систему духовно-нравственных ценностей также нарушения в понимании и болеет сложных конструктов, таких как «уважение к человеку/ насилие над человеком» и др.. Следовательно, оказывать помощь индивиду в выстраивании им смысловой реальности можно путем обучения субъекта правильному пониманию дихотомических конструктов, формированию у субъекта человечески нормативных отношений к разным полюсам конструктов.

3. Довольно значимыми ориентирами в определении специфики смысловой реальности индивидов оказались понятия, обозначающие нравственно важные образования личности, такие как «совесть», «свобода личности», «ответственность перед людьми за свои поступки», «честь народа». В группах с нормативным отношением к полюсам дихотомического конструкта ко всем этим понятиям было выражено намного ярче положительное отношение, отрицательное же демонстрировали, как правило, менее 1/5 выборки. А вот в группах с нарушениями понимания содержания полюсов значительно реже респонденты выказывали принятие образований духовно-нравственной направленности, зато неприятие их демонстрировали более 1/3 испытуемых. Так, например, феномен «совести» в первой группе приняли 72 % респондентов, во второй – только 12 %. «Честь народа» в первой группе не приняли 19 %, во второй – 37 %.

Эти данные достаточно убедительно говорят о том, что понятия, насыщенные нравственным смыслом, являются значимыми ориентирами в структуре смысловой реальности субъекта. Они в значительно большей степени демонстрируют окружающим людям человеческую сущность

субъекта, его социально-нравственную позицию. При положительном отношении к феноменам духовно-нравственного содержания они создают в сознании субъекта устойчивую систему гуманистических установок личности и сигнализируют ей об ощущениях свободы или несвободы, в зависимости от удовлетворения или неудовлетворения собственной ответственности перед людьми за совершаемые поступки и действия.

4. Еще два важных ориентира в строительстве смысловой реальности человека связаны с феноменами «человеческое отношение к другому человеку» и «труд». Отношение к этим феноменам различается в группах испытуемых в целом и по подгруппам, в зависимости от понимания основного дихотомического конструкта. Так, «труд» и физический, и интеллектуальный принимают только до 41 % респондентов (в группе с нормой отношения к полюсам дихотомического конструкта, это самый большой процент положительных выборов), «человеческое отношение к человеку» положительно воспринимают в этой группе 74 % испытуемых, соответственно в группе с нарушениями в трактовке содержания полюсов конструкта (33 % и 38 %). Как видим, положительное отношение к гуманистической установке на другого человека наши респонденты демонстрируют намного чаще, нежели к установке на «труд». И такая картина наблюдается во всех обследованных с 2014г группах. Следовательно, можно констатировать, что ценность труда, его привлекательность для современного человека снижается. Этот факт подтверждается таким же невысоким процентом положительных выборов творческой деятельности и познавательной активности. Подобного рода метаморфозы могут сильно менять всю смысловую реальность человека, характер его направленности, а в целом, и всю его жизнь.

Итак, изучение смысловых ориентиров формирования смысловой реальности человека показало, что необходимым условием продуктивности протекания всего этого процесса является выраженное положительное отношение индивида к родителям и к себе самому. Дихотомические конструкты, которые лежат в основе структурирования субъектом картины мира и всей смысловой реальности, осваиваются, в первую очередь, в семье. Особыми ориентирами в этой реальности становятся духовно-нравственные феномены: совесть, честь, свобода, ответственность. Кроме того, в системе смысловой реальности значимое место занимают две установки – на другого человека и на труд. Все эти смысловые ориентиры помогают человеку сформировать такую смысловую реальность, которая позволит ему осуществлять свое собственное бытие с наибольшей степенью продуктивности, удовольствия и пользы.

Библиография

1. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.

2. *Артемьева Е.Ю.* Психология субъективной семантики – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 136 с.
3. *Братусь Б.С.* Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
4. *Чудновский В.Э.* Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 768 с.
5. *Бажутина С.Б.* Роль дихотомии личностных смыслов в процессе нравственного выбора // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2016. – Т. 22. – № 2. – С. 49–54
6. *Бажутина С.Б.* Дихотомический конструкт как основа моделирования картины мира ребенком. // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях: материалы всеросс. науч.-практ. конф. с международ. участием, Курск, 29–30 марта 2018 г., Ч. 2. / под общ. ред. Т.А. Антопольской, О.Ю. Байбаковой, С.С. Журавлевой. – Курск: Из-во ЗАО «Университетская книга», 2018. – С. 11–16.
7. *Бажутина С.Б.* Дихотомические конструкты в структуре этнического самосознания личности // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социокинетика» – 2018. – № 1.– С. 42–46.

СВЯЗЬ УРОВНЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПРОКРАСТИНАЦИИ У ПЕДАГОГОВ

Гайдар Карина Марленовна, Малютина Оксана Петровна
Воронежский государственный университет, Воронеж

Аннотация. В статье раскрывается проблема связи коммуникативной компетентности педагога с уровнем его прокрастинации. Доказывается, что в условиях непрерывной модернизации системы образования, постоянного повышения требований к эффективности педагогического труда качество прокрастинации становится особо востребованным. На материале эмпирического исследования показано, что интегральный показатель прокрастинации менее «диагностичен», чем показатели личностной и ситуативной прокрастинации отдельно. Выявлено, что высокий уровень личностно обусловленной прокрастинации имеет четверть педагогов школ и вузов, в то время как высокий уровень ситуативно обусловленной прокрастинации свойственен почти половине респондентов. Установлена статистически значимая прямая связь коммуникативной компетенции педагогов с низким уровнем личностно обусловленной прокрастинации и со средним уровнем ситуативно обусловленной прокрастинации.

Ключевые слова: педагог, школа вуз, коммуникативная компетентность, личностно обусловленная прокрастинация, ситуативно обусловленная прокрастинация.

THE RELATIONSHIP OF THE LEVELS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AND PROCRASTINATION AMONG TEACHERS

Gaidar Karina Marlenovna, Malyutina Oksana Petrovna
Voronezh State University, Voronezh

Abstract. The article reveals the problem of the relationship of communicative competence of teacher with the level of his procrastination. It proves that in the conditions of continuous modernization of the education system, the constant increasing the requirements for the effectiveness of pedagogical work, the quality of procrastination becomes especially popular. On the material of empirical research it is shown that the integral indicator of procrastination is less “diagnostic” than the indicators of personal and situational procrastination separately. It is revealed that a quarter of school and university teachers has a high level of personality-related procrastination, while a high level of situation-related procrastination is a characteristic of almost half of the respondents. A statistically significant direct connection of teachers’

communicative competence with a low level of personality-related procrastination and with an average level of situation-related procrastination is established.

Keywords: teacher, school, university, communicative competence, personality-related procrastination, situation-related procrastination.

Перманентное преобразование системы российского образования заставляет современного педагога постоянно активизировать свои личностные и профессиональные ресурсы, в ограниченный срок адаптировать учебный материал к новым требованиям, не откладывая решение насущных трудовых задач «на потом» [1]. Практически все задачи, стоящие перед педагогом как представителем профессий соционической группы, основываются на общении с отдельными субъектами образовательной системы и их группами, что делает его коммуникативную компетентность перво-степенным условием профессиональной успешности. В настоящее время существует целый спектр определений коммуникативной компетентности. Их анализ позволил нам предложить следующее рабочее определение: коммуникативная компетентность – интегративное социально-психологическое образование личности, которое предполагает знания, умения и навыки, необходимые для эффективного социального взаимодействия с целью установления контактов, передачи, взаимообмена информацией, управления ситуацией посредством использования как вербальных, так и невербальных средств. Проблема коммуникативной компетентности вообще и педагога, в частности, интенсивно разрабатывается в современной психологии в связи с востребованностью компетентностного подхода в теории и практике образования (И.В. Дубровина, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской; М. Аргайл, Р. Белл, Ю. Хабермас и др.). Вместе с тем до сих пор и в теоретических представлениях о коммуникативной компетентности педагога, и при разработке диагностического инструментария для целей ее изучения уделялось недостаточное внимание связи уровней коммуникативной компетентности с такой личностной характеристикой педагога, как прокрастинация.

Прокрастинация – широко распространенное в современном мире психологическое явление, представляющее собой постоянное, «хроническое» откладывание «на потом» актуальных и важных для человека дел (проходящее определенный цикл субъективных переживаний), вопреки осознанию субъектом негативных последствий и нежеланию переживать снова болезненные эмоциональные состояния. Прокрастинация влечет за собой не только применение различных санкций (например, лишение премии, увольнение с работы), но и достаточно сильное изменение эмоционального состояния индивида (усиливается тревога, появляются чувство вины, беспокойство и неуверенность, снижается самооценка и др.). Среди основных причин прокрастинации

выделяют: непривлекательность задачи, страх неудачи или успеха, отсутствие мотивации и др.

С целью выявления связи уровней коммуникативной компетентности с прокрастинацией у педагога нами было опрошено 200 педагогов (100 учителей школ и 100 преподавателей вузов) 12 образовательных организаций общего среднего и высшего образования Белгородской, Воронежской, Курской и Липецкой областей. Возраст испытуемых – от 25 до 74 лет. Среди них лишь 23 мужчины, остальные – женщины, что соответствует реальному распределению по полу в популяции педагогов.

В исследовании использовался следующий комплекс методик.

1. Тест-опросник «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» (КОСКОМ) В.Н. Куницыной – для выявления общего уровня коммуникативной компетентности личности. Всего в него входит 15 основных шкал. При использовании тест-опросника КОСКОМ мы руководствовались сведениями Н.А. Зарембо о том, что сделать заключение об общем уровне коммуникативной компетентности личности можно исходя из анализа показателей следующих 8 шкал: 1) понимание ситуации; 2) умение самопрезентации; 3) социально-психологическая компетентность; 4) эмоциональная стабильность; 5) уверенность; 6) коммуникативная компетентность; 7) стабильность человеческих отношений; 8) коммуникативно-личностный потенциал [2].

2. Опросник для изучения склонности личности к прокрастинации О.А. Ширвари и др. [3] – для диагностики уровня прокрастинации и ее видов. Включает две диагностические шкалы: 1) личностно обусловленная прокрастинация; 2) ситуативно обусловленная прокрастинация.

Обработка данных, полученных с помощью диагностического комплекса, проводилась методами качественно-количественного и статистического анализа, в частности корреляционного (коэффициент линейной корреляции Пирсона [4]). Предварительно была проведена процентильная нормализация данных и их перевод в интервальную z-шкалу.

Результаты, полученные с помощью тест-опросника «КОСКОМ», говорят о том, что большинство испытуемых выборки (47,0 %) характеризуется средним уровнем коммуникативной компетентности, у 21,0 % педагогов – низкий уровень ее развития и у 32,0 % – высокий. По всей видимости, значительная доля педагогов имеет развитую систему знаний о себе и других людях, умений, навыков в общении, стратегий поведения в разных ситуациях, позволяющую строить эффективное общение. Почти треть обследованных педагогов обладает высоким уровнем коммуникативной компетентности. Они легко включаются в беседу, хорошо ориентируются в правилах этикета, практически всегда находят выход из затруднительного положения, могут свободно и легко высказываться. Однако, в изученной нами выборке каждый пятый педагог, что не может не

настораживать, имеет низкий уровень коммуникативной компетентности. В общении эти лица затрудняются выбрать из различных вариантов наиболее правильный способ, который максимально эффективно позволит достичь поставленных целей, не могут постоять за себя, высказать свою позицию, когда чувствуют, что их права нарушаются, трудно находят общий язык с людьми, в том числе с учащимися. Им свойственно неумение быстро ориентироваться в новом коллективе или неожиданной ситуации, они скованы в незнакомых условиях.

Перейдем к обсуждению результатов, полученных при изучении склонности педагогов к прокрастинации. У большинства (58,0 %) выявлен средний уровень прокрастинации, у 12,0 % педагогов – низкий ее уровень и у 30,0 % – высокий. Как видим, большинство педагогов какие-то задачи решает в первую очередь, а что-то откладывает на потом, но в целом это не мешает ни в рабочей, ни в бытовой ситуации. Почти треть обследованных педагогов имеет высокий уровень прокрастинации. Им присущи отсутствие сосредоточенности на важных делах, неправильная расстановка приоритетов, постоянное откладывание дел «на потом». Мы можем предположить несколько версий, почему высокая прокрастинация – не столь уж редкое явление среди педагогов. С одной стороны, непрерывные новации в образовании и высокая ответственность за их внедрение создают обстановку повышенного напряжения, избежать которого отдельная категория педагогов пытается путем откладывания важных дел. С другой стороны, та же ситуация постепенно «приучает» работников сферы образования к тому, что не следует торопиться выполнять необходимое, все еще изменится и не один раз. Лишь один из восьми педагогов (12,0 % от выборки) имеет низкий уровень прокрастинации, т.е. не откладывает выполнение задач на потом. По-видимому, только высоко дисциплинированные преподаватели, отличающиеся исполнительностью, ответственностью, тщательностью действий, проявляют низкую прокрастинацию, стремятся все делать в срок.

Рассмотрим результаты опроса отдельно по шкалам «Личностно обусловленная прокрастинация» и «Ситуативно обусловленная прокрастинация». У почти трети опрошенных (31,0 %) наблюдается низкий уровень личностно обусловленной прокрастинации, причем из них, как показал анализ, 74,0 % – лица в возрасте старше 35 лет. Видимо, при переходе во второй период «среднего возраста» (по Б.Г. Ананьеву) уровень личностно обусловленной прокрастинации снижается. Приходящее обычно в этот период понимание, что время нельзя повернуть вспять, и имеющиеся шансы ценны именно возможностью их своевременного использования, ведет к тому, что педагоги все реже откладывают дела на потом, предпочитая не доводить до дедлайна. Средний уровень этого вида прокрастинации обнаружен у 44,0 % педагогов. Наконец, у каждого

четвертого (25,0 % от выборки) высокий уровень личностно обусловленной прокрастинации.

Обратимся к анализу данных, полученных по шкале «Ситуативно обусловленная прокрастинация». У почти половины опрошенных (46,0 %) высоко развита ситуативно обусловленная прокрастинация. Причем из них, как показал анализ, 80,0 % – это лица старше 35 лет. Видимо, переход во второй период зрелости сочетается с повышением у многих людей этого вида прокрастинации. Иными словами, преподаватели склонны ориентироваться на ситуативные факторы, наличие внешней или внутренней мотивации, связанной с конкретными обстоятельствами, и только при этом условии своевременно выполнять задания. При возникновении трудностей значительная их часть не проявляет активности, если для этого нет острой необходимости. Мы предполагаем, что многочисленные необдуманные и часто противоречивые нововведения в системе образования «приучили» более опытных педагогов не торопиться выполнять указания, которые через какое-то время могут измениться и потребуют переделки достигнутого. Средний уровень ситуативно обусловленной прокрастинации обнаружен у почти трети педагогов (32,0 %), что указывает на зависимость их деятельности от непосредственного интереса к ней и внешней мотивации, обусловленной конкретной ситуацией. Наконец, у 22 % обнаружена низкая ситуативно обусловленная прокрастинация.

Перейдем к анализу связей коммуникативной компетентности с интегральным показателем прокрастинации. Все коэффициенты корреляции Пирсона близки к нулю и статистически незначимы, что говорит об отсутствии связи между коммуникативной компетентностью педагога и низким, средним и высоким уровнями прокрастинации. Мы предположили, что ее интегральный показатель менее «диагностичен», чем показатели по отдельным шкалам опросника. Поэтому с помощью коэффициента корреляции Пирсона мы проверили наличие связи между интегральным показателем коммуникативной компетентности педагогов (по тест-опроснику «КОСКОМ») и уровнями личностно обусловленной прокрастинации, выявленными по одноименной шкале опросника для изучения склонности личности к прокрастинации. Статистически значимая связь ($r=0,27$ при $\alpha \leq 0,05$) выявлена лишь с низким уровнем личностно обусловленной прокрастинации. То есть для педагогов с этим уровнем характерна прямо пропорциональная связь с коммуникативной компетентностью: чем выше уровень коммуникативной компетентности, тем вероятнее, что ее носитель не будет принадлежать к прокрастинаторам и будет стремиться своевременно выполнять стоящие перед ним задачи, не откладывая их «на потом». Однако, учитывая небольшое значение полученного коэффициента корреляции, можно ожидать, что данная связь может оказаться недостаточно сильной. Остальные коэффициенты корреляции статистически

незначимы, что указывает на отсутствие искомой связи со средним и с высоким уровнями личностно обусловленной прокрастинации. То есть уровень коммуникативной компетентности никак не соотносится с привычкой отодвигать на дальнюю перспективу выполнение тех или иных дел. Это может быть свойственно как к успешным к общению педагогам, так и тем, кто недостаточно компетентен в общении.

Далее была выявлена статистически значимая связь коммуникативной компетентности педагога со средним уровнем ситуативно обусловленной прокрастинации ($r=0,46$ при $\alpha \leq 0,01$). Следовательно, для педагогов с ее умеренным уровнем характерна прямо пропорциональная связь с коммуникативной компетентностью. Это означает, что чем выше уровень последней, тем выше уровень ситуативно обусловленной прокрастинации. Видимо, это обусловлено тем, что компетентные в общении педагоги, осознающие это, уверенные в своей способности договариваться с другими, хорошо ориентироваться в общении, могут позволить себе отложить «на потом» решение ситуативно непривлекательных дел, оттянуть выполнение задачи при отсутствии должной мотивации. Остальные коэффициенты корреляции статистически незначимы, указывают на отсутствие связи между коммуникативной компетентностью педагога и как низким, так и высоким уровнями ситуативно обусловленной прокрастинации.

Итак, в результате исследования мы обнаружили, что, с одной стороны, около половины педагогов имеют средний уровень коммуникативной компетентности, одна пятая часть – низкий и треть – высокий. То есть подавляющее число – достаточно эффективные коммуникаторы, что для педагогов является профессионально значимым фактором. Однако, с другой стороны, более половины педагогов имеют средний уровень прокрастинации, почти треть обладает высоким ее уровнем и незначительное число педагогов (каждый восьмой) имеет низкий уровень этой личностной характеристики. При этом выявлено следующее соотношение уровней личностно обусловленной прокрастинации: у почти трети педагогов низкий уровень, у примерно половины – средний и у четверти – высокий уровень личностно обусловленной прокрастинации. Одновременно имеет место совсем иное соотношение уровней ситуативно обусловленной прокрастинации: у менее чем четверть педагогов низкий ее уровень, около трети имеют средний и почти половина – высокий уровень. Установленная нами статистически значимая прямая связь коммуникативной компетенции педагогов с низким уровнем личностно обусловленной прокрастинации и со средним уровнем ситуативно обусловленной прокрастинации позволяет увидеть перспективы оптимизации данной ситуации – для повышения уровня коммуникативной компетентности важно работать не только с коммуникативной сферой, но также снижать проявления личностно и ситуативно обусловленной прокрастинации.

Библиография:

1. *Гайдар К.М., Малютина О.П.* Профессиональное выгорание преподавателя высшей школы в современных условиях // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Проблемы высшего образования. – 2016. – № 2. – С. 27–30.
2. *Зарембо Н.А.* Психолого-педагогическое сопровождение преодоления трудностей вузовской адаптации выпускников сельских средних школ: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2013. – С. 194–200.
3. *Ширвари О.А. и др.* Разработка опросника для изучения склонности личности к прокрастинации // Молодой ученый. – 2015. – № 24. – С. 1105–1113. – URL: <https://moluch.ru/archive/104/24362/> (дата обращения: 25.11.2017).
4. *Малютина О.П.* Особенности применения коэффициента линейной корреляции Пирсона в психологических, педагогических и акмеологических исследованиях // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Проблемы высшего образования. – 2013. – № 1. – С. 79–81.

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА НА ВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОГЕНЕЗА

**Котов Сергей Владимирович, Блохин Александр Леонидович,
Шостак Егор Валерьевич**

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье рассматривается образовательная составляющая человеческого капитала в вузе. Описана работа электронной тестовой программы для ЭВМ «Программа выявления интегрального показателя индивидуального человеческого капитала студента» (ИПИЧКС).

Ключевые слова: высшее образование; человеческий капитал; профессиогенез.

HUMAN CAPITAL DEVELOPMENT AT THE UNDERGRADUATE STAGE PROFESSIOGENESIS

**Kotov Sergey Vladimirovich, Blohin Alexander Leonidovich,
Shostak Egor Valer'evich**

Southern Federal University, Rostov-on-don

Abstract. The article deals with the educational component of human capital. The operation of electronic test of the computer program “program for the identification of an integral indicator of the individual human capital of the student”.

Keywords: higher education; human capital; profессиogenesis.

Значение образования особенно возрастает в связи со сложившимися некоторыми проблемами трудоустройства по специальности, а также вхождение выпускника в социум. В данном случае наиболее важным представляется наличие у выпускников положительно сформированного человеческого капитала, позволяющего быстро адаптироваться к изменяющимся экономическим ситуациям. Человеческий капитал должен воспроизводиться в процессе социализации личности, как в семье, так и на вузовском этапе профессиогенеза.

Процесс воспроизводства человеческого капитала – это сложная система, которая включает много институтов: семью, систему образования, систему здравоохранения, систему науки и общественные институты. Система образования отвечает за формирование базы человеческого капитала. Система высшего образования воспроизводит элиту общества для инновационного развития страны [1].

Поэтому мы наблюдаем немалый интерес общества к системе высшего образования, как основе воспроизводства положительного человеческого капитала. Важным показателем возрастающей значимости высшего образования становится его непосредственная связь с успешностью профессиональной карьеры человека, а одной из главных задач ВУЗа является развитие у будущих специалистов умение мыслить творчески и действовать самостоятельно, используя современные средства сбора, обработки и хранения информации; пополнять свои знания и применять их умело на практике [2].

По мнению И.Ю. Малковой «Сегодня человеческий капитал признан самым ценным ресурсом, намного важнее, чем природные ресурсы или какие-либо другие. Именно человеческий капитал, а не материальные средства производства, является основным показателем конкурентоспособности и экономического роста государства» [3].

Благодаря теории человеческого капитала образовательные инвестиции сегодня рассматриваются как источник экономического роста, не менее важный, чем обычные материальные инвестиции [4].

Высшее образование сегодня выступает в качестве особой сферы взаимодействия интересов личности и общества. В современном обществе человеку необходимы новые знания. Фактически знания становятся средой, в которой живет и развивается современное общество. Миссия развития человеческого капитала на вузовском этапе профессиогенеза – обладать на выходе высокими качественными характеристиками будущей профессиональной деятельности, необходимыми и адекватно развивающимися потребностями современного социума, и всегда постулировалась как основная в системе высшего образования России.

Чем больше знаний, навыков и умений накоплено человеком в процессе воспитания, формального и неформального образования, тем выше качественный уровень человеческого капитала, тем больше вероятность получения более высокого дохода и высокого уровня жизни.

Для исследования развития человеческого капитала на вузовском этапе профессиогенеза нами разработана электронная тестовая программа для ЭВМ «Программа выявления интегрального показателя индивидуального человеческого капитала студента» (ИПИЧКС). Данную программу мы продемонстрировали на IX Фестивале науки вузов Юга России, проходившего с 20 по 21 октября г. Ростов-на-Дону.

В данной электронной программе студенты тестируются по следующим критериям (наиболее значимые с точки зрения человеческого капитала):

1. Капитал здоровья. На сегодняшний день состояние здоровья студентов определяется как удовлетворительное, в тоже время при анкетировании мы выявили, что более 50 % студентов, приходя обучаться вуз, уже

имеют различные виды нарушения физического здоровья – это слабое зрение, сколиоз, отсутствие достаточной мышечной массы.

В капитал здоровья мы включили такие модули как «здоровый образ жизни», «состояние здоровья» и «ценность здоровья».

2. Капитал образования – это привитие ценностей к знаниям, умение их накапливать. В капитал образования мы включили модули «учебные достижения», «отношение к учебной деятельности», «мотивы обучения».

3. Культурно-нравственный капитал (общая культура, поведение, нравственные ценности и принципы).

4. Трудовой капитал (профессиональные пробы и дополнительное образование, профессиональная направленность, ценность профессиональной деятельности).

5. Интеллектуальный капитал (креативность, интерес и способность к инновациям, мотивы изменений).

6. Организационно-предпринимательский капитал (лидерские качества, предприимчивость, мотивы предпринимательской деятельности).

7. Социальный капитал (коммуникативные качества, социальная активность и адаптивность, социальные мотивы и ценности).

Проведя индивидуальное тестирование студента, мы определяем, по какому критерию или критериям у него занижен показатель человеческого капитала. И даем ему право выбора, в новом учебном году, элективных курсов по конкретному выбранному критерию. Для этого в учебном плане нами уже предусмотрены и включены дисциплины по выбору. Студент, пройдя обучение этих курсов, снова проходит электронное тестирование.

В нашем исследовании, после повторного тестирования показатель человеческого капитала студента стал выше в среднем по всем критериям на 10–15 %, подтверждая наши исследования в важности развития человеческого капитала на вузовском этапе профессиогеनेза.

В заключении мы приводим ключевые ценности использования разработанной нами программы для ЭВМ: «Программа выявления интегрального показателя индивидуального человеческого капитала студента» (ИПИЧКС):

- а. экономический эффект – дает возможность минимизировать затраты учебного времени, способствует целенаправленному развитию человеческого капитала средствами высшего образования;
- б. педагогический эффект – дает возможность осуществлять личностно-ориентированный и индивидуальный подходы к обучению студентов;
- в. психологический эффект – повышает мотивацию обучения студентов, развивает их субъектность и улучшает психолого-педагогическое взаимодействие преподавателей и студентов.

Список литературы

1. *Мартышенко Н.С.* Роль ценностных ориентиров студентов в формировании человеческого капитала региона // *Азимут научных исследований: экономика и управление.* – 2018. Т. 7. – № 2 (23). – С. 223–228.
2. *Годунова Л.Н., Малая Е.В.* Обеспечение личностно-ориентированных запросов студентов на образовательные услуги. / *Инновационные процессы в науке, экономике и образовании: теория, методология, практика: монография.* – Пенза. – 2017. – С. 36–43.
3. *Малкова И.Ю., Цигулева О.В.* Человеческий капитал и высшее образование в России и за рубежом: тезисы докл. Межд. конф. *hr-тренд 2015: управление талантами и трансформация корпоративной культуры.* (Томск, 13–14 ноября. 2015 г.). – Томск, 2015. – С. 11.
4. *Викторова Е.В.* Высшее образование и человеческий капитал в инновационной экономике // *Инновации.* – 2011. – № 6 (152). – С. 100–107.

ТЕХНОЛОГИИ КОНСТРУКТИВНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Маргунова Юлия Александровна

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. Целью статьи является анализ литературных источников для целостного определения понятия «обратной связи» и выделения технологий конструктивной обратной связи применительно к педагогической деятельности. Использование технологий конструктивной обратной связи способствуют эффективному общению и взаимодействию участников образовательного процесса.

Ключевые слова: технологии конструктивной обратной связи; Я-высказывания; Ты-высказывания; образовательный процесс; педагогическая деятельность.

TECHNOLOGIES OF CONSTRUCTIVE FEEDBACK IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Margunova Yulia Aleksandrovna

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The purpose of the article is the analysis of literary sources for a holistic definition of the concept of “feedback” and the allocation of constructive feedback technologies in relation to pedagogical activity. The use of constructive feedback technologies contribute to effective communication and interaction of participants in the educational process.

Keywords: technologies of constructive feedback; I-statements; You-statements; educational process; pedagogical activity.

Достаточно важное место в социальной психологии занимают исследования, направленные на изучение межличностной обратной связи. Использование технологий конструктивной обратной связи влияет на эффективность процесса общения и способствует изменению поведения партнера по общению в сторону продуктивности. Многие исследователи, как отечественные (Петровская Л.А., 1982, Соловьева О.В., 1992), так и зарубежные (A. Blumberg, 1976, A., I. Rubin, 1998, T. Campbell, 1998, A.N. Kluger, A.S., 2000, T. Rassel, 2002) описывают различные особенности подачи и принятия партнерами по общению межличностной обратной связи, а также ее влияние на весь процесс коммуникации. Данные работы направлены в основном на исследование обратной связи в межличностном общении. Поиск и анализ литера-

турных источников показал, что лишь немногие авторы [1, 2] рассматривают механизмы и особенности проявления обратной связи в педагогическом процессе. Данная область весьма актуальна, ведь образовательный процесс построен на субъект-субъектном взаимодействии педагога и учащегося. Поэтому необходимо знать и применять технологии конструктивной обратной связи в образовательно-педагогической деятельности. Целью данной статьи является рассмотрение технологий конструктивной обратной связи, которые могут быть использованы в работе педагога.

Понятие обратной связи ввел в научный оборот Винер Н., основатель кибернетики. Под обратной связью он понимал такое свойство системы, которое позволяет регулировать будущее поведение прошлым выполнением приказов, т.е. обратная связь – это воздействие «выхода» системы на ее «вход», «цепочка передачи и возврата информации». Позднее данное понятие стало использоваться и в гуманитарных науках, в физиологии, биологии и психологии. В социальной психологии принято рассматривать обратную связь как вербальные и невербальные сообщения, которые человек намеренно или ненамеренно посылает в ответ на сообщения другого [3]. С точки зрения Погольши В.М. в межличностном общении мы постоянно предоставляем друг другу обратную связь, хотим мы этого или нет. В педагогическом процессе обратная связь выступает регулятором межличностных отношений между педагогом и обучающимися, определяет стратегию поведения человека в системе «субъект-субъектных отношений».

А.А. Бодалев в своей работе описывает 3 функции обратной связи: 1) регуляция поведения человека; 2) регуляция межличностных отношений; 3) источник самопознания [5]. Обратная связь выступает важнейшей образующей процесса обретения человеком собственного Я. А.А. Бодалев, например, отмечает, что «благодаря действию механизма обратной связи человек, на основе достигаемого в ходе взаимодействия с другими людьми результата, может корректировать свое последующее поведение, заменяя использованные способы воздействия новыми, которые кажутся более эффективными» [5, с. 234].

Л.А. Петровская в результате исследований обратной связи в процессе социально-психологического тренинга выделяет следующие ее характеристики, влияющие на эффективность восприятия партнером по общению:

- 1) Описательный характер обратной связи. Чем меньше содержится в ней оценочных суждений относительно реципиента, тем больше вероятности, что она будет воспринята, услышана им.
- 2) Дескриптивность обратной связи – одна из образующих атмосферы доверия и психологической безопасности в общении.
- 3) Неотсроченность обратной связи. Обычно наиболее полезной выступает обратная связь «по горячему следу», конечно, с учетом готовности к ней реципиента.

- 4) Релевантность обратной связи потребностям и коммуникатора, и реципиента. Обратная связь может быть деструктивной, если служит только нашим собственным нуждам и не учитывает потребности личности, которая ее получает.
- 5) Объектная адекватность обратной связи – соответствие образа реципиента в обратной связи его реальным характеристикам.
- 6) Информативность. Подаваемая обратная связь может существенно варьировать с точки зрения количества содержащихся в ней сведений. Это количество зависит от частоты обратной связи и насыщенности информацией каждого ее отдельного акта.
- 7) Специфичность – обратная связь относится к определенному, четко обозначенному коммуникатором факту, поведенческому проявлению реципиента.
- 8) Аргументированность – сопровождение вывода о реципиенте, уточнением оснований, на которых этот вывод построен [6].

К технологиям конструктивной обратной связи можно отнести:

- 1) Я-высказывания 2) Технология «+-+» 3) Модель BOFF.

К. Роджерс описывает обратную связь как оценочное взаимодействие индивида с другими, в результате которого формируется структура «Я» индивида. По мнению К. Роджерса и Т. Гордона, «Ты-высказывания» представляют собой речевые высказывания, начинающиеся со слова «Ты», а «Я-высказывания», соответственно, со слова «Я». Авторы утверждают, что «Ты-высказывания» указывают только на поведение партнера и могут привести к конфликтной ситуации. Они воспринимаются как упрек и вызывают чувство вины, задевают чувство собственного достоинства, ведут к активации защитных механизмов. А структура «Я-высказывания», по их мнению, позволяет сообщить партнеру о своих негативных эмоциях неагрессивно, не разрушая атмосферу доверия, партнерства, при этом давая возможность собеседнику без угрозы для его самооценки понять адресанта, а последнему принять ответственность за свои эмоции на себя [7]. Ряд исследователей описывают полную структуру «Я-высказывания», которая, по их мнению, включает: описание ситуации (изложение фактов); выражение своих чувств по поводу ситуации; объяснение того какое воздействие оказывает на меня данная ситуация; предложения или пожелания в адрес будущего взаимодействия, нормы взаимодействия.

Группа американских исследователей во главе с А. Джекобсом изучали зависимость принятия обратной связи от трех переменных: 1) знак обратной связи («+» или «-») 2) последовательность его представления – сначала «+», затем «-», и наоборот; 3) форма обратной связи: а) поведенческая («Мне кажется, ты ведешь себя слишком властно»), б) эмоциональная («Ты мне нравишься», «Я зол на тебя»), в) эмоционально поведенческая

(«Ты ведешь себя властно, и это меня злит»). Результаты их работы показали, что положительная обратная связь всегда оценивается как более достоверная, нежели отрицательная. Что касается оптимальной последовательности предоставления обратной связи, то ряд данных, полученных в процессе экспериментов, показывает, что отрицательная обратная связь оценивается как более достоверной и желательной, когда подается после положительной обратной связи, а не предшествует ей. Это позволило создать технологию «+-+», суть которой заключается в сообщении собеседнику в первую очередь его положительных качеств и поступков, далее указание на его недостатки и недочеты в работе, и завершение беседы мотивирующей речью и надеждами на улучшение продуктивности собеседника.

И в заключении стоит рассмотреть популярную в психологии управления модель обратной связи В.О.Ф.Ф. применительно к педагогической области. Название данной модели содержит в себе аббревиатуру из начальных букв английского названия четырех ступеней модели. Поведение (Behaviour) – Результат (Outcome) – Чувства (Feelings) – Будущее (Future).

1. **Поведение (Behaviour)**. Данная стадия предполагает изложение наблюдений и фактов о работе учащегося.
2. **Результат (Outcome)**. Предполагает обсуждение с учеником, как его поведение сказывается на результатах обучения.
3. **Чувства (Feelings)** – это выражение своих чувств педагогом относительно сложившейся ситуации.
4. **Future (Будущее)** – обсуждение действий, которые можно предпринять, чтобы решить проблему и улучшить свои результаты.

Таким образом можно предположить, что применение изученных нами технологий конструктивной обратной связи помогут педагогу добиться изменения в поведении участников образовательного процесса, повысить мотивацию к достижению высоких результатов в учебной деятельности учеников и, следовательно, повлиять на общий уровень успеваемости учащихся.

Библиография:

1. Касаткин С.Ф. Техника обратной связи в аудиторрии // Новые знания. – 2002. – № 4. – С. 31–35.
2. Лукьяненко О.Д. Обеспечение эффективной обратной связи в дидактическом информационном взаимодействии педагога и ребенка 6–7 лет // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2007. – № 3. – С. 136–144.
3. Винер Н. Кибернетика и общество. – М.: Изд-во Иностранная литература, 1958. – 203 с.

4. Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
5. Бодалев А.А. Психология общения: Избранные психологические труды. – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК» (Серия «Психологи Отечества»), 2002. – 256 с.
6. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды. – М.: Смысл, 2012. – 687 с.
7. Бубер М. Диалог. – М.: «Республика», 1995. – 464 с.

ТЕХНИКИ ПСИХОДРАМЫ В РЕСУРСНОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Обухова Юлия Владимировна
*Южный федеральный университет»,
Ростов-на-Дону*

Аннотация. В данной статье приводятся методические рекомендации для начинающих психологов по использованию техник психодрамы при психологическом консультировании клиентов по вопросам профессиональной самореализации.

Ключевые слова: психодрама, техники, ресурс, профессиональная самореализация, личность

THE TECHNIQUE OF PSYCHODRAMA IN RESOURCE PROVISION PROFESSIONAL SELF-REALIZATION

Obukhova Yulia Vladimirovna
*Southern Federal University,
Rostov-on-Don*

Abstract. This article provides guidelines for novice psychologists on the use of psychodrama techniques in psychological counseling clients on professional self-realization.

Keywords: psychodrama, technology, resource, professional fulfillment, identity

Изучением самореализации личности занимались представители различных психологических школ. Большинство психологических теорий стремятся к объяснению самореализации или сходного понятия такого же уровня, например, самоактуализации в теории А. Маслоу, идентичности в теории Э. Эриксона, самоэффективности в теории А. Бандуры. Однако до сих пор не существует единой концепции самореализации [1]. На процесс самореализации оказывают влияние две группы факторов: внутренние и внешние. К внутренним факторам можно отнести интеллектуальные особенности (хорошо развитый эмоциональный, социальный и вербальный интеллект), волевые качества (настойчивость, целеустремленность, инициативность и др.), личностные особенности (гармонизация Я-концепции, адекватная самооценка, общительность и др.). Эти факторы можно рассматривать как личностные ресурсы. К внешним факторам

относятся влияние социума, наличие или отсутствие барьеров к самореализации.

Отметим, что личность стремится самореализоваться во многих сферах деятельности, однако одним из ведущих компонентов жизнедеятельности человека является профессиональная деятельность.

По мнению Н.И. Плужниковой профессиональная самореализация выступает в роли как процесса, так и результата саморазвития. Как результат профессиональная самореализация определяется с помощью двух оценок: 1) внешняя – индикатор эффективности профессиональной деятельности; 2) внутренняя – удовлетворенность своей деятельностью [3].

На основе этих оценок можно выделить четыре вида профессиональной самореализации личности: гармоничная профессиональная самореализация (внешняя эффективность – внутреннее удовлетворение), полугармоничная профессиональная самореализация (внешняя неэффективность – внутреннее удовлетворение), адаптивная профессиональная самореализация (внешняя эффективность – внутреннее неудовлетворение), нереализованная (внешняя неэффективность – внутреннее неудовлетворение).

На основе выделенных видов самореализации приведем пример работы психодраматиста с такими клиентами.

Первый тип клиентов – клиенты, которые смогли эффективно построить свою профессиональную траекторию, полностью раскрыть свои личностные ресурсы. Их профессиональную успешность отмечают окружающие, да и сами клиенты полностью удовлетворены процессом самореализации. Они не нуждаются в проведении психокоррекционных мероприятий.

Второй тип клиентов – клиенты, которые испытывают на себе постоянную критику значимых других в адрес их профессиональной деятельности (результата и/ или процесса деятельности, выбора профессии, должности, конкретной организации), но сами полностью довольны своей профессиональной самореализацией. В работе с такими клиентами можно использовать следующие техники психодрамы: технику «Самопрезентация» в двух вариациях (представление самого себе – Я-реальное и представление себя глазами значимого другого – Я-отраженное), технику «Исполнение роли» (Я-настоящий и Я-идеальный в восприятии окружающих), технику «Монолог» (комментирование своих истинных мыслей и чувств, которые вызывает критика других людей), технику «Дублирование» при актуализации негативных эмоций и чувств. Отметим, что использование техники «Самопрезентация» в двух вариациях позволит выявить, что конкретно волнует клиента, в чем конкретно проявляются различия в самоописании Я-настоящее и Я-отраженное [2]. Наличие большого количества статусных характеристик при описании Я-отраженного и отсутствие их

в Я-настоящем, сопровождающемся описанием экспрессивных черт личности, может свидетельствовать о внутрличностном конфликте.

Третий тип клиента – клиенты, склонные к самокритике, самобичеванию, осознающие, что сделали неправильный профессиональный выбор, хотя окружающие подчеркивают профессиональную успешность таких людей. В работе с такими клиентами целесообразно применить техники психодрамы на ресурсы (символдраматическую психодраму – Мотивы «Луг», «Гора»; аксиодраму на тему «Ценности и желания»), упражнение «Колесо жизни» на осознание наполненности, нахождения баланса и гармонии жизни. Более подробное описание данного упражнения можно найти в монографии автора [4].

Четвертый тип клиентов – клиенты, испытывающие значительные затруднения в профессиональной самореализации. Это затруднения могут проявляться в невозможности самореализации в желаемой профессии в силу объективных (безработица, проблемы со здоровьем) или субъективных причин (несоответствие образа желаемой и реальной работы по критериям зарплаты, статуса, временных, эмоциональных, моральных, физических затрат и др.). С такими клиентами наиболее эффективно применение техник из футуродрамы (работа с будущим, осознание истинных потребностей и желаний личности), а также техника психодрамы «Обмен ролями», которая позволит выявить истинные причины нахождения человека в данном состоянии, введение дополнительной реальности, которая позволит создать завершенный образ желаемого будущего. Эффективно также применение игротерапии для обеспечения оптимальных условий психологического благополучия клиента [5]. После того, как клиент осознает образ идеального будущего, можно применить упражнение из НЛП «Линия жизни», которое позволит клиенту зафиксировать значимые шаги к достижению своей цели с фиксацией конкретных сроков достижения.

Таким образом, можно прийти к выводу, что применение техник психодрамы в ресурсном обеспечении профессиональной самореализации личности будет эффективным, если мы учитываем вид профессиональной самореализации клиента.

Список литературы:

1. Кудинов С.И., Крупнов А.И. Системная модель самореализации личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2008. – № 1. – С. 28–36.
2. Обухова Ю.В. Практическая психология личности: драматические и игровые техники в работе психолога: учебное пособие. – Ростов-на-Дону – Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2018. – 124 с.
3. Плужникова Н.И. Психологическая характеристика профессиональной самореализации как условие развития профессиональных компетен-

- ций / В сборнике: Психологические проблемы самореализации современной молодежи, 2014. – С. 122–127.
4. Современная практическая психология в обеспечении ресурсов самореализации личности: монография/ Ю.В. Обухова, Е.В. Зинченко, Е.В. Белова, И.В. Афанасенко. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2016. – 305 с.
 5. Черная А.В., Темнышова Е.И. Ресурс отношений игрового терапевта и клиента в обеспечении оптимальных условий психологического благополучия / В сборнике: Безопасность образовательной среды: создание и внедрение психолого-педагогических технологий сопровождения. Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. Под редакцией И.А. Баевой, О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязовой. 2014. – С. 91–94.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА СУПРУГОВ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ

Семенихина Анна Васильевна

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Луганск

Аннотация. Статья посвящена анализу данных эмпирического исследования. Были проанализированы такие составляющие социального статуса как пол, материальное положение, наличие и количество детей, семейный статус, уровень образования, совместное или раздельное проживание супругов с родителями и другими родственниками. Удовлетворенность браком была рассмотрена как в общем виде, так и в таких ее аспектах как понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность партнеров, любовь и симпатия.

Ключевые слова: социальный статус, удовлетворенность браком, любовь, симпатия, понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность.

RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL STATUS OF SPOUSES AND SATISFACTION WITH MARRIAGE

Semenikhina Anna Vasilyevna

Luhansk Taras Shevchenko National University, Luhansk

Abstract. The article is devoted to analysis of empirical data. The following components of social status were analysed: sex, financial condition, number of children if any, marital status, education, spouses living together with or apart from parents and other relatives. Satisfaction with marriage in general and such aspects as understanding, emotional bond, partners' authority, love and affection were considered.

Keywords: social status, satisfaction with marriage, love, affection, understanding, emotional bond, authority.

В современном обществе институт брака подвержен трансформационным тенденциям. Можно отметить не только утрату значимости брака в сознании молодых мужчин и женщин, а также снижение мотивации вступления в брак. В нашем обществе влияние современных тенденций кризиса семьи еще не настолько велико в силу традиционности представлений соотечественников. Но даже результаты отечественных социологических исследований подтверждают печальную статистику: более половины браков заканчиваются разводом. Отношение социума к разведенным мужчинам и женщинам становится более толерантным: статус разведенного никак не сказывается на месте в обществе, карьере, уважительном отношении окружающих.

В связи с падением популярности брака как социального института в последние десятилетия усилился интерес ученых к исследованию факторов, способствующих сохранению и укреплению брачных уз. Изучением проблемы супружеской совместимости, а также личностных и ролевых детерминант стабильности брака, занимались такие ученые как А.Н. Волкова, А.Н. Обозова, А.К. Дмитренко, Т.В. Галкина, К. Витек и др.

Одним из значимых факторов, влияющих на брачно-семейные отношения, выступает социальный статус супругов. На роль социального статуса супругов в развитии семейных отношений указывали такие авторы как Ю.Е. Алешина, А.Н. Волкова, Т.М. Мишина, Т.А. Гурко и др.

Феномен удовлетворенности браком, как один из основных показателей его стабильности и продуктивности, исследовался такими учеными как А.Ю. Тавит, С.И. Голод, Ю.Е. Алесиной, В.А. Сысенко, Т.В. Андреева и А.В. Толстова указывали на связь материального статуса семьи и удовлетворенности браком. Взаимосвязь профессиональной деятельности супругов с удовлетворенностью браком исследовалась В.П. Левкович. Похожие исследования были организованы также Т.В. Андреевой, Ю.А. Шмотченко, О.В. Шишкиной.

Ключевыми понятиями данной статьи являются категории социального статуса и удовлетворенности супругов браком. Рассмотрим их содержание.

Понятие социального статуса обозначает положение личности в построении социальных взаимоотношений, ее место в основополагающих сферах существования, и, в конечном итоге, оценку работы личности со стороны окружения, выражающуюся в тех или иных количественных и качественных признаках (заработная плата, премии, заслуги, звания, привилегии). Данное понятие включает также самооценку, которая может совпадать либо никак не совпадать с оценкой, данной обществом или социальной группой [1]. **Социальный статус** – это положение индивида, которое он автоматически занимает как представитель большой социальной группы (гендерной, возрастной, профессиональной, классовой, национальной).

И.С. Кон акцентирует 3 трактовки социального статуса: в повседневном сознании, где данное понятие подразумевает «быть в роли», следовательно, притворствоваться, исполнять, осознавая неестественность своего действия; в социальной психологии, где данное понятие применяется с целью «описания циклических, стандартизированных форм поведения», и, в конечном итоге, в психологии, где понятие социального статуса означает безличную общественную функцию и норму, осуществление каковой обязательно для всех, занимающих данную позицию [2].

Удовлетворенность браком, в соответствии с теорией С.И. Голод, возникает как итог адекватной реализации представления (образа) о семье, сформировавшегося в сознании личности под воздействием опыта взаи-

модействия с различными событиями, образующими его навык (действительный либо символический) в данной области бытия [3].

Эмпирическое исследование взаимосвязи социального статуса супругов и удовлетворенности браком осуществлялось с помощью трех диагностических методик, направленных на выявление общей удовлетворенности браком (Опросник удовлетворенности браком В.В. Столина, Т.В. Романовой, Г.П. Бутенко), таких составляющих удовлетворенности как понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность партнера (Опросник ПЭА А.Н. Волковой в модификации В.И. Слепковой), любовь и симпатия к партнеру (Шкала любви и симпатии З. Рубина в модификации Л.Я. Гозмана, Ю.Е. Алесиной). Для учета пола, материального статуса, наличия и количества детей, семейного статуса, уровня образования, совместного или раздельного проживания с родителями и другими родственниками была составлена анкета.

С диагностической целью была сформирована выборка испытуемых из 50 супружеских пар в возрасте от 20 до 43 лет (средний возраст – 28 лет). Пары неоднородные по уровню дохода, количеству детей, состоящие как в официальном, так и в неофициальном браке, проживающие совместно с родителями и отдельно от них.

Было установлено, что пол не влияет на общую удовлетворенность браком. Мужчины и женщины показали одинаковый уровень – полная удовлетворенность браком, что соответствует категории «благополучная семья». Так, у мужчин данный показатель составил 70,7 %, у женщин – 70,6 %.

Женщины больше, чем мужчины склонны проявлять понимание (у женщин данный показатель составил 57 %, у мужчин – 53 %) во взаимоотношениях и испытывать эмоциональное притяжение к партнеру (у женщин – 55 %, у мужчин – 53 %). Мужчины же проявляют уважение по отношению к своей супруге наравне с женщинами (у женщин данный показатель составил 50 %, у мужчин – 51 %). У женщин наблюдается более высокий показатель по «Шкале любви» (у женщин – 74 %, у мужчин – 72 %), а у мужчин – по «Шкале симпатии» (у женщин – 72 %, у мужчин – 74 %). Хотя статистические различия не слишком велики, можно отметить, что мужчины больше склонны восхищаться партнершей, находить черты сходства между собой и своей супругой, в то время как женщины больше стремятся получить и дать тепло и заботу в отношениях.

Обнаружена связь удовлетворенности браком с материальным статусом супругов. Наименее удовлетворенными браком оказались супруги с низким уровнем доходов (68 %), наиболее удовлетворены браком супруги, имеющие высокий доход (72 %). Однако по таким составляющим удовлетворенности браком, как понимание и эмоциональное притяжение, результаты оказались несколько иными. Здесь наиболее высокие пока-

затели имеют испытуемые со средним доходом. А супруги с маленьким и большим доходом имеют в равной степени невысокие показатели.

Удовлетворенность браком практически по всем показателям снижается в зависимости от количества детей в семье (чем больше детей, тем меньше удовлетворенность браком). Так, например, общая удовлетворенность браком выше всего у супругов без детей (значение показателя равняется 72 %), что трактуется как полная удовлетворенность браком и соответствует категории «благополучный брак». Затем с незначительным уменьшением значения следуют супруги с одним ребенком (их показатель удовлетворенности браком составляет 71 %). Это также соответствует категории «благополучный брак», однако отражает показатель на самой ее границе. Последнюю позицию по удовлетворенности браком с большим отрывом занимают супружеские пары, имеющие двоих детей (их показатель составляет 60 %). Данный показатель уже попадает в границы частичной удовлетворенности браком, что оценивает семью супругов как «скорее благополучную». Исключение составляет показатель эмоционального притяжения, который становится выше по мере увеличения числа детей в семье. Супруги без детей, а также имеющие одного ребенка, показали одинаковый процент выраженности данного психологического состояния (54 %). Однако супруги с двумя детьми показали более высокий процент по данной шкале (56 %).

Самый высокий показатель удовлетворенности браком был выявлен у испытуемых, проживающих в «гражданском браке» (показатель составил 75 %, что свидетельствует о полной удовлетворенности семейной жизнью и соответствует категории «благополучная семья»), затем следует гостевой брак (показатель удовлетворенности браком составляет 66 %, что свидетельствует о частичной удовлетворенности собственным брачным союзом и соответствует категории «скорее благополучная семья») и последнюю позицию по удовлетворенности браком занимают супружеские пары, состоящие в официальном браке (показатель составил лишь 58 %, что свидетельствует о среднем уровне, или категории «переходной семьи»).

По уровню понимания своего партнера лидируют пары, состоящие также в «гражданском браке» (60 %), на втором месте супруги, имеющие статус официальных брачных партнеров (53 %), последнюю позицию занимают пары, состоящие в гостевом браке (49 %). Действительно, общая территория проживания и наличие совместных занятий приводит к лучшему узнаванию и пониманию партнера.

Эмоционально привлекательными, притягательными и желанными воспринимают своих партнеров супруги, состоящие в гостевом браке (58 %), на втором месте по данному показателю стоят официально зарегистрированные супружеские пары (54 %), третью позицию занимают представители «гражданских браков» (50 %). Наиболее авторитетными, до-

стойными уважения воспринимают своих партнеров лица, проживающие в официальном и «гражданском» браках (по 53 %), затем следуют пары, состоящие в гостевом браке (44 %).

По показателю «Шкалы любви» первую позицию занимают партнеры, состоящие в гостевом браке (76 %), а вторую позицию делят супруги из официальных и «гражданских» браков (73 %). А по показателю «Шкалы симпатии» лидирующую позицию занимают супруги, проживающие в «гражданском браке» (75 %), на втором месте партнеры, состоящие в гостевом браке (73 %), и лишь третью позицию занимают представители официального брака (72 %).

Самый высокий показатель общей удовлетворенности браком, а также по показателю понимания своего партнера, был выявлен у испытуемых с незаконченным высшим образованием (79 % и 57 % соответственно), затем следуют испытуемые со средним специальным образованием (73 % и 56 % соответственно), а последнюю позицию по удовлетворенности браком заняли супруги с полным высшим образованием (71 % и 53 % соответственно). Эмоциональное притяжение к партнеру в наибольшей степени испытывают супруги со средним специальным образованием (56 %), на втором месте супруги с незаконченным высшим образованием (55 %), и лишь последнюю позицию занимают супруги с высшим образованием (53 %). Наиболее авторитетными воспринимают своих партнеров супруги со средним специальным образованием (53 %), затем следуют супруги с незаконченным (51 %) и полным высшим образованием (49 %).

По «Шкале любви» и «Шкале симпатии» результаты совпали: первую позицию заняли супруги со средним специальным образованием (76 % и 77 %), затем следуют супруги с полным высшим образованием (75 % и 73 %) и на третьем месте оказались испытуемые с незаконченным высшим образованием (65 % и 68 %).

Можно сделать вывод, что высокий уровень образования, в целом, негативно сказывается на удовлетворенности браком.

Супруги, проживающие отдельно от родителей или других родственников на собственной территории, чувствуют большую удовлетворенность браком практически по всем показателям, нежели супруги, проживающие совместно с родителями и другими родственниками. Соотношение показателей их удовлетворенности браком следующее: у супругов, проживающих отдельно, процент составляет 71 %, у супругов, проживающих совместно с родителями, он составляет 67 %. Соответственно, супруги, проживающие на собственной территории, независимо от других людей, чувствуют полную удовлетворенность браком, что соответствует категории «благополучный брак». Супруги, проживающие с родителями и другими родственниками, испытывают лишь частичную удовлетворенность браком, что соответствует категории «скорее благополучный брак».

Супруги, проживающие отдельно от родственников, демонстрируют более высокий балл по шкале «Понимание» (их показатель составляет 56 %) по сравнению с супругами, проживающими на одной территории с родителями (их показатель составляет 52 %).

О том, что молодая семья должна жить отдельно от родителей, вырабатывая свои собственные модели поведения, распределения домашних обязанностей, планирования семейного бюджета, самостоятельного разрешения семейных споров, выбора стратегий воспитания ребенка и т.п., написано множество книг. Данные нашего исследования подтверждают, что благополучие брака напрямую зависит от возможности самостоятельно выстраивать свою супружескую жизнь.

Таким образом, исходя из результатов проведенного исследования, можно выделить компоненты социального статуса супругов, взаимосвязанные с их удовлетворенностью браком. Большую удовлетворенность браком испытывают супруги, имеющие средний и выше среднего материальный доход, проживающие в «гражданском браке», имеющие среднее специальное или незаконченное высшее образование, а также проживающие отдельно от родителей или других родственников.

Библиография:

1. Сатир В. Психотерапия семьи. – СПб.: «Ювента», 1999.
2. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Диагностика супружеских затруднений // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 2. – С. 98–101.
3. Захаров А.И. Психологические особенности диагностики оптимизации отношений в конфликтной семье // Вопросы психологии. – 1981. – № 3. – С. 59–68.

ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ОБРАЗА ТЕЛА У ЖЕНЩИН В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЕ МАТЕРИНСКОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Сушкова Елена Вячеславовна

Воронежский государственный университет, Воронеж

Аннотация. В работе рассматривается содержание такого феномена, как образ тела. Описывается специфика образа тела женщины в период беременности. Уточняются линии развития материнской сферы на примере изменений образа тела, что подтверждает значимость преобразований образа тела как фактора становления материнской сферы личности на этапе беременности.

Ключевые слова: образ тела; материнство; беременность; репродуктивная сфера.

TRANSFORMATIONS OF THE BODY IMAGE IN WOMEN DURING PREGNANCY AS A FACTOR OF THE FORMATION OF MATERNAL SPHERE OF PERSONALITY

Sushkova Elena Vyacheslavovna

Voronezh State University, Voronezh

Abstract. The article reveals the content of such phenomenon as body image. It describes the specificity of a woman's body image during pregnancy. The lines of development of the maternal sphere are specified on the example of changes in the body image, which confirms the importance of transformations of the body image as a factor of formation of the maternal sphere of personality at the stage of pregnancy.

Keywords: body image; maternity; pregnancy; reproductive sphere.

В психологической науке является устойчивым мнение о значимости в развитии личности процессов социализации. Специфика влияния социума на человека определяется исторической средой, эпохой, в которой он живет. Наш век – время мобильности, динамики и скорости. Предъявляемые требования вынуждают людей ориентироваться на самих себя, нести ответственность за собственные успехи и неудачи. Социум диктует каноны внешнего вида, моделей поведения. При этом «мода» касается не только внешнего вида. Модным становится иметь высшее образование, читать книги, защищать природу. Модно иметь большое количество детей, или же заниматься бизнесом и строить карьеру, сознательно откладывая/отказываясь от рождения детей.

На этапе размышлений и фантазий девушек о будущей беременности, формирования представлений о ней важную роль играет такой психологический феномен как образ тела. Образ тела – интегральное психологическое образование, результат психического отражения в сознании собственного тела, основанный на его восприятии, эмоциональной оценке и соответствующем поведении [1]. Беременность может представляться как угрожающая телу, или же избавляющая от комплексов и запретов. И это окажет свое влияние на будущие взаимоотношения матери как с ребенком, так и с супругом и окружением.

Целью нашей работы является выявление специфики образа тела женщины в период беременности.

Как показано в ряде исследований, образ тела имеет различное происхождение и сложную структуру. Так, В. Шонфельд [2] выделяет следующие составляющие образа тела:

- 1) актуальное субъективное восприятие тела, как внешности, так и способности к функционированию;
- 2) интернализированные психологические факторы, являющиеся результатом собственного эмоционального опыта индивида, так же, как и искажения концепции тела, проявляющиеся в соматических иллюзиях;
- 3) социологические факторы, связанные с тем, как родители и общество реагируют на индивида;
- 4) идеальный образ тела, заключающийся в установках по отношению к телу, в свою очередь, связанных с ощущениями, восприятиями, сравнениями и идентификациями собственного тела с телами других людей.

Важной функцией образа тела является отделение собственного Я от остального мира. Опираясь на этот факт, одной из основных характеристик образа тела являются телесные границы, подчеркивающие осознание личностью собственной отделенности, помогают отличить «Я» от «не-Я». Граница образа тела – это средство защиты «Я» от окружающей среды. Формирование полноценного образа Я осложнено в случае недостатка определенности и устойчивости границ тела.

В период беременности необходимым становится отделение себя и формирование своих границ не только с внешним миром, но и отделение и осознание себя и одновременно ребенка, развивающегося внутри. Его шевеления способствуют пониманию женщиной, что внутриутробный ребенок не включен в ее собственное тело. Важность данной дифференциации влияет на образ тела, наполняя его новым знанием, ощущениями и переживаниями.

Образ тела формируется в онтогенезе, подвергаясь воздействию природных и социальных факторов. При этом редко восприятие образа тела является целостным, чаще индивидом выделяется один фрагмент, деталь, по которому идет сравнение с эталоном, со значимыми другими. При со-

средоточении внимания на конкретном элементе и теряется целостность всего образа.

На формирование образа тела оказывают значительное влияние движения. Как предположила М. Чейс [3], на образ тела воздействует восприятие силы тяжести и телесные движения. Движение обеспечивает сенсорные стимулы так же, как и процесс (т.е. действие), которыми эти ощущения интерпретируются и интегрируются. Важно, что движение тела имеет воздействие и на внешнюю окружающую среду и на внутреннюю. На этапе беременности появляются другие движения – движения внутриутробного ребенка, контроль за которыми не во власти матери. Движения, стимулируя внутренние ощущения, способствуют формированию более целостного и дифференцированного образа тела, так как движения плода являются уникальным опытом interoцептивных ощущений.

Образ тела также и социально детерминирован. Он формируется под влиянием предрассудков и культурных стереотипов. Тело само как бы «встраивается» в социальные нормы и с трудом эта связь разрывается с ними, даже в ситуации угрозы саморазрушения (стремление поддерживать неестественно низкую массу тела, пластические операции и т.п.).

М. Чейс, П. Бернштейн и Л. Эспенак [3] обсуждали влияние чужих реакций и интереса к чьему-либо телу на развитие образа тела. Опираясь на это, мы можем констатировать, что беременность увеличивает внимание окружающих к телу женщины. Это внимание увеличивается не только от близких, родственников, но и от посторонних людей. Содержание внимания может интерпретироваться женщиной как положительно, так и отрицательно, в зависимости от имеющейся самооценки и отношения к собственному телу.

Помимо этого, образ тела трансформируется в случае реального или воображаемого изменения тела. К подобным изменениям приводит период беременности. Как правило, удовлетворенность телом снижается, при наборе веса. При этом, если этот набор веса определялся беременностью, негативная эмоциональная реакция ниже. Помимо этого, образ тела в период беременности становится более дифференцированным, так как внутриутробный ребенок, двигаясь, дает матери возможность пережить уникальные interoцептивные ощущения. При этом, в случае удовлетворенности женщиной своим телом, предстоящая беременность может интерпретироваться как угроза имеющемуся телесному облику.

Если человек не соответствует «модным» пропорциям, то это сразу распространяется на оценку всей его жизни и личности, ставя клеймо неуспешного, ленивого, забросившего себя человека, при этом не является возможным компенсация за счет, например, сфер учебной, профес-

сиональной деятельности. Если же тело не соответствует требованиям в связи с беременностью, это не провоцирует резкую негативную оценку общества, следовательно, не так интенсивно приводит к неудовлетворенности телом.

Репродуктивная сфера не осталась без вмешательства со стороны общества. Помимо государственной политики, направленной на улучшение демографии в стране за счет денежных поощрений и выплат (материнский капитал), активно пропагандируется феномен материнства. Быть матерью сейчас – это достижение, которое необходимо демонстрировать, выкладывая в социальные сети фотографии периода беременности, родов, младенца. Помимо этого, мода на материнство подтверждена еще и тем, что существенно изменилась форма одежды для беременных. Если раньше это было что-то легкое, свободное и маскирующее изменившиеся формы, то сегодня приоритет отдается обтягивающим вещам, или даже топам, открывающим живот (в летнее время). При этом подобный стиль одежды до беременности мог не быть доминирующим для женщины.

Таким образом, рассмотрев специфику формирования образа тела, мы можем констатировать его трансформацию в период беременности, когда меняется само тело, добавляются тактильные ощущения движения внутриутробного ребенка, меняется реакция окружающих женщину. При этом эмоционально-ценностная оценка изменений образа тела (положительная или отрицательная) зависит не только от того, каким образом был до беременности, но и как женщина относится к наступившей беременности и будущему материнству, как сформирована материнская сфера личности.

Отсюда следует, что, опираясь на преобразование образа тела, можно сформулировать основные линии развития материнской сферы женщины.

- 1) Повышение осознанности будущего материнства благодаря шевелениям ребенка в период беременности.
- 2) Становление диады «мать-ребенок», которая является социальной ситуацией развития младенца до года. В образ тела включается еще образ ребенка, и, будучи беременной, женщина выстраивает с ним отношения, общается).
- 3) Повышение ценности материнства для женщины, благодаря вниманию и положительным реакциям со стороны близкого окружения.

Итак, мы выявили специфику образа тела женщины в период беременности, и рассмотрели, что преобразование образа тела является важным фактором становления материнской сферы на этапе беременности.

Библиография:

1. *Богданова М.А.* Становление образа тела как проблема рождения личности [Электронный ресурс] / Психология телесности: теоретические

- и практические исследования. Режим доступа – http://psyjournals.ru/psytel2009/issue/40808_full.shtml (10.11.18).
2. Самозванова Е.А., Андропова Л.О. Проблема телесности в истории психологии [Электронный ресурс] / Режим доступа – <https://www.rae.ru/forum2012/12/3187> (09.11.18).
 3. Чайклин Ш., Шмайс К. Подход М. Чейс в танцевальной терапии [Электронный ресурс] / Режим доступа – <https://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2069> (11.11.18).

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В СЕМЕЙНОЙ СФЕРЕ: НАЦИОНАЛЬНЫЙ И ПОЛОВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТЫ

Юзенкова Татьяна Павловна

Городская Больница № 6, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье рассматриваются особенности самореализации в семейной сфере и осознание себя в качестве успешного родителя – мужчин и женщин армянской и русской национальности.

Ключевые слова: Я-концепция родителя, особенности когнитивного компонента Я-концепции, самореализация в семейной сфере.

PECULIARITIES OF SELF-REALIZATION IN THE FAMILY SPHERE: NATIONAL AND SEXUAL ASPECTS

Yuzenkova Tatyana Pavlovna

City Hospital № 6, Rostov-on-Don

Abstract. The article discusses the features of self-realization in the family sphere and self-awareness as a successful parent, men and women of Armenian and Russian nationality.

Keywords: Self-concept of the parent, features of the cognitive component of the self-concept, self-realization in the family sphere.

Семейная самореализация личности нацелена на достижение личного и семейного счастья. Успехи, достижения, положительные результаты в семейной самореализации, с одной стороны, самоценны, так как являются источником особых удовольствий, наслаждений, радостей, а с другой стороны, они оказывают исключительно благотворное воздействие на достижения личностью успехов во всех других видах ее самореализации [3].

В статье Е.А. Азаровой, Г.Н. Жулиной и др. соавторов описывается образ идеальной для респондентов семьи: материально-обеспеченная семья с взаимной любовью, уважением, пониманием, поддержкой, где чтят традиции и культуру и др. [1]. С нашей точки зрения это и может считаться примером идеальной семейной самореализации.

В данной статье мы будем рассматривать самореализацию в семейной сфере через осознание себя в качестве успешного родителя.

Цель исследования: изучить особенности когнитивного компонента Я-концепции родителя.

Эмпирическим объектом исследования выступили 60 мужчин и женщин (30 – русских и 30 – армянских) в возрасте от 25 до 40 лет, имеющих детей в возрасте от 5 до 12 лет.

Методики: свободное самописание, контент-анализ [2].

Рассмотрим особенности когнитивного компонента Я-концепции родителей – мужчин и женщин русской национальности.

В самоописаниях русских мужчин ведущими чертами являются экспрессивные и статусные черты. Это свидетельствует о том, что такие мужчины лучше осознают свои личностные особенности и гордятся своим положением в обществе, что благоприятно сказывается на выполнении ими родительских функций. Третье место в самоописаниях занимают инструментальные черты. Наименее предпочитаемой категорией является социальное окружение, что свидетельствует о том, что русские мужчины при переходе в статус родителя боятся потерять предыдущее социальное окружение и должны довольствоваться окружением супруги и ребенка.

В самоописаниях русских женщин наиболее предпочитаемой чертой являются экспрессивные черты. Это говорит о том, что женщины при описании своего родительства придают огромное значение описанию своих личностных особенностей и качеств, которые благоприятно образом влияют на выполнение их родительских функций. Второе место занимает инструментальные черты, а третье – статусные черты. Наименее предпочитаемой чертой у русских женщин является социальное окружение, что говорит о том, такие женщины не хотели бы терять свое привычное социальное окружение, при переходе в статус родителя и не довольствуются окружением только супруга и ребенка.

Таким образом, в самоописаниях русских мужчин и женщин выявлена общая закономерность: общей ведущей чертой в самоописаниях являются экспрессивные черты. Это свидетельствует о том, что русские мужчины и женщины, лучше осознают свои личностные особенности, которые благоприятно сказываются на выполнении ими родительских функций. Так же выявлено, что общей наименее предпочитаемой категорией является социальное окружение, что свидетельствует о том, что русские мужчины и женщины при переходе в статус родителя боятся потерять предыдущие социальные окружение.

Рассмотрим особенности когнитивного компонента Я-концепции родителей у мужчин и женщин армянской национальности.

В самоописаниях армянских мужчин ведущей чертой являются инструментальные черты. Это свидетельствует о том, что такие мужчины при описании своего родительства большое значение придают своим умениям, способностям и навыкам, что благоприятно сказывается на выполнении

ими родительских функций. Второе место занимает социальное окружение, а третье – статусные черты. Наименее выраженной чертой у армянских мужчин является экспрессивные черты, что говорит о том, что они не придают большого значение описанию своих личностных особенностей и качеств, сказывающихся на исполнении ими родительских функций.

В самоописаниях армянских женщин наиболее предпочитаемой чертой в их Я-концепции является экспрессивные черты, что свидетельствует о том, что женщины при описании своего родительства придают огромное значение описанию своих личностных особенностей и качеств, которые благоприятном образом влияют на выполнение их родительских функций. На втором месте у них инструментальные черты, а на третьем – социальное окружение. У армянских женщин наименее предпочитаемой чертой является статусные черты, что говорит о том, что при выполнении родительских функций они не довольны своим положением в обществе и своей ролью только матери и супруги.

Таким образом, в когнитивном компоненте Я-концепции родителя у мужчин и женщин армянской национальности различается характер взаимосвязи.

Выводы:

1. Половая и национальная принадлежность респондентов обуславливают различия в содержании и структуре когнитивного компонента Я-концепции родителя.
2. Гармоничная Я-концепция родителя может быть предиктором успешной самореализации в семейной сфере.

Библиография:

1. Азарова Е.А., Жулина Г.Н., Зинченко Е.В. Особенности представлений о семье девушек-студенток с разным типом гендерной идентичности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 2 (132). – С. 210–215.
2. Обухова Ю.В. Особенности Я-концепции и видов интеллекта студентов социо- и несоциономического типов профессий: дисс. ...канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2014. – 243 с.
3. Современная практическая психология в обеспечении ресурсов самореализации личности: монография/ Ю.В. Обухова, Е.В. Зинченко, Е.В. Белова, И.В. Афанасенко. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2016. – 305 с.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА:
НАУЧНЫЙ, ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ, МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ**

Руководитель

*Наконечная Татьяна Викторовна,
директор Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной
помощи Советского района г. Ростова-на-Дону*

ГРНТИ 15.81.21

**ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ СУПЕРВИЗОРСКИХ ГРУПП
ДЛЯ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

Гаврилова Анна Валерьевна, Ковалева Марина Александровна
МБОУ СОШ № 1, Центр «СоДеиствие», Азов

Аннотация. В статье представлены результаты двухлетней работы супервизорской группы педагогов-психологов образовательных учреждений г. Азова. Обзорно рассматриваются существующие виды супервизорских групп, по целям и форме работы, по фокусировке основных рассматриваемых проблем. Представлен формат работы группы, ее цели, задачи, методика проведения встречи, проанализированы типичные запросы специалистов. Делается вывод о том, что групповая супервизия является мощным средством профессионального роста, повышения компетентности по вопросам консультирования и оказания кризисной помощи, а также предупреждает возникновение выгорания специалистов.

Ключевые слова: педагог-психолог; групповая супервизия; консультирование.

**EXPERIENCE IN CONDUCTING SUPERVISORY GROUPS
FOR TEACHERS-PSYCHOLOGISTS
OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Gavrilova Anna Valerevna, Kovaleva Marina Alexandrovna
School № 1, the Center "SoDeistvie", Azov

Abstract. The article presents the results of two-year work of the supervisory group of teachers-psychologists of Azov educational institutions. The existing types of supervisory groups are considered, depend on the goals and on the work form, on

the focus of the main issues under consideration. The format of the group work is presented, its goals, objectives, methodology of the meeting, the typical requests of specialists for supervision are analyzed. It is concluded that the group supervision is a powerful tool of professional growth, increasing competence in consulting and crisis assistance, as well as prevents the occurrence of burnout of specialists.

Keywords: teacher-psychologist; group supervision; counseling.

Супервизия как организованная форма психологической практики в виде кружков и школ возникла чуть меньше 100 лет назад, в 20-х годах прошлого столетия [1]. Появилась супервизия в психоаналитической практике, развивается в рамках гештальт-терапии, системного анализа, поведенческой терапии [2]. Традиционно супервизия рассматривается как метод теоретического и практического повышения квалификации специалистов, одна из форм обучения начинающих психологов, а также обмен мнениями опытных специалистов по поводу отдельных клиентских случаев, получение обратной связи по проделанной специалистом работе, включая обсуждение, что можно было сделать по-другому, как улучшить. В настоящее время существует множество взглядов на супервизию, в зависимости от целей, формы работы, опыта специалистов: например, дидактическая супервизия [3], осуществляемая дистанционно Интернет-супервизия [4].

Процесс супервизии способен устранить эмоциональное напряжение или регресс, избавить специалистов от профессионального одиночества. Эта форма работы также способна повысить эффективность рабочего процесса и устранить последующие ошибки в нём, за счет глубокого всестороннего анализа ситуации специалистов.

В Азовском ППМС центре «СоДействие», организованном при Управлении Образования, уже третий год ежемесячно нами организуется и проводится групповая супервизия для азовских педагогов-психологов образовательных учреждений.

Фокусы в работе супервизорских групп подробно освещены И.В. Пышинской, в нашем случае, это прежде всего фокус на системе консультирования, а именно на понимании клиента, действий психолога, отношений клиент-консультант [3].

До настоящего времени было проведено 18 групповых супервизий, в каждой из которых участвовало 10–16 педагогов-психологов, имеющих разный опыт своей психологической деятельности от нескольких месяцев до 30 лет. Целью супервизорской группы прежде всего являлась профилактика профессионального выгорания педагога-психолога, эмоциональная поддержка сообщества педагогов-психологов, а также повышение профессионального уровня психологов, компетентности, взаимообмен информацией, опытом. При первичной организации в рамках азовской город-

ской образовательной системы такой форма работы, были сомнения как к этому отнесутся, насколько будут заинтересованы, готовы добровольно участвовать специалисты. На первой встрече всеми участниками группы были предложены и приняты групповые правила (конфиденциальность, безопасное и некритичное общение, уважение к мнению говорящего, не перебивать, правило СТОП и др.), у группы отмечалось непонимание, что такое супервизия, так как многие пришли с методическими вопросами, отчетами, ассоциируя супервизорскую групповую работу с методическим объединением психологов.

Когда мы начинали работу супервизорской группы, мы имели общее представление об этой форме работы из методической литературы и из опыта проведения другими специалистами супервизорских групп. Но в процессе нашего двухлетнего опыта, практика показывает, что в настоящее время структура организации работы нашей супервизорской группы складывается следующим образом: один из ведущих специалистов является организатором ежемесячных групповых встреч и ведущим группы, в функции которого включаются слежение за соблюдением групповых правил, соблюдение регламента времени, сбор и прояснение запросов участников супервизорской группы. Первый круг посвящен сбору запросов от участников группы, последний – даче обратной связи от процесса и результатов работы. Специалист предъявляющий запрос проясняет, в какой форме он хотел бы получить супервизию: помочь разобраться со своим эмоциональным состоянием, анализ процесса его работы, используемые стратегии, методики, расширение знаний более эффективных подходов. Работа каждой супервизорской группы строится в зависимости от наличия количества запросов участников и на основе партнёрских отношений. Затем, на основе голосования специалистов определяется последовательность работы с запросами.

На сегодняшний день нет однозначного определения, что такое групповая супервизия. Считается, что супервизор – это специалист, не включенный в процесс отношений психолога и клиента. Тогда в нашей супервизорской группе можно сказать несколько супервизоров, т.е. более опытных специалистов, которые являются наставниками для начинающих психологов. В тоже время используются партнерские отношения, взаимобмен между равными по опытности специалистами, что некоторые авторы называют интервизорской групповой работой. Мы не стали придерживаться категорично какого-либо формата работы нашей группы супервизия или интервизия, так как наша практика показала, что возможно и полезно совмещать разные форматы работы, если в результате все специалисты, участвующие в супервизорской группе профессионально развиваются и становятся сами супервизорами для вновь пришедших молодых специалистов.

В процессе первых встреч выяснилось, что только 40 % психологов имеют навыки психотерапии. При обучении в ВУЗе, психологов обучают больше теоретическим основам консультирования, диагностированию и психокоррекции, а практическим навыкам психотерапии в психологическом формате можно обучиться только в частных негосударственных образовательных организациях. Однако педагогу-психологу приходится в процессе работы встречаться с различными сложными темами: кризисные эмоциональные состояния обучающихся, нарушение детско-родительских отношений, переживания горя и потери ребенком, разводы родителей, суициды и тенденция к суицидальному поведению. В процессе проведения супервизорских групп было замечено, что специалисты, не владеющие элементами психотерапии, имеют более размытые границы, используют свои интерпретации, проекции, видят чаще причины трудностей, предъявляемых коллегой поверхностно, в горизонтальной плоскости. А специалисты более опытные, владеющие психотерапевтическими методами и навыками отслеживают феномены, предъявляющего запрос специалиста, происходящие во время рассказа, более способны проникаться в глубину причин, вызывающих трудности в работе специалиста. Обладают более глубоким видением, более чувствительны к предъявляемой проблематике, а значит работа в групповой супервизии проходит более быстрее и эффективнее. Часто в процессе супервизии выявляется, что начинающие психологи недостаточно представляют себе, что такое контакт с клиентом и как его устанавливать, как сохранять нейтральность, эмоционально не включаться, то есть отслеживать перенос клиента и свой контрперенос, чтобы не привносить своё личное в процесс работы с клиентом и не разрушаться после встречи с клиентом, заражаясь эмоционально.

Запросы, которые выносятся специалистами на супервизию: повышение мотивация к школьному обучению детей и подростков; работа с группами риска, девиантное поведение (алкоголизм, табакокурение, употребление ПАВ) детей и подростков; нарушение детско-родительских отношений; работа с кризисными психо-эмоциональными состояниями (переживание горя и потерь, буллинг, суицидальные тенденции, страхи, агрессия, тревожность и т.д.) детей и подростков; работа с детьми с ОВЗ (СДВГ, аутизм, УО, ЗПР и т.д.) и родителями; конфликтные отношения между педагогом и обучающимся и его родителем; половая дезидентификация подростков; получение поддержки из-за переживания психолога о личной безопасности при работе с группами риска (административная, уголовная ответственность); получение поддержки из-за неудовлетворенности психолога отсутствием или недостаточной поддержкой со стороны администрации учреждения. Самый высокий процент (46 %) запросов, предъявляемых психологами на супервизорских группах связано с негативными эмоциональными переживаниями из-за недопонимания

многими руководителями ОУ границ ответственности и возможностей психолога, отсутствие поддержки со стороны администрации ОУ, обесценивания работы психолога, и в результате, отсутствие у 30 % психологов своего рабочего кабинета. Так же многие психологи ДООУ отмечают, что во время отпусков воспитателей администрация учреждения заставляет дополнительно выполнять работу воспитателей.

Эмоциональное и физическое напряжение вызывает тот факт, что в школах, где обучающихся бывает от 600 до 1500 человек, у психолога не хватает времени для личного общения с обучающимися и их родителями из-за большого объема текущей и отчетной документации. При этом один школьный психолог должен быть в курсе событий жизни желательно каждого ребенка, что приводит к внутренней неудовлетворенности специалиста из-за невозможности в таких условиях образовательной системы получить не только количественные, но и качественные результаты своей деятельности, следствием чего может стать профессиональное выгорание.

В течение 2018 года нами наблюдается тенденция перехода педагогов-психологов из психологической деятельности в другие смежные профессиональные деятельности. Так 12 % психологов прошли переподготовку и перешли работать логопедом и дефектологом, и 19 % специалистов высказали намерения так же пройти переподготовку и поменять свою профессиональную деятельность на другую, более спокойную и безопасную, так как профессия психолога предполагает много ответственности, уголовной в том числе, и при этом низкую заработную плату. Отмечается, что молодые специалисты немного поработав уходят, так как альтруизм, романтизм профессии психолога уходит, а желание помогать детям и их родителям растворяется. Так как сами специалисты от такой каждодневной и напряженной работы эмоционально выгорают и разрушаются, не получая компенсации эмоциональной и материальной.

Как показала двухлетняя практика групповая супервизия сообщества азовских педагогов-психологов является одна из важных форм службы практической психологии г. Азова, где педагоги-психологи имеют возможность не только повышать свой профессиональный уровень, обмениваясь опытом, но также получать возможность профилактики профессионального выгорания, т.к. необходимость работы специалиста нередко проходит в атмосфере межличностных конфликтов, негативных эмоциональных реакций клиентов, в атмосфере переживания человеческих страданий и горя.

Неспособность психолога выдерживать эмоциональное напряжение, профессиональное выгорание угрожает специалисту потерей квалификации и самой способности психолога продолжать свою деятельность. Психологу важно уметь разделять, где реальность клиента, его душевные травмы, переживания, а где реальность самого специалиста, возможно со своими непроработанными травматическими переживаниями, где защиты,

проекция клиента, а где возможный контрперенос. Это важно для специалистов, чтобы сохранять нейтральность в отношениях с клиентами и не привносить своего, при этом оставаться самому в ресурсном состоянии, а значит более качественнее и быстрее оказывать психологические услуги.

В настоящее время участие в супервизорских группах, как отмечают сами азовские психологи, является необходимым условием для обеспечения качественной, глубокой и экологичной работы специалиста. Супервизии нужны не только молодым специалистам, но и опытным профессионалам так как они тоже живые люди, которые могут ошибаться, не замечать чего-то, может попросту «замыливаться взгляд». Ресурс работы заключается и в том, что психолог может расширить свое видение ситуации за счет включения в анализ проблемы независимой группы специалистов, что может помочь специалисту выйти из тупика и сформировать свой собственный новый взгляд на ситуацию с клиентом. И в этом случае ценность супервизии, как взгляда со стороны, трудно переоценить. Это также одна из форм обучения начинающих психологов, обмен мнениями опытных специалистов по поводу отдельных трудностей в процессе работы.

Как отмечают все специалисты, групповые супервизии проходят в очень доброжелательной, поддерживающей, теплой атмосфере, так как каждый участник группы по-своему вкладывается в организацию такого безопасного пространства. При такой форме работы специалисты не только обмениваются практическим опытом в работе с детьми, подростками, родителями, но также имеют возможность повысить профессиональную компетентность, обрести новые практические навыки и стратегии, но также получить эмоциональную, человеческую поддержку от коллег психологов.

В заключении хочется заметить, личностное и профессиональное развитие психолога продолжается всю жизнь. Каждый следующий клиент, каждая следующая группа – новая, а это значит, что существует большая вероятность встретиться с чем-то, что еще не переживали, не узнали, не поняли и не приняли – есть куда развиваться и тогда есть профессиональное сообщество, которое может помочь в этом.

Библиография:

1. Супервизия в психологическом консультировании: учеб. пособие / Волоскова Н.Н., Енин В.В., Коваленко М.В. – Ставрополь: Сервисшкола, 2006.
2. Залевский Г.В. Психологическая супервизия: современное состояние и перспективы развития / Г. В. Залевский; Том. гос. ун-т. – Томск. 2008.
3. Пышинска И.В. Заметки о дидактической супервизии // Консультативная психология и психотерапия. 2011. № 4. С. 51–57.
4. Меновицков В.Ю., Постников И.В. Супервизия на дистанции // Консультативная психология и психотерапия. 2011 № 4. С. 40–50.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
И СИНДРОМОМ РАННЕГО ДЕТСКОГО АУТИЗМА
В ДОШКОЛЬНЫХ И ШКОЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Гайдар Карина Марленовна, Есина Ксения Алексеевна
Воронежский государственный университет, Воронеж

Аннотация. В статье дается психологическая характеристика детей с синдромом раннего детского аутизма и расстройствами аутистического спектра, ставится вопрос о необходимости их психологического сопровождения в образовательных учреждениях, раскрываются вопросы психологической подготовки педагогов и родителей к взаимодействию с такими детьми, предлагаются рекомендации, направленные на улучшение качества психологического сопровождения детей с аутизмом в условиях детских садов и школ.

Ключевые слова: ранний аутизм; синдром раннего детского аутизма; расстройства аутистического спектра; образовательное учреждение; психологическое сопровождение.

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS AND THE SYNDROME
OF EARLY INFANTILE AUTISM IN THE PRESCHOOL
AND SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Gaidar Karina Marlenovna, Yesina Ksenia Alekseevna
Voronezh State University, Voronezh

Abstract. the article gives the psychological characteristics of the children with early infantile autism syndrome and autism spectrum disorders, raises the question of the need for their psychological support in educational institutions, reveals the issues of psychological training of teachers and parents to interact with such children, offers recommendations for improvement the quality of psychological support for children with autism in kindergartens and schools.

Keywords: early autism; early infantile autism syndrome; autism spectrum disorders; educational institution; psychological support.

Проблема детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) является актуальной для современного общества. По словам А. Смирновой, директора фонда «Выход», специализирующегося на изучении аутизма

и помощи детям с РАС и их семьям, прирост детского населения с этим диагнозом составляет 13 % в год [1]. В России эта проблема стоит особенно остро, т.к. врачи мало осведомлены о причинах и методах лечения данного заболевания, а в обществе распространены мифы о детях с таким диагнозом. Многие люди, столкнувшись с аутистом, не знают, как себя вести.

РАС – группа психических заболеваний, для которых свойственно искажение процесса развития и дефицит коммуникативных способностей, поведенческие и двигательные стереотипии. Одной из разновидностей РАС является синдром раннего детского аутизма (РДА). Синдром РДА – это заболевание, характеризующееся отставанием формирования речевых навыков, проблемами в общении и наличием набора стереотипных привычек. При нем процесс онтогенеза складывается иначе, чем при нормальном развитии. Аутизм связан с нарушениями эмоциональных связей с людьми. Ребенок как будто не замечает ничего вокруг, что не может не сказаться на его общении с другими: он не смотрит в глаза, не отвечает на вопросы, избегает каких-либо телесных контактов. Эти симптомы наблюдаются даже при его общении с матерью. При настойчивой попытке вовлечь аутичного ребенка во взаимодействие у него возникает тревога, напряженность, нередко – агрессия.

Патогенез РАС и синдрома РДА в настоящее время точно неизвестен. Существует несколько точек зрения. Например, Л. Кауфман считает, что причиной аутизма является мутация от 2 до 10 локусов в хромосомном наборе человека [2]. В отличие от него, отечественные авторы (Е.Р. Баенская, В.В. Лебединский, О.С. Никольская и др.) рассматривают в качестве причины возникновения синдрома РДА патологию созревания структур головного мозга [2, 3, 4].

Дети с РАС или синдромом РДА сразу притягивают к себе внимание окружающих «странным» поведением. Отечественные авторы К.С. Лебединская, О.С. Никольская и другие провели масштабное исследование, в результате которого выделили и охарактеризовали четыре группы детей с РАС [3, 4, 5]. Первая отличается отсутствием речи, полемым поведением, почти полным отрешением от мира, не демонстрирует избирательность в контактах с миром. Вторая группа характеризуется неприятием любых контактов и изменений, которые не нравятся ребенку. Бытовые навыки усваиваются с трудом, но прочно. Типично большое количество двигательных стереотипий. Очень четко проявляются страхи. Дети третьей группы часто производят впечатление «сверхобщительных». Поглощенные одними и теми же занятиями и интересами, они много и хорошо говорят, но обращаются при этом к абстрактному собеседнику. Приспособить свои потребности к меняющимся обстоятельствам они не умеют. У детей четвертой группы аутизм выражен в наиболее легкой форме. Они больше похожи на заторможенных, неловких, отстающих в психическом развитии

детей. Повышенно ранимы в контактах. Способности выражаются в менее стереотипной, более творческой форме. Такие дети очень зависимы, даже сверхзависимы от эмоциональной поддержки близких.

Исходя из этого, становится ясно, что общение с ребенком-аутистом, его воспитание, обучение и социализация являются достаточно непростой задачей для родителей, педагогов, психологов.

В связи с принятием в нашей стране в 2012 году Закона «Об образовании в Российской Федерации» каждый ребенок имеет право на получение образования и посещение образовательных учреждений [7]. Поэтому школы и детские сады должны организовать специальную среду для воспитания и обучения «особенных» детей. Следовательно, особенно важным в данных условиях представляется психологическое сопровождение детей с аутизмом в образовательном процессе. Необходимо не только грамотно организовать физическую среду для обучения и воспитания аутистов, но и создать максимально благоприятный для этих целей психологический климат в детских садах и общеобразовательных школах. И выполнение этой задачи находится в компетенции психолога образовательного учреждения.

На сегодняшний день популярность набирает инклюзивное образование, основной целью которого является обучение и воспитание детей с аутизмом в одной учебной группе со здоровыми сверстниками. Однако, по мнению Н.Я. Семаго и Е.А. Соломахиной, в современных условиях реализация этой цели сталкивается с определенными трудностями [6]. Авторы выделяют основные особенности детей с РАС, которые препятствуют их обучению в среде здоровых сверстников:

- а) трудности социально-эмоционального взаимодействия;
- б) поведенческие нарушения разной степени выраженности;
- в) специфика развития познавательной деятельности;
- г) трудности в установлении продуктивного взаимодействия с окружающими;
- д) необходимость в специально организованном образовательном пространстве, использовании специальных приемов и методов при обучении.

Психолог является основным носителем представлений об особых образовательных и социальных потребностях ребенка, он консультирует и сопровождает деятельность других специалистов – учителя, тьютора, логопеда. В связи с вышесказанным перед педагогом-психологом встает ряд задач, решение которых необходимо для обеспечения комфортного обучения и воспитания детей с аутизмом в условиях дошкольных и школьных образовательных учреждений:

- 1) формирование границ взаимодействия;
- 2) помощь ребенку в адаптации к условиям образовательного учреждения;

- 3) помощь в организации обучения;
- 4) психологическая подготовка коллектива и руководства образовательного учреждения к принятию «особенного» ребенка;
- 5) формирование коммуникативных навыков для взаимодействия ребенка как со сверстниками, так и с воспитателями, учителями, тьюторами;
- 6) помощь ребенку в формировании навыков, изменении стереотипий;
- 7) снижение агрессивного и аутоагрессивного поведения аутиста;
- 8) индивидуальная работа с ребенком, направленная на формирование представлений о себе, других и о мире в целом;
- 9) формирование функций программирования и контроля;
- 10) работа с семьей и координация ее взаимодействия со специалистами;
- 11) помощь аутисту при налаживании взаимодействия с другими детьми, в том числе со здоровыми сверстниками при включении его в их группу;
- 12) психологическая подготовка детей, настраивание их на принятие «особенного» ребенка, помощь в установлении контакта с ним.

Отдельно остановимся на задаче психологической подготовки педагогов, детей и руководства образовательного учреждения к принятию и взаимодействию с ребенком с РАС. Реализация данной задачи очень важна, т.к. из-за существующих в обществе мифов к детям с аутизмом относятся со страхом и предубеждением. Педагоги и руководство школ и детских садов не готовы к работе с аутистом как в психологическом, так и в профессиональном плане. Сейчас существуют специальные обучающие программы для учителей и воспитателей ресурсных классов, в результате прохождения которых специалисты могут освоить необходимые для обучения ребенка с РАС техники и технологии. Однако психологически принять такого ребенка, наладить с ним взаимодействие для учителей и воспитателей, которые работали с нормотипичными детьми, гораздо сложнее. Часто они настороженно относятся к «особенному» ребенку, боятся проявлений с его стороны агрессии и аутоагрессии, непредсказуемости, не совсем понимают особенности такого ребенка. Под влиянием общественных мифов об аутизме ребенок с РАС может казаться им «странным». Все это, несомненно, мешает эффективному обучению и воспитанию, налаживанию контакта педагога и ребенка-аутиста, созданию комфортной и доверительной атмосферы в классе или группе детского сада.

Аналогичная ситуация возникает и с родителями нормотипичных детей, в группу которых включается ребенок с синдромом РДА. Взрослые не готовы принять «особенного» ребенка и позволить ему общаться со своими здоровыми детьми по нескольким причинам. Во-первых, они боятся, что ребенок с РАС будет создавать трудности при обучении их детей, т.к. педагог будет уделять ему больше внимания в силу его особенностей. Во-вторых, родителей настораживают проявления нежелательного по-

ведения, характерные для аутистов. В-третьих, и это больше обусловлено предубеждениями и отсутствием знаний о синдроме РДА, у родителей нормотипичных детей присутствует страх, что их ребенок «заболеет» аутизмом. Все эти факты заставляют родителей здоровых школьников и дошкольников с предубеждением, негативно относиться к включению ребенка с РАС в группу или класс, где учатся и воспитываются их дети.

Одной из трудных задач психологического сопровождения является включение ребенка с синдромом РДА в группу сверстников. Важно не только подготовить аутиста к взаимодействию путем формирования у него необходимых коммуникативных умений, но и создать благоприятный психологический климат в группе здоровых детей. Ведь часто дошкольники и школьники настороженно относятся к ребенку с РАС. Это обусловлено тем, что «особенный» ребенок не такой, как те дети, с которыми они знакомы. Он другой, его поведение сильно отличается от их взаимодействия друг с другом. Поэтому дети не знают, как установить контакт с аутистом: можно ли с ним играть, о чем с ним говорить и т.д. Кроме того, на принятие или отвержение ребенка с РАС группой сверстников оказывают влияние родители нормотипичных детей. Это происходит потому, что родители настраивают своих детей либо на установление контакта с «особенным» ребенком, либо на его избегание.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что психологическое сопровождение детей с синдромом РДА в условиях дошкольных и школьных образовательных учреждений является важным и необходимым. Ведь именно педагог-психолог помогает ребенку адаптироваться к новым условиям, создает благоприятный психологический климат в учреждении, вырабатывает у руководства, педагогов, родителей и нормотипичных воспитанников и обучающихся толерантность к «особенным» детям, помогает принять их.

Итак, можно предложить следующие рекомендации педагогам-психологам образовательных учреждений, направленные на улучшение качества психологического сопровождения детей с аутизмом в условиях детских садов и школ:

- 1) выступления на педагогических советах позволят решить задачу психологического просвещения педагогов об особенностях детей с РАС и снятия страхов взаимодействия с ними;
- 2) важно посещать родительские собрания в классе или группе, в которую уже включен или будет включен ребенок с синдромом РДА. Это поможет снять напряжение у родителей, вызванное приходом в их группу «особенного» ребенка;
- 3) проведение специальных тренингов в игровой форме с нормотипичными детьми будет способствовать повышению их толерантности к ребенку с РАС;

- 4) целесообразно перед приходом аутиста в группу здоровых сверстников объяснить детям особенности ребенка с синдромом РДА и организовать их совместную деятельность;
 - 5) требуется честно, открыто и корректно отвечать на вопросы здоровых детей и их родителей об особенностях ребенка с аутизмом, поскольку это поможет создать психологически безопасную обстановку и снизит тревожность участников образовательного процесса;
 - 6) следует особое внимание уделить детям и родителям, которые психологически не готовы принять «особенного» ребенка. Можно пригласить их на индивидуальные консультации с целью снятия страхов и напряжения;
 - 7) полезно проводить «открытые уроки», посвященные теме аутизма, в целях повышения информированности детей, родителей и педагогов об этом заболевании;
 - 8) для создания психологически безопасной и комфортной обстановки для всех участников образовательного процесса требуется проводить мероприятия, направленные на сплочение группы и понимание ее участниками друг друга.
- Данные рекомендации апробированы в образовательных учреждениях г. Воронежа и доказали свою эффективность.

Библиография:

1. Аутизм. Статистика в мире. – URL: <http://kengkb4.ru/autizm-statistika-v-mire> (дата обращения: 25.11.2018).
2. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей: учеб. пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 167 с.
3. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Дети с нарушением общения: ранний детский аутизм. – М.: Просвещение, 1989. – 95 с.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Детский аутизм как системное нарушение психического развития ребенка // *Вопр. психологии.* – 2017. – № 2. – С. 17–28.
5. Никольская О.С. Психологическая классификация типов детского аутизма // *Вопр. психологии.* – 2017. – № 5. – С. 14–25.
6. Семаго Н.Я., Соломахина Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // *Аутизм и нарушения развития.* – 2017. – Т. 15, № 5. – С. 4–14.
7. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят 29.12.2012). – URL: <http://www.consultant.ru/document> (дата обращения: 15.02.2018).

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА

Гейденрих Лариса Александровна

*ГБУ РО Центр психолого-педагогической, социальной и медицинской помощи,
Ростов-на-Дону*

Аннотация. Статья посвящена вопросам оказания психологической помощи обучающимся суицидального риска.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF SUICIDAL RISK CHILDREN

Geydenrich Larisa Aleksandrovna

*Center for psychological, educational, social and medical care,
Rostov-on-Don*

Abstract. The article is devoted to the provision of psychological assistance to students of suicidal risk.

Одним из основных направлений деятельности педагога-психолога образовательных организаций, согласно базового компонента деятельности педагога-психолога образовательных организаций, является психологическое сопровождение обучающихся группы суицидального риска [1].

Об актуальности этой темы говорит статистика. В 2018 г. (за 11 месяцев) было зафиксировано 12 случаев суицидов и 33 попытки суицида среди несовершеннолетних.

В ГБОУ РО центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи проводится анализ материалов расследования случаев суицидов и попыток суицидов.

Распределение по полу показывает, что мальчики намного больше совершали завершённые суициды (66 %), чем девочки (33 %). Девочки совершают больше попыток, чем завершённых суицидов.

Нижний возрастной порог несчастного случая с завершённым суицидом – 13 лет. Наибольшее количество суицидов и суицидальных попыток было совершено в возрасте 17 лет.

Завершённые суициды чаще совершаются с использованием повешения и падения с высоты, попытки суицидов – с использованием медикаментозного отравления и порезов. Мальчики для совершения суицида

чаще всего использовали повешение, девочки совершали суицидальные попытки, используя медикаментозное отравление и порезы.

Суициды более часто происходили зимой (42 %). Попытки суицидов более часто происходили осенью (39 %) и зимой (36 %). Самыми неблагоприятными месяцами стали февраль и октябрь.

В качестве наиболее частой причины суицидов являются конфликты с родителями и любовные отношения.

В случае выявления высокого риска суицида у обучающихся педагог-психолог информирует об этом узкий круг лиц, которые могут повлиять на снижение риска (администрацию, классного руководителя).

Также обязательно классным руководителем, педагогом-психологом или представителем администрации информируются родители (законные представители), с которыми согласовываются дальнейшие действия. (Письмо Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей от 18 января 2016 г. № 07–149).

Для беседы стоит пригласить родителей в образовательную организацию, желательно не сообщать эту информацию по телефону. Не нужно пугать родителей (законных представителей). Необходимо:

- рассказать, какие признаки суицидального поведения существуют (внешний вид, поведение, результаты диагностики);
- расспросить, замечали ли они признаки суицидального поведения (высказывал ли ребенок подобные мысли, предпринимал ли попытки);
- обсудить возможные причины такого поведения;
- предложить наблюдать за ребенком, не оставляя надолго в одиночестве;
- обсудить конкретные действия, меры, которые предпримут они и ОО;
- рассказать, как правильно вести себя в экстренной ситуации (что говорить, как реагировать).

Следует записать дату встречи с родителями и суть договоренностей в журнал учета индивидуальной работы или журнал учёта работы с родителями. *Если родители отказались прийти для беседы, сохраните информацию об исходящем звонке им.*

По результатам диагностики с целью оказания своевременной комплексной помощи для всех обучающихся выявленной группы суицидального риска в образовательной организации разрабатываются индивидуальные программы комплексного сопровождения.

Принцип индивидуально-ориентированного подхода заключается в учёте личностных особенностей обучающегося и его окружения (семья, друзья, одноклассники). Принцип комплексности предполагает привлечение к оказанию помощи всех субъектов профилактики. Принцип системности предполагает работу не только с обучающимся, но и его окружением (семья, друзья, одноклассники).

При разработке программы учитываются индивидуальные особенности обучающегося, его семейной и жизненной ситуации, анализируются факторы суицидального риска. Необходимо определить набор услуг на основе ресурсов школьного пространства с целью создания индивидуальной программы сопровождения, которые необходимо предоставить обучающемуся и его окружению для исправления создавшейся ситуации и снижения риска развития суицидального поведения.

Планируемые мероприятия могут быть направлены на улучшение детско-родительских отношений, формирование поддерживающего окружения, комфортного эмоционального климата в семье, преодоление причин, вызывающих у несовершеннолетнего стресс, эмоциональный дискомфорт, нежелание жить.

Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи давно занимается оказанием практической помощи детям суицидального риска и их родителям, и методической помощи – специалистам. Дети и родители получают психологическую помощь в форме индивидуальных и семейных консультаций; для специалистов проводятся методические консультации, семинары, методобъединения, разрабатываются методические рекомендации. С 2018 г. при Центре создана Служба экстренной психологической помощи [2].

Цель – оказание необходимой экстренной психологической помощи обучающимся, их родителям, специалистам ОУ в ситуации суицидального риска и методической помощи специалистам ОУ РО.

Основными задачами являются:

- Оказывать помощь обучающимся, пытавшимся совершить суицид.
- Осуществлять реабилитацию обучающихся в ситуации совершенного суицида.
- Оказывать помощь образовательным организациям и педагогическим работникам в разработке плана реабилитации и определения мероприятий для пролонгированного сопровождения
- Повышать психологическую компетентность субъектов образовательного процесса, способствовать взаимодействию между всеми субъектами образовательного процесса для предупреждения повторного или расширенного суицида.

Рекомендации по оказанию поддержки обучающемуся суицидального риска:

- Проявляйте внимание. Смотрите на обучающегося заинтересовано, не отвлекайтесь на другие задачи.
- Отражайте услышанное, чтобы подросток был уверен, что вы понимаете о чем он говорит.
- Не используйте осуждающие выражения или тон голоса.
- Будьте чувствительны к тому, что не было сказано другим человеком.

Уделять внимание выражению лица, языку тела. Проверяйте свои предположения, если они не подтвердились, отметите их.

- Понимайте. Вникайте в то, что он чувствует, думает, чему придает смысл, основываясь на его прошлом опыте, текущей ситуации, настроении и состоянии.
- Признавайте правомерность чувств, мыслей или действий, т.к. они являются логичной реакцией на текущее состояние дел.
- Демонстрируйте равноправие. Не пытайтесь победить другого. Относитесь к другому как равному.

Для работы с детьми суицидального риска важно уметь заботиться о себе и быть счастливым. Тогда у детей сможет появиться надежда стать счастливыми.

Литература:

1. Приказ Минобразования Ростовской области от 24.03.2015 г. № 163 «Об утверждении базового компонента деятельности педагога-психолога образовательных организаций».
2. Приказ Минобразования РО от № 988 29.12.2017 г. «О создании службы по оказанию экстренной и пролонгированной психолого-педагогической помощи обучающимся Ростовской области в ситуации кризисного состояния и суицидального риска»

**ВОЗМОЖНОСТИ СОЧЕТАНИЯ
НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ
С ГЕШТАЛЬТ ТЕСТОМ БЕНДЕР ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ
ТРУДНОСТЕЙ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
ПЕРВОКЛАССНИКОВ**

Глозман Жанна Марковна¹, Плотникова Анна Владимировна²

¹*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносов, Москва*

²*МАОУ лицей № 109, Екатеринбург*

Аннотация. В работе представлен анализ возможностей сочетания нейропсихологической диагностики с гештальт тестом Бендер при обследовании первоклассников. Выявлены корреляционные связи между данными диагностическими методиками. Рассмотрена возможность применения гештальт теста Бендер в выявлении детей, которые могут быть подвержены риску дизадаптации вследствие испытываемых трудностей в обучении и поведении.

Ключевые слова: диагностические методики; трудности в обучении и поведении; диагностика трудностей в обучении у первоклассников.

**THE POTENTIALS OF NEUROPSYCHOLOGICAL ASSESSMENT
AND BENDER GESTALT TEST COMBINATION
FOR EVALUATION OF LEARNING PROBLEMS
IN FIRST-GRADE PUPILS**

Glosman Zhanna Markovna¹, Plotnikova Anna Vladimirovna²

¹*Lomonosov Moscow State University, Moscow*

²*Lyceum № 109, Ekaterinburg*

Abstract. This paper analyzes the potentials of combining the neuropsychological assessment with Bender Gestalt test during examination of first-grade pupils. A correlative relationships was revealed between both diagnostic methods. We considered a possibility of using the Bender Gestalt test to reveal children with risk of maladjustment at shool because of educational and behavioral difficulties.

Keywords: diagnostic methods; learning and behavior problems; first-grade pupils.

Проблема: В настоящее время в отечественной педагогике и психологии остро стоит проблема диагностики готовности к школьному обучению детей, поступающих в первый класс. Имеющиеся методики оценивают, как правило, одну определенную область развития или небольшую группу навыков и не дают достаточной информации о причинах затруднений ребенка и механизмах их вызвавших. Актуальность проблемы обусловлена

также увеличивающимся количеством детей, не имеющих явных патологий развития и клинических диагнозов, но демонстрирующих стойкие трудности в обучении и поведении [1]. Такие дети, как правило, нуждаются в индивидуальных коррекционно-развивающих образовательных программах, сочетающих воздействие на когнитивные функции и на личность ребенка, которые будут способствовать их дальнейшей социализации, развитию и результативному обучению [2]. Разработка таких программ затруднена из-за отсутствия единого подхода к вопросам обучения и коррекции детей с трудностями обучения в рамках общеобразовательной школы. Такой подход возможен только на основании точных данных об уровне развития каждого ребенка, которые выявляются путем использования специальных диагностических методик [3]. Эти методики должны, с одной стороны, быть пригодны для фронтального применения, легки в обработке и интерпретации, а с другой – быть достаточно индивидуализированы и информативны. Такую задачу представляется возможным решить с помощью многоступенчатой диагностики, по принципу «сита», имеющего все более мелкий размер ячеек с каждой следующей ступенью. На первом этапе диагностики должны быть применены методики, позволяющие быстро и эффективно выделить группу детей, нуждающихся в дальнейшем обследовании и сопровождении. В качестве одной из таких методик нами был использован гештальт тест Бендер [4]. Он не требует значительных временных затрат на проведение и обработку, имеет количественную оценочную шкалу, не требует от специалиста специальной нейропсихологической подготовки, что позволяет провести первый этап диагностики в любой школе и быстро получить данные о группе риска в каждом классе.

Исходя из этого, **целью** настоящего исследования является сравнительный анализ методик, применявшихся при диагностике первоклассников в лицее № 109 г. Екатеринбурга. **Задачей** настоящего исследования является соотношение результатов гештальт теста Бендер с результатами нейропсихологического обследования детей с использованием Луриевской батареи, адаптированной для детского возраста, с количественной оценкой данных [5].

Методы и материал исследования. Исследование детей проводилось в два этапа: этап I – обследование в группе, с целью выявления детей группы риска. Этап II – индивидуальное обследование детей, не набравших достаточного количества баллов на первом этапе. В исследовании приняли участие: на этапе I – 198 первоклассников (6–8 лет), на этапе II – 52 первоклассника (6–8 лет)

Этап I:

1. Была использована и модифицирована методика «Корректирующая проба». Вначале испытуемым была дана инструкция вычеркивать определенную

букву. По истечении 1 минуты инструкция менялась. Испытуемым нужно было вычеркивать одну букву и подчеркивать другую. Буквы не повторялись. По истечении второй минуты задание завершалось. Диагностическими критериями являлись:

- Усвоение инструкции после ее смены
- Уровень продуктивности внимания после смены инструкции

Сложностями в усвоении инструкции мы считали:

- 1) Выполнение задания по старой инструкции (вычеркивание 1 элемента)
- 2) Смешение старой и новой инструкций
- 3) Неусвоение либо первой, либо второй инструкций, выполнение посторонних действий.
- 4) Уход от инструкции – вычеркивание не тех букв

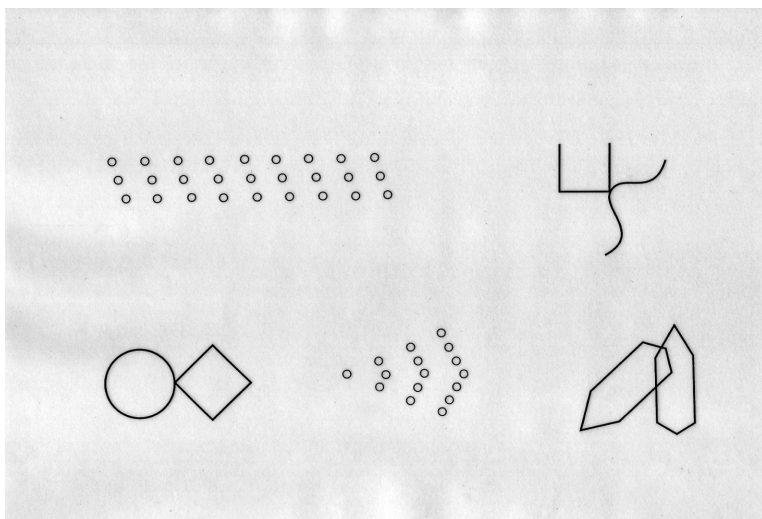
Уровень концентрации внимания складывался из показателей точности и темпа выполнения. Показателем точности мы считали отношение правильно обработанных букв к общему количеству букв в каждом интервале времени. Показателем темпа выполнения мы считали отношение количества просмотренных букв ко времени работы, в нашем случае 1 минута. Диагностическими признаками недостаточной концентрации внимания мы считали:

- 1) Падение показателей точности после смены инструкции более чем на 30 %
 - 2) Показатель точности 60 % и ниже как до, так и после смены инструкции
 - 3) Падение темпа выполнения более чем на 50 % даже при сохранных показателях точности
2. Групповое нейропсихологическое обследование детей с использованием Луриевской батареи, адаптированной для детского возраста, с количественной оценкой данных [5]. Использовались следующие пробы:
- Графическая проба на динамический праксис «Забор»
 - Копирование изображения дома
 - Исследование зрительной памяти
 - Исследование мышления (проба «четвертый лишний», парные ассоциации)
3. Гештальт тест Бендер. Каждому испытуемому выдавался бланк, представленный на рисунке 1. Предлагалось скопировать изображения максимально точно и в том же порядке, как они представлены на бланке. Временных ограничений не вводилось.
- Каждый рисунок оценивался по трем параметрам:
- Передача углов
 - Ориентация элементов
 - Взаимное расположение элементов

По каждому из параметров выставялось от 0 до 10 баллов по каждой фигуре. 0 баллов выставялось за максимально полное соответствие образцу, 8–10 баллов выставялось за ошибки персевераторного характера, ротацию фигуры, зазор более 1 мм между элементами фигуры, не полное копирование фигуры, инверсия углов, отсутствие пересечения элементов фигуры.

Баллы по каждой фигуре суммировались в общий балл и сравнивались с табличным значением для данного возраста.

Рисунок 1. Фигуры геиштальт-теста Бендер



Этап II.

Индивидуальное нейропсихологическое обследование с использованием Луриевской батареи, адаптированной для детского возраста, с количественной оценкой данных[5]. Каждый ребенок, не набравший необходимого количества баллов на групповом тестировании, проходил классическое индивидуальное нейропсихологическое обследование.

К указанным выше пробам обязательно добавлялась структурированная беседа с ребенком с целью выявления его личностных особенностей: адекватности в ситуации обследования, заинтересованности в успехе, эмоциональной стабильности.

Обсуждение результатов:

Наибольшая теснота корреляционной связи выявлена между корректурной пробой с переключением, исследующей нейродинамические харак-

теристики детей и результатами теста Бендер (при $p=0,01$ $r = 0,75$), а также между копированием изображения дома, выявляющим сформированность пространственных представлений и результатами теста Бендер (при $p=0,01$ $r = 0,64$). (табл.1).

Таблица 1.

Данные корреляционного анализа результатов теста Бендер и нейропсихологических проб, применявшихся на этапе I.

| | Корректирующая проба | Графическая проба на динамический праксис | Копирование дома | Зрительная память | Мышление |
|-------------|----------------------|---|------------------|-------------------|----------|
| Тест Бендер | 0,75 | 0,38 | 0,64 | 0,05 | 0,18 |

На этапе II достигается большая, по сравнению с этапом I, теснота корреляционной связи между результатом гештальт теста Бендер и результатами индивидуального нейропсихологического обследования.

Таблица 2.

Данные корреляционного анализа результатов гештальт теста Бендер и результатов индивидуального нейропсихологического обследования

| | Нейропсихологическое обследование (суммарный балл) |
|------------------------------|--|
| Тест Бендер (суммарный балл) | 0,78 |

Заключение:

Полученные результаты, как первого, так и второго этапа обследования, дают основание полагать, что гештальт тест Бендер может быть применен в первичной групповой диагностике первоклассников с целью выявления детей, нуждающихся в дальнейшем индивидуальном нейропсихологическом обследовании и формировании стратегии нейрокоррекции. Наряду с тем, что тест не требует ни значительных временных затрат на проведение и обработку, ни специальной нейропсихологической подготовки исследователя, и имеет количественную шкалу оценки – он также обладает и достаточной прогностической точностью в выявлении детей группы риска.

Результаты индивидуального нейропсихологического обследования также показывают тесную связь недостаточного развития когнитивных функций (внимания, памяти, восприятия, мышления, пространственных представлений, произвольной регуляции и т.д.) с эмоционально-личностными проблемами детей: низкой самооценкой, эмоциональной лабильностью, высоким уровнем агрессии, тревожностью. Это подтверждают

и данные последующей нейропсихологической коррекции этих детей: улучшение когнитивных функций коррелировало с гармонизацией эмоционально-личностных показателей.

Библиография:

1. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста. – М.: Академия, 2009. 270 с. 2-е издание М.: Юрайт, 2017. 268 с.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций // А.Р. Лурия и психология XXI века. – М., 2003. – С. 181–189.
3. Лебединский В.В. Проблема развития в норме и патологии // Сборник материалов I Международной конференции памяти А.Р. Лурия. – М., 1998. – С. 193–201
4. Белопольский В.И. – Моторный Бендер гештальт-тест: Руководство.— М.: «Когито-Центр», 2003.— 42 с.
5. Глозман Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. М.: Смысл, 2012. 260 с.
6. Глозман Ж.М., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста. М.: Смысл, 2013. 175 с.
7. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении. – М., 2001. 238 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР С ПЕСКОМ В УСЛОВИЯХ МАТЕРИНСКОЙ ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Костромина Наталья Анатольевна

Ясли-сад № 68, Могилев

Аннотация. В статье рассматривается проблема ранней социализации детей в современном обществе и пути ее решения в условиях «Материнской школы», раскрывается сущность песочной терапии как наиболее эффективное средство успешной социализации детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: социализация; «Материнская школа»; песочная терапия; ранний возраст; адаптация.

THE USE OF GAMES WITH SAND IN TERMS OF MATERNAL SCHOOL AS A MEANS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN OF EARLY AGE

Kostromina Natalya Anatol'evna

Nursery-kindergarten No 68, Mogilev

Abstract. The article deals with the problem of early socialization of children in modern society and ways to solve it in the conditions of “Mother school”, reveals the essence of sand therapy as the most effective means of successful socialization of preschool children.

Keywords: socialization; “Mother school”; sand therapy; early age; adaptation.

Согласно Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, целью воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности. Его назначение состоит в обеспечении успешной социализации личности в современном обществе, подготовке подрастающего поколения к самостоятельной жизни, продуктивной трудовой и профессиональной деятельности; в содействии саморазвитию, самовоспитанию, самообразованию, самосовершенствованию конкурентоспособной личности, готовой к принятию ответственных решений [1].

Проблемы социализации исследовали отечественные и зарубежные авторы. А.В. Петровский, Н. Смелзер, А.В. Мудрик, Г.М. Андреева раскрыли сущность процесса социализации. Л.М. Митина, И.Н. Зарецкая акценти-

рвали свое внимание на связи социализации с обучением и воспитанием. Г.И. Соловников, А.В. Мудрик, Т. Парсокс в своих работах большое внимание уделяют семье.

Социализация – это пролонгированный во времени исторически обусловленный процесс, во время которого человек воспринимает и усваивает определенную систему норм, ценностей, знаний данной культуры. Необходимость социализации обусловлена самой природой человека. Ведь человек уникальное явление, потому что единственный из всех живых существ практически не обладает врожденными формами поведения. В научной литературе под социализацией понимается процесс, в контексте которого люди учатся жить друг с другом. Социализация являет собой непрерывный процесс, охватывающий всю жизнь человека.

В решении проблем ранней социализации детей в современном обществе, существенную роль играет «Материнская школа» как приоритетная организационная форма педагогической поддержки детей от рождения до трех лет, не посещающих учреждения дошкольного образования, и их родителей.

Согласно Концепции государственной программы развития дошкольного образования в Республике Беларусь на 2015–2020 годы, одним из приоритетов государственной политики в сфере дошкольного образования является обеспечение доступности дошкольного образования за счет развития сети учреждений дошкольного образования, открытия в них групп кратковременного пребывания. В зависимости от запросов законных представителей несовершеннолетних в учреждении дошкольного образования могут функционировать различные модели групп кратковременного пребывания [2]. Одним из видов таких групп, исходя из нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь, является «Материнская школа».

Одним из наиболее эффективных средств успешной социализации детей дошкольного возраста в условиях «Материнской школы» является песочная терапия. Песочная терапия – это способ общения с миром и самим собой; способ снятия внутреннего напряжения, воплощения его на бессознательно-символическом уровне, что повышает уверенность в себе и открывает новые пути развития. Песочная терапия даёт возможность прикоснуться к глубинному, подлинному Я, восстановить свою психическую целостность, собрать свой уникальный образ, картину мира. Принцип «терапии песком» был предложен К.Г. Юнгом, основателем аналитической психотерапии. Песок поглощает негативную психическую энергию человека, стабилизирует его эмоциональное состояние. В любом случае, опыт и наблюдения показывают, что игры с песком позитивно влияют на эмоциональное самочувствие детей. Цель песочной терапии – не менять и переделывать ребенка, не учить его каким-то

специальным поведенческим навыкам, а дать ему возможность быть самим собой. Игры с песком – одна из форм естественной активности ребенка, а песок – наиболее органичная и знакомая для ребенка среда. Еще в 19 веке знаменитый основоположник научной педагогики в России Константин Дмитриевич Ушинский писал, что «...самая лучшая игрушка для детей – куча песка...». Т.М. Гробенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева отмечают, что песок является универсальным средством для обучения и развития детей [5].

Игры с песком – важное средство социализации ребенка, становления и обогащения опыта общения со сверстниками. Песок – это богатая сенсорная среда, поскольку стимулирует работу сразу многих органов чувств. Погружая руки в песок, пересыпая его из ладошки в ладошку, зажимая в кулачках, оставляя отпечатки на песке, у ребенка естественным способом развиваются тактильные ощущения, мелкая моторика рук, координация движений.

Взаимодействуя с песком, повышаются адаптивные возможности ребенка, у него быстрее и легче проходит процесс адаптации к условиям учреждения дошкольного образования и к социуму в целом, смягчаются стрессовые переживания.

В «Материнской школе» актуальна совместная работа с песком в диадах «педагог-ребенок», «родитель-ребенок», «ребенок-ребенок», в триаде «педагог-родитель-ребенок», а также песок используется в групповых формах работы.

Дети раннего возраста часто не могут выразить свои переживания из-за отсутствия активной речи. Игры с песком могут оказаться полезными для установления взаимопонимания со сверстниками, взрослыми и новой средой пребывания. Развивают коммуникативные навыки, которые служат началом успешной адаптации.

В песочнице, взаимодействуя со взрослым и сверстниками, ребенок более осмысленно и быстро осваивает нормы и правила поведения и общения в группе. Быстрее устанавливаются доверительные отношения между педагогом и ребенком. Взрослый становится для ребенка проводником в освоении знаний и умений об окружающем мире. В песочных играх с миниатюрными фигурками ребенок с помощью взрослого проигрывает психотравмирующую ситуацию расставания с родителями, встречу с неизвестным, осваивает позитивные способы поведения.

Игры с песком способствуют возникновению ощущения психологического комфорта, защищенности, радости, успеха.

Процесс игры с песком представляет собой невербальную форму психотерапии. Основной акцент делается на творческом самовыражении ребенка, благодаря которому на бессознательно-символическом уровне происходит «отреагирование» внутреннего напряжения и поиск путей

развития. Ребенок строит новые взаимоотношения с самим собой и с другими людьми.

Нами была проведена диагностика успешности процесса адаптации детей к условиям учреждения дошкольного образования. Так, у детей раннего возраста, посещавших материнскую школу, высокий уровень адаптации имеют 79 %, средний уровень – 21 %. Для сравнения: у детей, не посещавших материнскую школу, высокий уровень – у 42 % детей, средний имеют 58 %.

Таким образом, «Материнская школа» с использованием игр с песком способствует социализации, успешной адаптации детей к условиям учреждения дошкольного образования.

Библиография:

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс] // Минский городской методический портал. – Режим доступа: <http://mp.minsk.edu.by/main.aspx> (дата обращения: 30.11.2018).
2. Концепция государственной программы развития дошкольного образования в Республике Беларусь на 2015–2020 годы (проект) / Ком. по образованию Мингорисполкома, Мин. гор. ин-т развития образования. – Минск: [б. и.], 2013. – 26 с.
3. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск: Нац. Ин-т образования, 2012. – 416 с.
4. Мудрик А.В. Социализация вчера и сегодня. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 432 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии. – СПб.: Речь, 2005. – 340 с.

АНАЛИЗ ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ВОСПИТАТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ПОМОЩИ ДЕТЯМ

Метлева Елена Александровна, Иванченко Наталья Анатольевна
Таганрогский центр помощи детям № 7, Таганрог

Аннотация. В статье рассматриваются условия эффективного взаимодействия педагога-психолога и воспитателей с целью обеспечения психологического здоровья детей. На основе анализа опыта работы Центра помощи детям выделены основные направления взаимодействия педагога-психолога и воспитателей, приведена возможная схема разделения их функций, приведены примеры используемых методик.

Ключевые слова: деятельность педагога-психолога, деятельность воспитателя, центр помощи детям, взаимодействие специалистов при работе с детьми

THE ANALYSIS OF EXPERIENCE OF INTERACTION OF THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST WITH TUTORS IN THE CONDITIONS OF THE CENTER OF THE HELP TO CHILDREN

Metleva Elena Aleksandrovna, Ivanchenko Natalya Anatolyevna
Taganrog Center of the help to children № 7, Taganrog

Abstract. In article conditions of effective interaction of the educational psychologist and tutors for the purpose of ensuring psychological health of children are considered. On the basis of the analysis of experience of the Center of the help to children the main directions of interaction of the educational psychologist and tutors are allocated, the possible scheme of division of their functions is provided, examples of the used techniques are given.

Keywords: activity of the educational psychologist, activity of the tutor, the center of the help to children, interaction of experts during the work with children.

Любое образовательное или социальное учреждение следует рассматривать как систему, как единый социальный организм. В этой системе между собой взаимодействуют разные субъекты (дети, педагоги руководители учреждения и др.). У каждого из них своя роль и свои задачи. Педагог-психолог также является частью этой системы, он – равноправный член педагогического коллектива, отвечающий за сохранение психологического здоровья участников образовательного процесса.

Эффективность работы педагога-психолога во многом зависит от сформированности у него антропологического мировоззрения, предполагающего «установку на воспитание как на личностно-развивающее взаимодействие, диалог, взаимное движение ребенка и взрослого навстречу друг к другу» [1, с. 25].

Как показывает опыт, на состояние психологического здоровья детей серьезное влияние оказывают взрослые (родители и педагоги). Исходя из того, что изменение в одной составляющей системы влечёт за собой изменения в другой, мы полагаем, что оказывать влияние на состояние психологического здоровья детей педагог-психолог может не только прямо, работая с ними непосредственно, но и косвенно, работая с педагогами.

Рассмотрим проблемы взаимодействия педагога психолога с другими участниками педагогического процесса на примере Центра помощи детям. Следует заметить, что функциональные обязанности специалистов в Центре достаточно четко определены [2]. Однако очень многое зависит от скоординированности действий разных специалистов. Необходимо учитывать и специфику процесса социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [3].

Каким бы квалифицированным специалистом ни был педагог-психолог, он не сможет осуществить индивидуальный подход к каждому ребенку, даже при небольшом количестве воспитанников в социальном учреждении. Его исследования и рекомендации будут носить общий характер.

Поэтому педагогу-психологу очень важно организовать взаимодействие с педагогами в образовательном пространстве Центра, а в частности, с воспитателями групп.

Взаимодействие педагога-психолога и воспитателя может быть актуальным в следующих направлениях:

- формирование коллектива в группе;
- сопровождение социализации воспитанников;
- сопровождение профессионального самоопределения старшекласников;
- психолого-педагогическая поддержка детей в сложных жизненных ситуациях.

Ведущая роль в реализации этих направлений принадлежит, безусловно, воспитателю. И педагог-психолог в этой ситуации может быть не только специалистом – экспертом, но и фасилитатором.

Если ожидания психолога и воспитателя друг от друга и от совместной работы совпадают, то их сотрудничество оказывается эффективным. Равно как и наоборот. Поэтому необходима общая схема взаимодействия, предполагающая разделение ответственности за его результат. Анализ опыта работы в Центре позволил нам представить наиболее эффективную, на наш взгляд, схему разделения функций педагога-психолога и воспитателя.

- Педагог-психолог получает запрос, а воспитатель его формулирует.
- Педагог-психолог разрабатывает и планирует диагностические мероприятия, а воспитатель принимает в этом участие.
- Педагог-психолог проводит плановую диагностику и обработку результатов, а воспитатель организует ситуацию обследования.
- Педагог-психолог информирует воспитателя по итогам диагностики, а воспитатель участвует в их обсуждении.
- Педагог-психолог предоставляет психологические рекомендации, а воспитатель их применяет в своей деятельности.
- Педагог-психолог разрабатывает программы коррекционной работы, а воспитатель участвует в постановке задач коррекционной работы.
- Педагог-психолог реализует программы коррекционной работы и проводит мониторинг, а воспитатель обеспечивает обратную связь.

Психологическое сопровождение формирования коллектива воспитательной группы, социализации воспитанников, профессионального самоопределения старшеклассников предполагает диагностическую работу педагога-психолога. Возможно использование разных методик. Приведем примеры используемых нами методик.

В процессе психологического сопровождения формирования коллектива воспитательной группы мы используем «Социометрию» Д. Морено и «Методику оценки уровня психологического климата коллектива» А.Н. Лутошкина.

Для обеспечения психологического сопровождения социализации обучающихся нами используется «Методика выявления уровня социализированности личности» М.И. Рожкова

При психологическом сопровождении профессионального самоопределения старшеклассников применяется методика «Определение профессионального типа личности» (по Е.А. Климову, Дж. Холланду), «Дифференциально-диагностический опросник», Методика А.Е. Голомштока «Карта интересов».

Следует заметить, что проведение диагностики имеет смысл только в том случае, если:

- её результаты доводятся до сведения детей (профориентирующие методики), воспитателя и администрации (методики, изучающие психологический климат в детском коллективе и структуру взаимоотношений, уровень социализированности личности ребёнка и группы в целом);
- по её результатам разрабатываются психологические рекомендации и применяются воспитателями;
- по её результатам планируется и проводится развивающая и (или) коррекционная работа.

Планирование совместной работы с воспитателем удобно осуществлять на мини-консилиумах.

Воспитатель в конце каждого квартала заполняет таблицу наблюдений за воспитанниками, которая включает показатели учебной, социальной и эмоциональной динамики в воспитательной группе (негативные изменения и фамилии детей). Далее на мини-консилиумах педагог-психолог и воспитатель проектируют методы и содержание воздействий, необходимые для гармонизации эмоционального состояния группы и отдельных детей, для оптимизации самооценки и снижения конфликтности.

В качестве негативных изменений в основных сферах рассматриваются:

- снижение успеваемости, трудности в выполнении домашних заданий и др.
- конфликты между воспитанниками, появление воспитанников, изолированных от общения с группой, конфликты воспитанников с педагогами, снижение уровня самостоятельности, появление у детей инфантильных реакций и т.д.
- повышение уровня тревоги, повышение уровня агрессии, повышение уровня замкнутости, снижение общего настроения в группе, появление неуверенности в себе и снижение самооценки и т.д.

На опыте мы убедились, что совместное планирование работы повышает ответственность специалистов за её результат.

Таким образом, можно сделать вывод, что взаимопонимание и сотрудничество педагога-психолога с воспитателями способствует оптимизации контактов с детьми и повышению эффективности его деятельности.

Библиография:

1. Скуднова Т.Д. и др. Психолого-педагогическая антропология – М. – Берлин: DirectMEDIA, 2018. – 357 с.
2. Поленова С.В., Шалова С.Ю. Нормативно-правовые основы сопровождения замещающих семей // Интеграция наук. 2017. Т. 2. № 2 (6). С. 62–66.
3. Терновая И.П. Особенности организации процесса семейно-ролевой социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – Таганрог: Изд. центр ТГПИ, 2010. – 139 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мозговая Наталья Николаевна, Гумерова Татьяна Владимировна

Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье обращается внимание на волонтерское движение в России. Это традиционная деятельность современного общества. Также приводится материал исследования ценностных ориентаций и жизненных целей волонтеров и людей не занятых в волонтерской деятельности.

Ключевые слова: волонтерское движение, волонтер, ценностные ориентации, жизненные цели

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF VOLUNTEER ACTIVITY

Mozgovaya Natalia Nikolaevna, Gumerova Tatiana Vladimirovna

Southern Federal University, Rostov-on-don

Abstract. The article draws attention to the volunteer movement in Russia. This is a traditional activity of modern society. The material of the study of value orientations and life goals of volunteers and people not engaged in volunteer activities is also given.

Keywords: volunteer movement, volunteer, value orientations, life goals

Волонтерское движение в России достаточно традиционная деятельность в обществе, но изначально оно было связано с деятельностью православной церкви. Несмотря на то, что сегодня традиции волонтерства возрождаются, однако его развитие несколько тормозит инертность общества, отсутствие привычки к гражданской инициативе, низкий уровень вовлеченности молодых граждан в добровольческую деятельность, которая в 2015 году не превышала 2,5 %. В российском обществе имеется множество социальных проблем и задач, решение, которых напрямую связано с развитием волонтерского движения, а молодежь может стать основой крупно-масштабного волонтерского движения [1;3].

Одним из примеров решения таких задач является привлечение более 25 тысяч волонтеров для работы на XXII Олимпийских зимних играх и XI Паралимпийских зимних играх в 2014 г. в России, в городе Сочи. Волонтерская работа может быть реализована по таким направлениям, как социальная поддержка незащищенных слоев населения, защита

природы и экологической безопасности, поддержка здорового образа жизни, содействие мероприятиям в сфере культуры, образования, науки, а также при выявлении суицидальных наклонностей подростков и др. [2;3].

Актуальность проблемы нашего исследования обусловлена тем, что на сегодняшний день количество исследований и разнообразие тем сравнительно не велико, что объясняется относительно невысоким уровнем развития волонтерской деятельности в России сегодня, по сравнению со странами Европы.

Нами было проведено исследование 60 добровольцев, занятых в волонтерской деятельности. В экспериментальную группу вошло 30 респондентов в возрасте 25–30 лет. Мы предположили, что испытуемые имеют различия в ценностных ориентациях и жизненных целях, по сравнению с людьми не занятыми в волонтерской деятельности.

В исследовании применялась методика «Иерархия ценностных ориентаций М. Рокича», в которой диагностируют направленность личности, ее содержательную сторону и выявляют основу ее отношения к другим людям, к себе самому, окружающему миру, жизненной активности, жизненной концепции, философии жизни и др. [5]

Проведя исследование ценностей с помощью методики М. Рокича, мы преобразовали полученные показатели значимости типов ценности на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов в средние значения выборки. Показатели исследования по обоим выборкам свидетельствуют о незначительных различиях в выборах приоритетных ценностей между представителями двух групп. У исследуемых волонтеров из первой группы ценности «терпимость», «свобода», «жизненная мудрость» и «независимость» занимают высокие ранги по сравнению с показателями исследуемых из второй группы, а у последних наиболее значимой показана «интересная работа».

Исследуемые не волонтеры из второй группы стремятся к независимости в поступках и суждениях, решительности в действиях. Они ценят терпимость к мнениям и взглядам других, терпимы к ошибкам других. Чаще всего они ориентируются на здравый смысл и зрелость суждений, которые достигаются жизненным опытом. Соответственно, у исследуемых волонтеров наблюдается стремление стать социально успешными.

Эти показатели получили подтверждение в результате обработки по t-критерию Стьюдента. Была выявлена положительная корреляционная связь таких ценностей, как «свобода», «жизненная мудрость», «независимость» и «терпимость». Они стали значимыми для исследуемых из первой группы. Но для респондентов второй группы эти ценности опустились по рангу, а увеличился ранг «интересной работы». У волонтеров из этой

группы к вышеперечисленным значимым ценностным ориентациям была добавлена ценность жизненной мудрости, а к целям – рационализм, что выражается в здравом смысле и зрелости взглядов, достигаемых жизненным опытом, умением логично и разумно мыслить, принимать взвешенные решения.

Если наименее выраженные у исследуемых не волонтеров ценности «наличие верных и хороших друзей», «честность», «здоровье», воспитанность», «любовь», «интересная работа», «образованность», «аккуратность», «жизнерадостность», то это свидетельствует о том, что семейное неблагополучие не придает значимости таким качествам личности как: честность, психическое и физическое здоровье, искренность, физическая и духовная близость с любимым человеком, порядок в делах и вещах, широта знаний, чувство юмора, высокая общая культура.

Таким образом, волонтеры в основном ориентированы на ценности успеха, социального взаимодействия, индивидуальной самореализации. Они требовательны к другим и к себе, для них важны дисциплинированность, умение понять чужую точку зрения, желание уважать иные обычаи, вкусы, здраво и логично мыслить, принимать рациональные решения.

В целом опыт добровольческой деятельности студентов позволяет сделать вывод о его необходимости в условиях поиска эффективных форм личностно-профессионального становления будущего специалиста, работающего в социальной сфере.

В ходе исследования мы увидели, что со временем, волонтерское движение в России еще больше расширится, окрепнет и сможет решать разноплановые проблемы, станет стимулом к росту гражданской активности, правовой политической культуры населения. Во Всемирной Декларации Добровольчества сказано, что добровольчество – фундамент любого гражданского общества. Оно выражает потребность в мире, свободе, безопасности, справедливости.

Кроме того, добровольчество – способ укрепления и сохранения человеческих ценностей, реализации прав и обязанностей граждан, личностного роста. Поэтому основная цель волонтерских центров, объединений, сообществ – конкретное содействие всем, кто нуждается в помощи и поддержке. Полученные результаты психологического исследования, также могут способствовать разработке модели волонтерской деятельности. Данная модель может быть использована высшей школой, в частности, для подготовки студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа», и в целом, для профессионального обучения специалистов в образовательной системе «Человек-Человек». Модель волонтерской деятельности может использоваться субъектами РФ при разработке территориальных программ развития молодежного добровольчества.

Библиография:

1. Волонтерство в современном мире как социальное явление // Похомова А.А. [Электронный ресурс]//Социологические исследования. URL:<http://elibr.bsu.by/bitstream/123456789/91370/1/63-66.pdf> (дата обращения: 10.10.2018)
2. Васильченко М.В., Мозговая Н.Н. Интегративный подход к профилактике суицидов в юношеском возрасте // В сборнике: Психологическая поддержка подростков и молодежи в трудных жизненных и кризисных обстоятельствах: XXI век Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 85-летию юбилею ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет». Под редакцией З.С. Акбиевой, З.М. Гаджимурадовой. 2017. С. 48–52.
3. Дьячек Т.П. Добровольчество: теория и практика: учебно-методическое
4. пособие для волонтеров общественных организаций социального профиля / Т.П. Дьячек Л.В. Болотова А.О. Полякова. – Тамбов., 2008. – 93 с.
5. Социальная работа с молодежью: Уч. пособие/ Под ред. Н.Ф. Басова – 2-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко» 2009. С. 216.
6. Психологические тесты для профессионалов/авт. Сост. Н.Ф. Гребень. – Минск: «Современная школа», 2007. –496 с .

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С АГРЕССИВНО-ВИКТИМНЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Мосюндзь Александра Викторовна

Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал)

«Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского», Севастополь

Аннотация. В статье проанализированы теоретические подходы к исследованию различных аспектов проблем отклоняющегося поведения и агрессии. Обосновывается недостаток методов психологической коррекции отклонений в поведении школьников, в частности методов коррекции агрессивного-виктимного поведения подростков. Представлены результаты экспериментальной проверки и оценки эффективности коррекционных программ с использованием активных и когнитивных методов работы с агрессивными-виктимными подростками.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, агрессивное поведение, агрессивное-виктимное поведение подростков, психологическая коррекция, методы коррекции отклоняющегося поведения подростков, активные и когнитивные методы коррекции.

EXPERIENCE IN CONDUCTING PSYCHO-CORRECTION WORK WITH AGGRESSIVE-VICTIM TEENAGERS

Mosyundz Alexandra Viktorovna

*Sevastopol economic and humanitarian Institute (branch) of V. I. Vernadsky
Crimean Federal University, Sevastopol*

Abstract. The article analyzes the theoretical approaches to the study of various aspects of the problems of deviant behavior and aggression. The article substantiates the lack of methods of psychological correction of deviations in the behavior of teenagers, in particular methods of correction of aggressive-victim behavior of teenagers. The results of experimental testing and evaluation of the effectiveness of correctional programs using active and cognitive methods of work with aggressive-victim teenagers are presented.

Keywords: deviant behavior, aggressive behavior, aggressive-victim behavior of teenagers, psychological correction, methods of correction of deviant behavior of teenagers, active and cognitive methods of correction.

Проблемы агрессии и насилия были и остаются одними из наиболее актуальных в обществе. Вместе с тем, проблемы выявления механизмов детерминации агрессивных поведенческих проявлений и наиглавней-

ший для педагогической практики аспект – психологическая коррекция агрессивных проявлений в поведении детей и подростков – все еще остаются недостаточно разработанными. При этом обращать внимание на агрессивные реакции детей и осуществлять работу по их дифференцированной коррекции необходимо, на наш взгляд, уже в подростковом возрасте, в котором эти реакции еще не приобрели характер закрепленных и устойчивых. Кроме того, агрессивное поведение лиц подросткового возраста нередко становится провокационным фактором в механизме их последующей виктимизации, что обуславливает необходимость изучения и поиска путей профилактики и коррекции агрессивно-виктимного поведения детей и подростков.

Результаты анализа научной психолого-педагогической литературы свидетельствуют, что проблемы агрессивного и виктимного поведения подростков, как форм их отклоняющегося поведения, привлекали к себе внимание различных исследователей. Учеными изучались особенности девиантного поведения лиц разных возрастных групп (М.А. Алемаскин, Н.В. Аликина, А. Бандура, К. Бютнер, В.И. Войтко, О.В. Гордякова, О.Ю. Дроздов, О.И. Зотова, С.Л. Колосова, В.Г. Кондрашенко, М.А. Скок, В.А. Татенко, Р. Уолтерс и др.), агрессивное и конфликтное поведение подростков (Г.С. Васильева, С.М. Ениколопов, Е.В. Землянская, В.В. Ковалев, И.П. Крейдун, Н.Ю. Максимова, В.С. Мерлин, М.С. Неймарк, Л.А. Нифонтова, А.К. Осницкий, С.М. Тищенко, С.Г. Шебанова и др.), взаимосвязь агрессивности с подростковым негативизмом, тревожностью и фрустрацией (А. Бандура, В.К. Вилюнас, Т. Дембо, С.А. Завражин, Д. Зилман, К. Изард, М. Маурер, И. Миллер, М.С. Неймарк, Я. Рейковский, Л.М. Семенюк и др.), причины школьной, семейной и других видов виктимизации детей и подростков (О.О. Андронникова, О.Б. Бовть, Т.М. Вакулич, К.М. Голобородько, Р.К. Мертон, А.А. Мишин, А.В. Мосьюндзь, А.В. Мудрик, И.Ф. Муханова, М.А. Одинцова и др.). Однако, как подчеркивают сами ученые [1; 2], часто результаты этих исследований обособлены, не содержат целостной информации о путях и методах коррекции отклонений в поведении подростков. Между тем, педагогическая практика свидетельствует о наличии острой, все возрастающей потребности педагогов, психологов в современных действенных приемах психопрофилактического и психокоррекционного воздействия на подростков группы риска и, в первую очередь, имеющим склонность к агрессивно-виктимному поведению. При этом причины и факторы виктимного поведения детей и подростков также недостаточно изучены [3; 4; 5].

Обобщение результатов теоретического анализа проблемы причин [6; 7; 8] и путей коррекции агрессивного поведения подростков [9; 10; 11; 12], а также многолетнего опыта работы с агрессивными школь-

никами позволили нам прийти к выводу о необходимости использования дифференцированного подхода в психокоррекционной и психопрофилактической работе с ними с целью снижения их склонности к агрессивному поведению и различным формам виктимизации: прежде всего, школьной виктимизации [13; 14; 15; 16] и семейной виктимизации детей и подростков [17; 18; 19]. Мы предположили, что использование в рамках социально-психологического тренинга системы когнитивных способов коррекции позволит снизить уровень вербальной агрессии, использование активных способов коррекции – соответственно, физической агрессии у подростков. При этом коррекция разных форм агрессивного поведения будет способствовать снижению показателей склонности подростков к агрессивно-виктимному поведению.

Для проверки выдвинутой гипотезы было обследовано 57 подростков в возрасте от 14 до 16 лет с помощью методики диагностики различных форм агрессии Басса-Дарки [20], методики О.О. Андронниковой «Склонность к виктимному поведению» [21] и методики диагностики фрустрационных реакций С. Розенцвейга [20]. По результатам констатирующего психодиагностического исследования нами было отобрано 30 подростков с высоким уровнем агрессивности хотя бы по одной из шкал методики Басса-Дарки, у которых также были зафиксированы превышающие норму показатели склонности к агрессивно-виктимному поведению по методике О.О. Андронниковой. При этом 26,7 % испытуемых имели высокий уровень агрессивности одновременно по всем трем шкалам методики Басса-Дарки, 36,7 % – по двум и 53,3 % – по одной. У 53,3 % испытуемых выявлена повышенная склонность к проявлениям агрессивно-виктимного поведения. Данные, полученные с помощью методики С. Розенцвейга, свидетельствовали о преобладании у 56,7 % испытуемых экстрапунитивных реакций «с фиксацией на самозащите».

По результатам констатирующего исследования выборка подростков с высоким уровнем агрессивности и склонности к агрессивно-виктимному поведению в количестве 30 чел. была разделена на три подгруппы: две экспериментальные и одну контрольную, по 10 испытуемых в каждой. В экспериментальную группу № 1 вошли подростки с преобладанием высокого уровня вербальной агрессии, № 2 – физической агрессии. Показатели агрессии и склонности к агрессивно-виктимному поведению в контрольной группе были в среднем такими же, как в группах 1 и 2.

В связи с тем, что преобладающими типами агрессивного реагирования у подростков были вербальная и физическая агрессия, нами были разработаны два тренинга, предусматривавшие использование соответствующих способов коррекции агрессивного поведения. Первый тренинг был основан на использовании когнитивных, а второй – активных способов психологической коррекции агрессивного поведения подростков.

Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе психодиагностических обследований, проводившихся до начала тренинга и через месяц после его окончания, свидетельствовал о достоверном наличии позитивной динамики в экспериментальных группах, в то время как в контрольной группе существенных изменений не зафиксировано.

Наиболее существенно (на 40 %) снизились показатели вербальной агрессии у участников экспериментальной группы № 1, что подтверждает целесообразность обучения подростков когнитивным способам самоконтроля поведения. При этом в группе № 1 отмечается также снижение уровня косвенной (на 20 %) и физической (на 10 %) агрессии.

В экспериментальной группе № 2 зафиксировано снижение уровня физической агрессии (на 30 %), а также вербальной и косвенной агрессии (на 20 % по каждому показателю).

По результатам, полученным с помощью методики С. Розенцвейга, отмечается изменение направленности и преобладающего типа реакций подростков в фрустрационных ситуациях. Так, количество экстрапунитивных реакций снизилось на 30 % в каждой экспериментальной группе. При этом отмечается снижение числа реакций «с фиксацией на самозащите»: их стало на 40 % меньше в группе № 1 и на 20 % – в группе № 2. В то же время в группе № 1 существенно увеличилось количество импунитивных реакций «с фиксацией на препятствии», что свидетельствует о развитии способности подростков переосмысливать значение фрустрирующей ситуации и изменять свое отношение к ней.

Показатели склонности подростков к агрессивно-виктимному поведению также существенно снизились в обеих экспериментальных группах по сравнению с контрольной группой: на 60 % в первой группе и на 40 % во второй группе. Полученные результаты свидетельствуют о том, что агрессивное поведение детей подросткового возраста является одной из главных причин их виктимизации. При этом доминирующим виктимизационным фактором является склонность подростков к физической агрессии, что обуславливает необходимость её первоочередной коррекции.

Таким образом, выдвинутое нами предположение о том, что когнитивные способы психокоррекции способствуют снижению уровня вербальной агрессии, а активные способы коррекционного воздействия помогают снизить уровень физической агрессии подростков, подтвердилось. Также подтвердилось предположение о возможности нивелирования склонности подростков к агрессивно-виктимному поведению и фрустрационным реакциям с фиксацией на самозащите благодаря реализации дифференцированных программ психологической коррекции агрессивного поведения для детей подросткового возраста. Так как в рамках двух узкоспециализированных тренинговых программ наряду с предполагаемыми нами изменениями была зафиксирована позитивная динамика показателей и других

видов агрессии, что не входило в задачи тренингов, можно сделать вывод о необходимости систематического использования как дифференцированного, так и комплексного подхода в коррекции агрессивного и агрессивно-виктимного поведения подростков. При этом приоритетным остается реализация комплекса превентивных мероприятий в работе с подростками группы риска, а также привлечение к осуществлению психолого-педагогической профилактики агрессивного и агрессивно-виктимного поведения школьных учителей, социальных педагогов, психологов, родителей. Только при реализации комплексного разновекторного психокоррекционного воздействия на личность подростка можно получить существенные позитивные изменения в их поведении.

Библиография:

1. *Фурманов И.А.* Социально-психологические проблемы поведения: Курс лекций для студентов отделения психологии. – Минск: БГУ, 2012. 91 с.
2. *Майсак Н.В.* Матрица социальных девиаций: классификация типов и видов девиантного поведения // *Современные проблемы науки и образования.* 2010. № 4. С. 78–86.
3. *Одинцова М.А.* Психологические особенности виктимной личности // *Вопросы психологии.* 2012. № 3. С. 59–67.
4. *Бовть О.Б.* Психология виктимного поведения: учебн. пособие для студ. высших учебных заведений. – Симферополь: ИП Хотеева Л.В., 2016. 84 с.
5. *Матанцева Т.Н.* Факторы виктимного поведения подростков как социальная проблема психологической науки // *Концепт.* 2016. Т. 8. С. 74–81.
6. *Бандура А., Уолтерс Р.* Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. Пер. с англ. Ю. Брянцевой и Б. Красовского. – М.: Апрель Пресс, 2005. 512 с.
7. *Колосова С.Л.* Детская агрессия. – СПб.: Речь, 2004. 224 с.
8. *Крэйхи Б.* Социальная психология агрессии. – СПб.: Питер, 2003. 336 с.
9. *Семенюк Л.М.* Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М., Воронеж, 1996. 96 с.
10. *Фурманов И.А.* Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Минск: Тесей, 1996. 124 с.
11. *Мишин А.А.* Опыт формирования когнитивных копинг-стратегий у агрессивных подростков // *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология.* 2017. № 4(10). С. 116–120.
12. *Бовть О.Б.* Психокоррекционная работа по предупреждению агрессивности у детей младшего школьного возраста // *Практична психологія та соціальна робота.* 1998. № 1, 3, 4, 5, 6–7, 8, 9, 10.

13. Бовть О.Б. Детская виктимность и виктимизация в школе // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. 2016. № 4 (6). С. 39–43.
14. Бовть О.Б. Причины и пути превенции школьной виктимизации детей и подростков // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. 2017. № 1 (7). С. 28–33.
15. Мосюндзь А.В. Пути предупреждения аморального виктимного поведения подростков // Психология социализации личности в современных условиях: Сб. статей научно-практической конференции. – Симферополь: ДИАЙПИ, 2015. С. 160–165.
16. Терпелюк В.В. Умови соціально-педагогічної профілактики віктимної поведінки підлітків – учнів загальноосвітніх шкіл // Проблемы современного педагогического образования. 2014. № 45–5. С. 279–285.
17. Андронникова О.О. Причины виктимизации детей в семье: аспекты профилактики. – М.: ВЛАДОС, 2011. 102 с.
18. Мосюндзь А.В. Профилактика семейной виктимизации детей и подростков // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. 2016. № 4 (6). С. 116–119.
19. Мосюндзь А.В. Причины и пути профилактики семейной виктимизации детей и подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54–1. С. 340–346.
20. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2016. 672 с.
21. Андронникова О.О. Тест склонности к виктимному поведению // Развитие гуманитарного образования в Сибири: Сборник научных трудов. – Новосибирск: НГИ, 2004. С. 244–246.

ОСОБЕННОСТИ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В РАБОТЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Пашкова Яна Андреевна, Соловьева Ирина Юрьевна
Воронежский государственный университет, Воронеж

Аннотация. В данной статье анализируются современные психологические особенности исследования этнопсихологических взаимоотношений в работе практического психолога, обосновывается их актуальность, производится оценка дефиниции этноса в отечественной психологии и современной социальной психологии за рубежом. Путем рассуждений и исследований литературы определен комплекс мер, направленный на оптимизацию этнопсихологического аспекта в работе практического психолога.

Ключевые слова: этнос, этнопсихология, этнопсихологические взаимоотношения, этнопсихологическое пространство.

THE CHARACTERISTICS OF ETHNOPSYCHOLOGICAL RELATIONS IN THE WORK OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST

Pashkova Yana Andreevna, Solovieva Irina Yur'evna
Voronezh State University, Voronezh

Abstract. In this article modern psychological characteristics of the study of ethnopsychological relations in the work of a practical psychologist are analyzed. The assessment of ethnos definition in Russian psychology and modern social psychology abroad is made. A set of measures that emphasizes the ethnopsychological aspect in the work of a practical psychologist is determined.

Keywords: ethnos, ethnopsychology, ethnopsychological relations, ethnopsychological space.

Усиление межэтнических связей и межкультурных взаимодействий – это основные доминанты, которые характеризуют новый этап развития современного общества сегодня, вследствие чего актуализируются проблемы оптимизации межэтнических отношений. К одной из таких трудностей мы относим этнопсихологические взаимоотношения в работе практического психолога.

Каждая этническая общность в ходе исторического развития формирует свою, подлинную только ей, этнопсихологическую культуру, которую важно учитывать при взаимодействии с данной группой. Этнокультура формируется и воспитывается вместе с этносом.

Тот или иной этнос характеризуется наличием индивидуальных, оригинальных, этнопсихологических, отличительных черт, сформировавшихся в процессе его историко-эволюционного развития. При этом главными факторами, оказывающими воздействие на формирование определенных этнопсихологических особенностей, являются: генетический, социальный, естественно-географический, исторический и др. факторы. Все перечисленные категории необходимо учитывать в практической работе психолога с представителями определенных этнических групп [1].

В настоящее время в связи с политической ситуацией в мире, а именно событиями, происходящими в Сирии, Западной Европе, на Украине, в Нагорном Карабахе и других регионах, общество стало обращать более пристальное внимание на особенности этнопсихологических взаимоотношений. Именно в таких ситуациях социальные представления о каком-то определенном этносе и отношении к нему изменяются. В такие периоды практикующему психологу также нелегко проводить психологическую деятельность в отношении представителей разных этнических групп.

Ввиду вышесказанного психологическое изучение особенностей этнопсихологических взаимоотношений в работе практического психолога является актуальным и сможет облегчить решение многих социально-психологических задач в психодиагностической, психокоррекционной и психотерапевтической работе психолога.

Наибольшее распространение приобрели представления об этносе как общественно-культурном явлении, принадлежащие советскому историку и этнографу Ю. В. Бромлею [2]. Этнос (греч. *ethnos* – племя, народ) – это исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающих общими относительно постоянными особенностями языка, культуры и психики, а также сознанием своего единства и отличия от других подобных образований (самосознанием), фиксированным в самоназвании (этноним).

Каждый этнос имеет специфические (этнические) особенности, совокупность которых образует его национальный характер или психический склад, которые проявляются в национальной культуре.

Но прежде чем заниматься консультационной работой непосредственно с клиентом, ряд психологов (Ponterotto Gretchen, Utsey, Rieger, and Austin, 2002; Sue, 2005; Gelso & Mohr, 2001) считают, что согласно моделям культурной компетентности, практические психологи в первую очередь должны культивировать осознание своей собственной культурной идентичности

и культурных убеждений, для того, чтобы лучше понять, как их жизненные восприятия влияют на восприятия их клиентов. Успех консультационной работы напрямую зависит от осознания своей собственной культурной идентичности. Существует ряд эмпирических исследований об отношениях между культурным самосознанием практического психолога и проведении консультационной практики.

Консультационная работа с клиентом, подразумевающая учет его национально-психологических особенностей, также требует от психолога [3]:

- 1) непрерывного анализа специфики разнообразных этнических групп (приобщение к традициям народов, обычаям, нравам, которые представлены в определенном этносе, а также формы их взаимодействий и взаимоотношений);
- 2) совершенствование навыка взаимоотношений среди представителей как однородных, так и противоречивых этнических групп, а также эмоционального восприятия такого рода контактов;
- 3) понимания культуры полиэтнического коммуникативного взаимодействия: внимание к моральным ценностям своего и иных народов, добродушие, терпимость ко всем людям, сострадание, сопереживание, содействие, содружество и самоотверженность;
- 4) исследования влияний более крупных социально-политических систем на индивидуальные процессы психологического консультирования в целом.

Опираясь на основные сферы общественного национального сознания можно выделить следующие этнопсихологические особенности, которые необходимо учесть в работе практического психолога:

- 1) мотивационные особенности – степень выраженности и специфики сочетания и проявления таких качеств, как деловитость и работоспособность, осмотрительность;
- 2) интеллектуальные особенности – характер организации мыслительной деятельности, скорость мыслительных операций, степень изобретательности, гибкости, степень логичности, абстрактности мышления (к примеру, мышление англичан часто характеризуют как прагматичное, с «нелюбовью к абстрактным теориям»);
- 3) познавательные особенности – глубина, активность восприятия, яркость воображения, концентрации внимания (так, французам свойственны богатство воображения, смелость в познании окружающего мира);
- 4) эмоциональные особенности – динамика протекания чувств, особенности выражения эмоций и чувств (например, немцы и англичане выдержаны и флегматичны, а французам и итальянцам присущи возбудимость, горячность);
- 5) волевые особенности – устойчивость, длительность волевых усилий;

- б) коммуникативные особенности – характер взаимодействия и общения между людьми, степень сплоченности или отчужденности.

В итоге, мы различаем мотивационные, познавательные, эмоциональные, волевые и коммуникативные этнопсихологические особенности клиентов, влияние которых необходимо учесть в работе практического психолога с представителям различных этнических групп.

Как мы видим, практикующий психолог должен обладать огромным багажом культурологических знаний и спецификой межкультурной коммуникации. Причем получать эти знания необходимо из разных источников, как научной литературы, так и опыта непосредственного межкультурного общения. Более того, практикующий психолог может в процессе консультации обратиться к своим клиентам за информацией о специфике их культуры.

Поскольку практикующие психологи уделяют сегодня больше внимания культурному разнообразию, мы смело можем сказать о том, что культурная идентичность и культурный контекст являются ключевыми чертами практикующей психологии, наряду с познавательными способностями, поведением и эмоциями. В этой связи умение психолога интегрировать свое культурное самосознание, знания в области других культур и специфику межкультурного общения, а также знания о своем клиенте являются необходимыми в современном психологическом консультировании.

Изучая различные литературные источники, нетрудно прийти к выводу, что среди основных направлений работы психолога с клиентами разных этнических общностей, а именно с учетом их этнопсихологических особенностей, можно выделить: исследование межнациональной терпимости, личностно-ориентированные методы и методики, направленные на адекватное развитие личности, расширение знаний, умений и навыков по развитию соответственной этнической самоидентичности, актуализации толерантного взаимодействия практического психолога в полиэтнических взаимоотношениях.

Таким образом, предпринятый нами теоретический анализ проблемы этнопсихологических взаимоотношений в работе практикующего психолога позволяет сделать заключение о ее высокой актуальности, теоретической и практической значимости. Ее исследование позволит:

- а) расширить горизонты подхода к клиенту в рамках практической работы психолога со стороны межэтнических воззрений;
- б) выделить ключевые компоненты психопрофилактической, психотерапевтической, психокоррекционной работы практического психолога в полиэтнических взаимоотношениях;
- в) разработать теоретические и практические положения, которые могут послужить ориентиром, позволяющим прояснить не только некоторые характеристики отдельных членов этнических групп, но и социально-психологические особенности функционирования целого этноса.

Библиография:

1. *Мусханова И.В.* Психолого-педагогические условия формирования этнокультурной личности в семье // Психология и психотехника. – 2011. – № . 5. – С. 104–110.
2. *Бромлей Ю.В.* Очерки теории этноса / Ю. В. Бромлей. – Москва: Наука, 1983. – 419 с.
3. *Скорова Л.В.* Технологии работы психолога по развитию психологической культуры с учетом национально-психологических особенностей // Сибирский психологический журнал. –2012. – № 46. – С. 169–173.
4. *Pedersen P.* / P. Pedersen, J. Draguns, W. Lonner, J. Trimble. Counseling across Cultures. – CA: Sage, 2016. – 584 p.
5. *Sue S.* In Search of Cultural Competencies in Psychology and Counseling / S. Sue // American Psychologist. – Vol. 53, 1998. – P. 440–448.

ЭЛЕКТРОННЫЙ ДНЕВНИК-СПРАВОЧНИК ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Титова Алиса Григорьевна

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Школа № 60», Ростов-на-Дону.*

ELECTRONIC DIARY- HANDBOOK OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST

Titova Alisa Grigor'evna

*Municipal budget educational institution "School № 60",
Rostov-on-Don.*

Аннотация. В статье предлагается электронный дневник-справочник для работы педагога-психолога в образовательных учреждениях. Приводится описание и руководство по использованию. Дневник-справочник содержит алгоритм работы педагога-психолога с субъектами образовательного процесса, позволяет вести учет обращений, отслеживать этап психологического сопровождения по каждому обращению, содержит гиперссылки на методические материалы, психодиагностические методики.

Ключевые слова: педагог-психолог; дневник; справочник; опрос; психологическое сопровождение.

Abstract. The article proposes an electronic diary-handbook for the work of a educational psychologist in educational institutions. A description and user guide is provided. The diary-handbook contains an algorithm of the work an educational psychologist with the subjects of the educational process, allows recording of cases, to track the stage of psychological support for each treatment, contains hyperlinks to methodic materials and psychodiagnostic techniques.

Keywords: educational psychologist; diary; reference book; survey; psychological support.

Начинающий школьный психолог часто сталкивается с большим количеством обращений за психологической помощью, поступающих к нему от родителей, педагогов и учеников, однако опыта для быстрой обработки запросов и разработки индивидуальных маршрутов психологического сопровождения бывает недостаточно. Это усложняет и замедляет оказание психологической помощи. Существует множество различной литературы по оказанию психологической помощи справочников педагогов-психо-

логов и т.п. Данная литература содержит необходимую информацию для работы школьного психолога, однако поиск необходимой информации из множества книг для разработки индивидуального маршрута психологического сопровождения занимает много времени. Для того чтобы помочь начинающим психологам более эффективно осуществлять поиск необходимой информации и разрабатывать маршруты индивидуального сопровождения, создан электронный дневник-справочник в программе Microsoft Excel. Дневник содержит примерный алгоритм работы педагога-психолога с субъектами образовательного процесса. Педагогу-психологу предлагается заполнять его после каждого поступившего обращения о психологической помощи от субъектов образовательного процесса. Опишем дневник подробнее.

1. Общие данные. Начинается работа с электронным дневником-справочником с заполнения общих данных обратившегося субъекта:

- Фамилия, имя ученика;
- ФИО родителей;
- ФИО классного руководителя;
- Класс;
- Возраст ученика;
- Состав семьи;
- Номер телефона родителей;
- Кто обратился за помощью?;
- Ведущая причина обращения?;
- Симптомы.

Предлагается выбрать, кто обратился за помощью из возможных вариантов: учитель, мать, отец, другой законный представитель, ученик, одноклассники или выявлен при диагностике.

Ведущая причина обращения выбирается из списка восьми областей: подбор образовательной программы, правонарушения, нарушение взаимоотношений, нарушения в поведении, нарушения в обучении, нарушения в эмоционально-волевой регуляции, кризисные состояния, психосоматические и неврологические проявления, конфликты, написание характеристики. Также можно написать другую причину.

Для того чтобы уточнить причину обращения предлагается указать симптомы, т.е. проявления трудностей в поведении. Термин заимствован из книги Венгера А.Л [1]. Автор описывает симптомы, как взаимосвязанные проявления, комплекс которых образует психологический синдром. Список симптомов обширен, предлагается выбрать несколько из тридцати (рассеянность, агрессивность, замкнутость, непослушание и др.) или написать другие.

2. Опрос. Далее предлагается записать ответы на вопросы. Содержание вопросов различно и зависит от того, кто обратился, и выбранной ведущей причины обращения (для каждой причины отдельный список вопросов).

При нарушении поведения будет предложено прояснить следующие вопросы и темы [1].

Поведение в семье:

- выполнение домашних заданий;
- укладывание спать;
- пробуждение в школу;
- соблюдение гигиенических требований;
- выполнение домашних обязанностей;
- как ребенок реагирует на поручения, просьбы и указания;
- особенности поведения ребенка по отношению к разным членам семьи;
- поведение с родителями вне дома (в магазине, в гостях);

Поведение в общении с другими детьми:

- играет ли с детьми, участвует ли в групповых развлечениях;
- часты ли конфликты, ссоры? По каким причинам они возникают;
- как ведет себя ребенок при конфликте;

Воспитательные воздействия, применяемые взрослыми:

- какие поощрения применяются (подарки, похвала, развлечения, сладости, и т.п.);
- насколько часты поощрения;
- в каких случаях ребенок получает поощрения;
- зависит ли от поведения ребенка получение поощрений;
- какие именно наказания используются? Насколько они часты;
- сколько времени родители уделяют ребенку.

Образцы поведения, которые наблюдает ребенок:

- как ведут себя родители дома при ребенке? (поведение родителей в разных ситуациях, не имеющих прямого отношения к ребенку);
- совпадают ли у родителей и других родственников, совместно проживающих, взгляды на воспитание.

При любой причине обращения собирается информация о том:

- насколько постоянны имеющиеся трудности, как давно они появились;
- насколько и в какую сторону меняется степень их выраженности;
- предпринималось ли что-либо для их преодоления;
- обращались к каким-либо специалистам (если да, то какие рекомендации были получены, выполнялись ли они и с какими результатами);
- и другие вопросы необходимые для того чтобы разобраться в ситуации.

Педагог-психолог решает, требуется ли для разрешения ситуации вовлечение других лиц. Выбирает вовлечение кого именно требуется: ученика, учителя, родителей, одноклассников (участники) и приглашает их на консультацию.

Для консультации с учеником предлагаются на выбор различные методы установления психологического контакта с ребенком. Педагог-психолог выбирает подходящие по возрасту ребенку методы.

В зависимости от того с кем из субъектов образовательного процесса проводится консультация необходимо отметить: согласен ли участник прийти на консультацию (если родитель отказывается приходить на консультацию и общаться с психологом, то необходимо отметить требуется ли сообщить администрации, сообщить в КДН, оповестить родителя письменно и т.п.); оценить по шкале от 1 до 5 баллов, насколько расположен к общению с психологом; оценить по шкале от 1 до 5 баллов, признает ли трудности; сообщает ли о других трудностях. Далее проводится опрос в соответствии с ведущей причиной обращения. Психолог записывает все ответы и в другом столбце эмоциональные реакции участника на вопросы. После опроса каждого участника психолог формулирует и записывает вывод и гипотезы.

Подобным образом педагог-психолог опрашивает всех субъектов причастных к разбираемой ситуации.

3. Диагностика. В зависимости от того, с кем проводится консультация и ведущей причины обращения, предлагаются соответствующие психодиагностические методики. Удобство заключается в том, что предлагается не только название методики, а ещё и ссылка на расположение файла на компьютере.

4. Направление к специалистам. Исходя из полученной информации, психолог решает, требуется ли направить ученика на обследование к другим специалистам в ЦППМС, в ПМПК, в медицинские учреждения, в КДН и другие. Названия специалиста является ссылкой на бланк направления к данному специалисту и бланк характеристики.

5. Результаты диагностики. Результаты представлены в трех столбцах «ученик», «семья» и «школа». Отображаются все выводы опросов. Результаты всех диагностических методик записываются в соответствующие ячейки. В столбце «семья» представлены результаты опроса родителей. В столбце «школа» представлены результаты опроса классного руководителя и других учителей и одноклассников при наличии. Отмечаются, личностные свойства участников, какие трудности видит каждый по разбираемой ситуации и что желает получить от работы психолога. Удобство состоит в том, что вся информация представлена на одной странице. Это позволяет педагогу-психологу быстро увидеть ситуацию с позиций всех участников, учитывая их мнение, личностные особенности и условия среды.

6. Рекомендации. Предлагается список рекомендаций со ссылками на файлы. Список содержит рекомендации родителям и учителям по различным вопросам воспитания и детско-родительских отношений, предоставленных в научной литературе по данной тематике [2, 3, 4, 5].

На основании результатов педагог-психолог выбирает подходящие рекомендации.

6. Консультирование. Педагог-психолог проводит консультации с участниками, даёт рекомендации и отмечает в дневнике: согласен ли участник с гипотезой; сообщает о новых (не озвученных ранее) проблемах; согласен ли с рекомендациями; готов ли выполнять рекомендации; и другие вопросы.

На следующих консультациях записывается: насколько удаётся следовать рекомендациям; способствует ли выполнение рекомендаций улучшению; какие трудности возникают; и другие вопросы.

После каждой консультации педагогу-психологу предлагается провести самоанализ своей работы и ответить на вопросы: какие высказывания, вопросы, приёмы и использованные методы были эффективны; что было лишним (нарушило психологический контакт и т.п.); следовало ли что-либо добавить, применить при консультации; с какими трудностями в консультировании столкнулся педагог-психолог.

7. Психокоррекционная работа. Представлены названия и описания психологических коррекционно-развивающих и профилактических программ со ссылками на файлы. Психолог выбирает подходящие программы.

Проведение каждого занятия заносится в дневник. Предлагается ответить: всё ли запланированное выполнили; как реагировал ученик на предложенные упражнения; насколько трудно ученику выполнять упражнения; с какими трудностями столкнулся педагог-психолог; подходит ли данная программа для достижения поставленных целей; необходимо ли изменить или подобрать другую программу.

Использование дневника-справочника позволяет собирать различные статистические данные о причинах обращения, эффективности реализации психологических программ, результатах психодиагностики. Также сохранять индивидуальные анкеты участников, как учеников, так и педагогов и родителей.

Литература

1. Венгер А.Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков. Москва-Рига: Педагогический Центр «Эксперимент», 2000.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как?: ЧеРо, Сфера. – М., 2003.
3. Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба. Работа с родителями. М.: Генезис, 2008. – 160 с.
4. Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба. Работа с педагогами. М.: Генезис, 2008. – 160 с.
5. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В УЧРЕЖДЕНИИ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Шаклюцкая Лилия Казимировна

*Государственное учреждение дошкольного образования «Ясли-сад № 1»,
Докшицы*

Аннотация. В статье раскрыты основные направления профессиональной деятельности педагога-психолога в учреждении дошкольного образования.

Ключевые слова: педагог-психолог; направления деятельности; психологическая диагностика; коррекционно-развивающее направление; консультирование; профилактика и просвещение; организационно – методическая работы; профилактика семейного неблагополучия; инновационная деятельность.

**ORGANIZATION OF PROFESSIONAL ACTIVITIES
OF THE TEACHER-PSYCHOLOGY IN THE INSTITUTION
OF PRESCHOOL EDUCATION**

Shaklutskaya Liliya Kazimirovna

*Public institution of education «Day nursery-kindergarten No. 1»,
Dokshitsy*

Abstract. The article reveals the main directions of professional activities of the teacher-psychology in the institution of preschool education.

Keywords: educational psychologist; activities; psychological diagnosis; correctional and developing direction; counseling; prevention and education; organizational and methodical work; prevention of family problems; innovation activity.

Деятельность педагога-психолога в учреждении дошкольного образования регулируется множеством документов, начиная от Конвенции ООН о правах ребёнка и заканчивая локальными документами учреждения. [1, с.32]. Несомненно, что эта деятельность имеет свою специфику.

Цель педагога-психолога состоит в том, чтобы постараться сделать пребывание ребенка в детском саду комфортным и удобным, эмоционально благополучным; познакомить родителей с особенностями развития их ребёнка на всех возрастных этапах; помочь принять его и научить воспитателей правильно выстраивать отношения с ребёнком с ОПФР в рамках инклюзивного образования. Очень важно помочь ребенку не чувствовать

себя «лишним», так как в последнее время таких детей становится всё больше, а также дать соответствующие рекомендации родителям и педагогам. Педагог-психолог должен заниматься охраной психического, психологического, социального и физического развития детей в учреждении, т.к. сохранение и укрепление здоровья детей является главной заботой взрослых, а проблема психологического здоровья детей, факторов его формирования и путей укрепления приобретает все большую актуальность.

Психолог помогает выявить причины поступков, нарушение развития психических процессов, эмоциональной сферы и помогает справиться с ними как можно раньше, подключив к работе других специалистов и родителей.

С помощью наблюдения и диагностических методик педагог-психолог изучает индивидуальные особенности детей, их взаимоотношения со сверстниками, индивидуально-психологические качества отдельных детей и уровни их умственного развития.

Ценность **психологической диагностики** состоит в том, что она помогает получить информацию об актуальном развитии воспитанников, определить, на что необходимо больше обратить внимания в ходе работы, выявить проблемы всех участников образовательного процесса.

Без диагностики сложно организовать и рационально управлять дальнейшей работой. Диагностика показывает реальную, а также наглядную картину действительности, что помогает в организации работы.

В рамках **коррекционно-развивающего** направления педагог-психолог помогает улучшить образовательный процесс (адаптацию, возникающие трудности как в развитии, так и в обучении и поведении). С этой целью и проводятся коррекционно-развивающие занятия с воспитанниками. Если педагог-психолог не может оказать соответствующую помощь, то он обязан перенаправить к специалисту, где родители смогут её получить.

Консультирование помогает оказать помощь педагогам и родителям в решении возникающих в процессе работы вопросов (адаптации воспитанников, проблем взаимоотношений в группе, социализации, организации индивидуально-дифференцированного подхода к детям). Особое внимание необходимо уделять вопросам формирования чувства защищенности, позитивного самопринятия, социальной активности ребенка в условиях семейного воспитания.

Консультирование проводится как в групповой, так и в индивидуальной форме.

В рамках работы «Материнской школы», следует отметить немаловажную роль педагога-психолога, где осуществляется комплекс мероприятий, включающий психолого-педагогическое сопровождение детей в период привыкания к учреждению дошкольного образования. Организовывается консультативный пункт для родителей, где они могут получить ответы на

интересующие их вопросы о воспитании, поседении, взаимоотношении с ребёнком. Практика работы показала, что у многих родителей, имеющих детей раннего возраста, не посещающих учреждения дошкольного образования, высока потребность в консультативной помощи.

Одно из важных направлений работы педагога-психолога – работа с педагогами, направленная на повышение их психолого-педагогической и правовой культуры.

Профилактика и просвещение педагогов способствует систематизации психолого-педагогических знаний и грамотной реализации их в практической деятельности, а также повышает психологическую культуру специалистов.

Психопрофилактическая работа проводится как индивидуально, так и с группой педагогов. При этом следует уделить пристальное внимание профилактике профессионального стресса, вопросам проявления агрессии на рабочих местах. На занятиях проходит знакомство с методами саморегуляции, укрепления психологических защитных механизмов, педагоги учатся корректно реагировать на сложные ситуации и контролировать свои эмоции, при этом создаются все условия для участия педагогов в тренингах на сплочение коллектива, что является важным для плодотворной работы в коллективе и по предупреждению эмоционального «выгорания» педагогов.

С законными представителями воспитанников психопрофилактика и просвещение осуществляется через обновление информации на стендах в родительских уголках, выступлениях на родительских собраниях, приглашение к участию в родительском клубе, открытых мероприятиях учреждения дошкольного образования.

В рамках организационно-методической работы педагог-психолог планирует и анализирует свою деятельность, ведёт текущую документацию, осуществляет подготовку актуальных мероприятий для реализации направлений своей деятельности, постоянно повышает свой уровень профессиональной компетенции как специалиста.

Профилактика семейного неблагополучия в работе педагога-психолога играет важную роль. Защита прав каждого ребёнка и предупреждение семейного неблагополучия является одной из важных задач в работе специалиста. Легче предупредить неблагополучие, чем впоследствии выводить ребёнка и семью с уже возникшей ситуации, в которой ребёнок находится в социально опасном положении.

Инновационная деятельность. Сегодня психология – это интенсивно развивающаяся область, поэтому и педагог-психолог должен находиться в постоянном режиме развития, творчества, обновления мышления и профессиональной деятельности, быть готовым к восприятию инноваций, способным к проектированию и реализации новых технологий в области

образования. Этому способствует работа в рамках инновационной деятельности. Проводится психологический мониторинг по теме инновации, осуществляется подбор и разработка анкет, тестов, опросников, ведётся мониторинг деятельности и промежуточных результатов реализации проекта (диагностика, анкетирование педагогов, анкетирование родителей, консультативный пункт для родителей). Осуществляется помощь по внедрению программно-методического обеспечения образовательного процесса в учреждении дошкольного образования.

Несомненно, представленные направления не исчерпывают всё разнообразие вариантов организации деятельности педагога-психолога, однако содействуют обогащению профессионального мастерства.

Таким образом, профессиональная деятельность педагога-психолога является важным элементом всей системы образования, имеет свои особенности и представляет собой самостоятельную систему, которая реализуется в сотрудничестве с педагогическими работниками и родителями воспитанников.

Библиография:

1. *Зданович В.М.* Организация деятельности педагога-психолога // Руководитель учреждения дошкольного образования. – 2017. – № 1. – С. 32–35.
2. *Овсянник Н.В.* Справочная книга педагога психолога учреждения дошкольного образования: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования. / Н.В. Овсянник. – Мозырь: Белый Ветер, 2012. – 170 с.

СЕКЦИЯ 6

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Руководитель

*Вышквыркина Мария Александровна,
к. психол. наук, заведующий кафедрой психологии образования
Академии психологии и педагогики ЮФУ*

ГРНТИ 14.35.09

**ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ
МАГИСТРАНТОВ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО ВУЗА**

Логачева Алла Григорьевна¹, Голованова Инна Игоревна²

¹*Казанский государственный энергетический университет, Казань*

²*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань*

Аннотация. Российские технические вузы сегодня стремятся усилить практикоориентированность подготовки своих выпускников. Кейс-метод может стать эффективным инструментом в решении этой задачи. В данной статье представлены результаты анализа занятий с применением кейс-метода со студентами магистратуры энергетического вуза. На основании наблюдений за работой студентов, а также по результатам анкетирования, проведенного по завершении изучения дисциплины, выявлены особенности применения кейс-метода в обучении техническим дисциплинам.

Ключевые слова: кейс-метод; студенты; магистранты; организация занятия

**USING CASE METHOD WHILE TEACHING
THE POWER ENGINEERING MASTER'S STUDENTS**

Logacheva Alla Grigorevna¹, Golovanova Inna Igorevna²

¹*Kazan State Power Engineering University,*

²*Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan*

Abstract. Russian technical universities today are seeking to strengthen the practice-oriented training of their graduates. The case method can be an effective tool in this task. This article presents the results of the analysis of classes using the case method with students of master's degree program at power engineering university. On the basis of observations of the work of students, as well as the results of a survey conducted at

the end of the study of the discipline, the features of the application of the case method in teaching technical disciplines were revealed.

Keywords: Case method; students; master's students; organization of classes

Создание высокотехнологичной промышленности невозможно без хорошо подготовленных инженерных кадров. Поэтому развитию инженерного образования уделяется особое внимание в нашей стране. Сегодня успешность выпускника вуза определяется его мультидисциплинарными знаниями, готовностью принимать нестандартные решения и степенью развития гибких навыков. В то время как компетентностный подход, взятый за основу при создании современных образовательных стандартов, ставит целью обучения развитие в человеке способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых рабочих ситуаций, новые технологии в обучении являются инструментом достижения этой цели. Изучение передового педагогического опыта по применению кейс-метода в учебном процессе вузов России и за рубежом [1–6] показало, что именно критический анализ и поиск решения нестандартных задач в реальных ситуациях (кейсах) может стать одним из таких инструментов. Но проблемы по выявлению педагогических условий эффективного применения кейс-метода при формировании профессиональных компетенций выпускников вуза пока не получили достаточного освещения в педагогической науке и образовательной практике. Актуальность исследования данной проблемы обусловлена тем, что формирование профессиональных компетенций студентов требует усиления практикоориентированной составляющей в организации занятий, особенно на уровне магистратуры. Поэтому цель нашей статьи заключается в определении особенностей реализации кейс-метода при проведении занятий по техническим дисциплинам с магистрантами энергетического вуза.

Опираясь на положительный опыт российских и зарубежных коллег на базе Казанского государственного энергетического университета при проведении занятий у магистрантов второго года обучения по дисциплине «Автоматизация в системах электроснабжения объектов капитального строительства» был использован метод кейсов. В исследовании приняли участие 64 студента магистратуры, из них 75 % юноши и 25 % девушки. В ходе занятий с использованием кейс-метода в течении двух лет проводилось наблюдение за совместной деятельностью обучающихся, также каждое занятие проводился анализ получаемых результатов на основе оценки преподавателя, взаимооценки и рефлексии студентов. После завершения курса было проведено анкетирование студентов, позволившее получить представление об их мнении и отношении к эффективности применения данного метода на учебных занятиях.

Занятия с использованием кейс-метода строились по следующему алгоритму:

1. Знакомство студентов с темой занятия, с помощью экспресс-опроса по материалам соответствующей лекции, также проводилась проверка выполнения задания самостоятельной работы по предварительной подготовке к занятию.
2. Формирование мини-групп для решения кейса (4–5 студентов в каждой группе).
3. Знакомство студентов с кейсом.
4. Работа в мини-группах по решению кейсовых задач, на основе обсуждения и нахождения единого общего мнения.
5. Подготовка презентации результатов работы.
6. Презентация студентами результатов своей работы перед аудиторией (форма произвольная, представление проходило в различных формах, как в виде презентации, так и изложений на учебной доске, или письменный отчет с устным докладом).
7. Ответы на вопросы преподавателя и других студентов.
8. Рефлексивный анализ. Студентам задаются вопросы о ходе занятия, о полученных знаниях, навыках, предлагается высказаться по вопросу, как и где в дальнейшем они могут быть ими использованы.

Наблюдение за совместной деятельностью студентов показало, что студенты охотно работают в группе, как правило, лидирующую позицию занимают один-два студента. Если предоставить студентам возможность самим формировать мини-группы, то высока вероятность создания коллектива вокруг одного «сильного» студента по принципу локомотива и вагонов. Практически всю работу выполняет «сильный» студент. В случаях, когда мини-группы формируются преподавателем, есть возможность ранжировать студентов по их успеваемости. Когда группа состоит из студентов примерно одинакового уровня, в работе над решением кейса участвуют не только «сильные» студенты группы.

При получении задания у студентов часто возникали вопросы по возможным способам решения, формам представления результатов. В ходе занятия преподаватель выполняет роль не только организатора обучающей деятельности групп, но и консультанта, который дает дополнительные разъяснения и контролирует работу групп по получению образовательного результата. Во время презентации результатов студенты проявляли высокую активность и не просто представляли итоги, но и отвечали на возникающие вопросы, защищали представленные проекты, охотно вступая в дискуссии с одноклассниками.

В таблице 1 представлено распределение мнений студентов о преимуществах кейс-метода и результативности его применения в учебном процессе. Основная часть опрошенных считает предпочтительным приме-

нение данного метода для закрепления и совершенствования знаний (50 %) и формирования новых знаний и умений (44 %). Только 6 % студентов отметили желательным использование кейс-метода в учебном процессе для контроля и проверки знаний.

При этом больше трети студентов отметили такие преимущества метода как формирование навыков группового взаимодействия и повышение качества итогового результата работы (нахождение наиболее рационального решения).

В таблице 2 представлено распределение студентов по предпочтениям в подходах к организации обучения. Как видно, среди опрошенных студентов не прослеживается абсолютное предпочтение какого-либо подхода. Тем не менее, можно видеть, что большинство отмечает необходимость самостоятельной работы над заданием, и лишь 25 % считают предпочтительной групповую работу.

В таблице 3 представлена образовательная активность студентов, принявших участие в анкетировании. Больше половины студентов характеризуются высокой учебной (опыт участия в конференциях) и творческой активностью (участие в конкурсах).

Таблица 1

Цели и преимущества использования кейс-метода в учебном процессе глазами студентов

| Формулировка вопроса в анкете | Варианты ответа на вопрос | Процент студентов, выбравших данный ответ |
|--|--|---|
| Для каких целей лучше, по вашему мнению, использовать кейс-метод в учебном процессе? | контроль и проверка знаний | 6 % |
| | закрепление и совершенствование знаний | 50 % |
| | формирование новых знаний и умений | 44 % |
| Какие преимущества по вашему мнению дает кейс-метод? | позволяет находить наиболее рациональное решение | 44 % |
| | дает возможность применять на практике теоретический материал | 38 % |
| | помогает научиться работать в команде | 38 % |
| | дает возможность проявить и усовершенствовать аналитические навыки | 6 % |

Анализ выборки по предпочитаемым подходам к организации обучения по результатам анкетирования юношей и девушек показал, что

девушки больше склонны к групповой работе (50 % выбрали этот подход к обучению), в то время как юноши предпочитают индивидуальную работу (50 % опрошенных выбрали самостоятельный разбор задач).

Таблица 2

Предпочтения студентов в подходах к организации обучения

| Формулировка вопроса в анкете | Варианты ответа на вопрос | Процент студентов, выбравших данный ответ |
|--|--|---|
| На учебных занятиях какой подход к обучению вам больше нравится? | традиционное разбор задачи с преподавателем в группе, потом решение похожих задач самостоятельно | 31 % |
| | я считаю, что эффективнее, если я начну разбираться с задачей сам, а потом, если нужно, обращусь за разъяснением к преподавателю | 44 % |
| | мне нравится решать нестандартные задачи в команде, при необходимости консультироваться у преподавателя | 25 % |

Таблица 3

Образовательная активность студентов, принявших участие в опросе

| Критерий | Варианты ответа | Процент студентов, выбравших данный ответ |
|---------------------------------|--|---|
| Опыт участия в конференциях | публиковался, но не выступал | 63 % |
| | выступал с докладом | 13 % |
| | не участвовал | 25 % |
| Отношение к участию в конкурсах | люблю участвовать в чемпионатах, конкурсах по профессии | 31 % |
| | люблю участвовать в чемпионатах, конкурсах, но не по профессии | 31 % |
| | не люблю участвовать | 38 % |

Таким образом, проведенные исследования позволяют сформулировать следующие выводы.

1. На основании результатов наблюдения за совместной деятельностью студентов при решении кейсов можно рекомендовать производить формирование мини-групп с учетом средней успеваемости студентов и объединять в одну группу студентов с одинаковым уровнем успеваемости.

2. Учебные кейсы, предназначенные для формирования компетенций, должны сопровождаться не только основной информацией о проблемной

ситуации, но и о возможных подходах к решению, а также критериями оценки результата решения.

3. Следует по возможности проводить публичное представление результатов решения кейса мини-группой, так как это стимулирует творческую и мыслительную активность студентов.

4. В целом, студенты магистратуры видят полезность применения кейс-метода в учебном процессе, отмечают такие его преимущества как формирование навыков группового взаимодействия и повышение качества итогового результата.

5. Только 17 % юношей отдали предпочтение групповому характеру работы над кейсом, а так как большинство обучаемых по профилю «Проектирование развивающихся систем электроснабжения» практически всегда составляют юноши (в данном случае их 75 %), будет целесообразно в дальнейшей практике использовать взаимодополнение применяемых способов взаимодействия, например, как переход от индивидуального к групповому или парному способу решения кейсов.

6. Целесообразность использования кейсов для контроля и оценки требует дальнейших исследований ввиду того, что лишь 6 % опрошенных студентов выбрали данный вариант использования кейсов, в то время как по-нашему мнению, именно в этой области кейс-метод имеет большой потенциал в условиях компетентностного подхода.

Библиография:

1. Багирова И.Х., Бурыхин Б.С. Кейс-стади как интерактивный метод в образовании студентов-экономистов в процессе изучения дисциплины «Управление персоналом» // Вестник Томского государственного университета. – 2012. № 3 (19). – С. 118–129.
2. Юлдашев З.Ю., Бобохужаев Ш.И. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования: учебное пособие. – Ташкент: IQTISOD-MOLIYA, 2006. – 88 с.
3. Тарханова И.Ю. Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе: учебное пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 67 с.
4. Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case study в обучении студентов // Гуманитарный вестник. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2000. – С. 15–19.
5. Walther, J., Kellam, N., Sochacka, N., Radcliffe, D. Engineering competence? An interpretive investigation of engineering students' professional formation // Journal of Engineering Education. – 2011. Vol. 100. № 4. – Pp. 703–740.
6. Ahern A.A. A case study: Problem-based learning for civil engineering students in transportation courses // European Journal of Engineering Education. – 2010. № 35(1). – Pp. 109–116.

**«ПАПИНА ШКОЛА» – ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ ОТ 2 ДО 3 ЛЕТ
И ИХ РОДИТЕЛЕЙ**

Дривицкая Тамара Михайловна, Енко Инесса Генриховна
Государственное учреждение образования «Ясли – сад № 40», Лида

Аннотация. Личность ребенка формируется в первую очередь в его семье. То, что он видит, слышит от своих родителей, и то, как они реагируют на жизненные ситуации, впитывается им и становится его основой. Папина школа – школа в помощь папам, которая может помочь ребенку успешно овладеть навыками, умениями и знаниями, а также выстроить папам доверительные отношения с ребёнком, заложив фундамент психологически устойчивого и счастливого человека. Хотите узнать как? Добро пожаловать в «Папину школу»!

**“PAPINA SCHKOLA” – EFFECTIVE FORM
OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN FROM 2 TO 3
YEARS AND THEIR PARENTS**

Drivitskaya Tamara Mikhailovna, Enko Inessa Genrikhovna
Public institution of education “Day nursery – a garden No. 40”, Lida

Abstract. The personality of the child is formed primarily in his family. What he sees, hears from his parents, and how they react to life situations, is absorbed by him and becomes his foundation. Papa’s school is a school to help fathers, which can help a child successfully master the skills, skills and knowledge, as well as build trust with the child, laying the foundation for a psychologically stable and happy person. Want to know how? Welcome to «Daddy School»!

В государственном учреждении образования «Ясли- сад № 40 г. Лиды» активно работает «Папина школа» – это современная организационная форма работы с папами воспитывающих детей от 2 до 3 лет не посещающих учреждение дошкольного образования.

Общаясь с мамами, слышны часто такие высказывания: «Супруг совсем не проводит время с нашим сыном», «Мой отец был слишком занят, чтобы проводить с нами время», «Я целый день с малышом, а муж обвиняет меня, что я ничего не делаю, пока он на работе» и т.п.

Как же хочется сделать так, что бы таких высказываний было в семье меньше? Как же помочь отцам осознать их роль и значимость активного

участия в вопросах воспитания детей. Эти вопросы послужили мотивом организации «Папиной школы». Разрабатывая это направление, мы выработали четкую стратегию сотрудничества, изучили их запросы и ожидания, создали атмосферу доверия.

Основное предназначение данной формы работы является формирование нового уровня работы с родителями- проведение занятий в триаде: педагог – папа – ребёнок. Развивающие занятия направлены на оказание помощи папам в вопросах воспитания, развития детей и подготовку к поступлению в учреждение дошкольного образования.

Основные задачи работы:

повысить статус пап в общественной, социальной и культурной жизни, а также в воспитании детей в семье;

- обеспечить успешную социализацию и адаптацию детей от 2 до 3 лет к условиям учреждения дошкольного образования;
- содействовать семье в физическом, психологическом и личностном развитии ребенка;
- просвещать пап в психолого-педагогических знаниях;
- повышать творческий, культурный, содержательный уровень отцовства у мужчин.

Занятия посещают – 12 семей, продолжительность занятий 1 час, 1 раз в месяц. В систему занятий включены игровые комплексы, которые проводит воспитатель дошкольного образования.

В работу с папами включены разнообразны, интересные для детей и пап формы взаимодействия, которые направлены на оказания помощи в осознании роли отца в развитии личности ребенка, повышения статуса отца в семье.

Основной формой работы с папами являются – развивающие занятия. Проводятся совместные праздники («Супер папа», посвящённый 23 февраля»), консультативно – просветительская работа.

Главным направлением работы является развивающая деятельность, которая направлена на создание опыта общения, познания, радости открытия, эмоционально-положительного переживания детей папами. Занятия носят открытый характер, которые ориентированы на уровень развития детей от 2 до 3 лет, условиях в которых они воспитываются, степень заинтересованности, умения общаться взрослого с ребёнком.

В построении занятий используется комплексный подход, каждое занятие планируется с учетом того, чтобы у ребенка была возможность проявить себя в разных видах деятельности совместно с папами: игровой, музыкальной, физкультурно- оздоровительной, речевой, продуктивной, познавательной деятельности. В следствии чего, происходит всестороннее развитие детей от 2 до 3 лет. Выбранный комплексный подход в решении поставленных задач, поддерживает, стимулирует и развивает увлеченность

и заинтересованность детей на протяжении всего занятия, расширяются границы творческого контакта пап, ребенка и воспитателя.

Главная задача – сделать помощниками пап, а для этого необходимо установить принципиально новые отношения, в которых родители-отцы выступают как равноправные партнеры, но и как добросовестные воспитанники. Избранная форма работы даёт возможность папам обогатить свой родительский опыт, посмотреть на ребенка другими глазами, увидеть его со стороны, да и самому оказаться в роли воспитанника на равных со своим малышом. Для этого по ходу деятельности даются указания не только детям, но и пояснения для родителей. Выслушав задание, папы, при необходимости, еще раз объясняют его своему ребенку, контролируют, помогают и поощряют малышом. Иногда приходится останавливать слишком активных пап, стремящихся подтолкнуть ребенка к какой-либо деятельности, к которой он еще не готов или боится. Свобода движений ребенка неограниченна, он может отвлечься, отойти к заинтересовавшему его предмету. Через некоторое время малыш с помощью папы вновь включается в активную деятельность. В работе с папами активно используются игры на развитие тактильных ощущений такие как «Лесенка», «Кошка», «Коза», «Шинка-машинка», «Перебираем пальчики», «Дарики-комарики». Данные игры не имеют ограничений по возрасту и направлены на эмоциональное общение взрослого с ребенком, на создание телесного контакта с малышом. Эти простые, не требующие затрат времени игры, в дальнейшем для родителей могут оказаться незаменимыми помощниками во время длительной поездки или ожидания очереди, а также в перерыве между напряженными интеллектуальными играми. Также используются игры для пап и детей, которые помогают наладить положительный эмоциональный контакт между папами и детьми «Осьминоги», «Солнышко и тучка», «Ёжик», «Машинка-грязнулька», «Сделай как я», «Прятки с платочками», игры и упражнения на снятие психоэмоционального напряжения у детей, на снижение агрессии и ослабление негативных эмоций, на осознание эффективных форм поведения «Брыкание», «Кулачок», «Солнышко», «Снежинки», «Котик», «Подснежник» и т.д. Они в свою очередь перекликаются с играми, которые проводятся в «Материнской школе», однако с мамами, больше идёт использование игр на сенсорное развитие, на развитие мелкой и крупной моторики. В «Материнской школе» акцентировано внимание на развитие психических процессов, а в «Папиной школе» – на установление эмоционального контакта с папами, на гармонизацию детско-родительских отношений.

Зачастую папам не хватает знаний и умений для воспитания, развития и оздоровления детей, с целью оказания помощи отцам в данном вопросе проводится консультативно – просветительская работа перед развивающим занятием (10–15 минут). Целью данного направления является

ся – создание условий для оптимального взаимодействия пап и педагогов в вопросах воспитания детей от 2 до 3 лет.

Данная деятельность включает в себя три этапа. На первом этапе изучаются запросы пап по вопросам воспитания детей от 2 до 3 лет, далее разрабатываются темы встреч, изучаются теоретические источники. На втором этапе проходит проведение развивающих занятий с папами детей. Главным на этих встречах является создание атмосферы для свободного общения пап, создание этого помогло поддержать мужчин на пути отцовства, показать, что волнения и хлопоты за ребенком, есть в каждой семье, и у всех они примерно одинаковые. Проходит взаимный обмен информацией, что помогает папам стать уверенными в своей позиции, а значит и стать более вовлеченными в отцовство. В этом и заключается наша основная задача – воспитание ответственного отцовства. Темы встреч разнообразны: «Возрастные особенности детей раннего возраста», «Роль отца в воспитании мальчика и девочки», «Влияние внутрисемейных взаимоотношений на развитие малыша», «Игра – дело серьезное», «Страна Самоделковых». История маленького «Нет» и «Да», «Сказки, способные скорректировать поведение детей», «Нет и нельзя в жизни ребенка», «Сказки в жизни ребенка». И в каждой проведенной встрече, прослеживается тонкая нить в вопросах взаимодействия пап на развитие малыша раннего возраста. Если проводить параллель между тематикой консультаций с мамами и папами то они отличаются: с мамами работа направлена на раскрытие вопросов успешной адаптации малыша, подготовкой к новой ступени развития, проецируются вопросы взаимоотношений с педагогами, работающими в учреждении дошкольного образования. На третьем этапе проводится анализ проведенной работы. Итогом является опрос пап об эффективности проведенной работы. После проведения работы в прошлом учебном году, было заметно, насколько изменился уровень знаний о возрастных особенностях детей от 2 до 3 лет, насколько изменилась самооценка родительской позиции пап, как изменилось их взаимодействие со своим ребенком. Из анализа бесед с папами, можно отметить новый уровень взаимодействия со своим ребенком, который изменился в лучшую сторону у большинства семей. Мы увидели, что папы готовы делиться не только своим родительским опытом, но и своим детскими переживаниями, что, возможно, говорит о сформировавшемся доверии к педагогическому коллективу. Приятно отметить, что к концу года папы превратились из зрителей в активных участников педагогического процесса. И те папы, которые к нам приходят, они уже на 99 % ответственные отцы, потому что прийти в «Папину школу» – это уже большой серьезный шаг. К тому же, школа такая еще одна, они не так широко распространены, поэтому каждый мужчина, кто пришел в группу, и его опыт, для нас уникальны.

В результате работы данной формы работы у детей, пап и педагогов установились партнёрские отношения с семьями воспитанников, создана атмосфера взаимопонимания, эмоциональной взаимоподдержки, общности интересов педагогов, родителей и детей раннего возраста. У пап – расширились теоретические и практические знания в вопросах воспитания детей раннего возраста, активизировались и обогатились воспитательные умения, возникла уверенность в собственных педагогических возможностях. У детей развилось чувство защищенности, доверия.

Взаимодействие, общение, деятельность с папами строилась таким образом, что присутствующим родителям было не только психологически комфортно, но и помогло расширить образовательные задачи. Заинтересованность родителей в работе «Папиной школы» выражалась в том, что состав членов группы в течение учебного года был одинаковый, пропусков занятий был минимальный. После завершения работы в мае месяце родители – папы высказали желания принять участие посещать занятия в следующем учебном году.

Организация такой формы работы с детьми, не посещающими учреждение дошкольного образования, востребована и имеет право на существование. Ни семья, ни детский сад не могут заменить один другого. Только вместе можно достичь желаемого для наших детей, помочь им раскрыть и реализовать свои возможности, создать благоприятные условия для полноценного развития и саморазвития каждого малыша. Я уверена, что «Папина школа» – это в буквальном смысле школа радости для малышей и их родителей.

Список литературы:

1. *Аверина И.Е.* Группы кратковременного пребывания: организация и содержание работы / И.Е. Аверина. – М.: Айрис-пресс, – 2004. – 176 с.
2. *Белая К.Ю.* Интеграция – как основной инструмент создания новой модели ДОУ / К.Ю. Белая // Управление ДОУ.– 2003. – № 4.
3. *Васюкова Н.* Интеграция содержания образования через планирование педагогической деятельности / Н.Васюкова, О.Чехонина // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 6.
4. *Голенкова И.В.* Педагогический потенциал групп кратковременного пребывания в социальной адаптации дошкольников / И.В. Голенкова // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2008. – № 1. – С. 60–64.
5. *Даминова М.Р., Петюренко С.Ю.* Развитие вариативных форм кратковременного пребывания. Организация групп кратковременного пребывания в ДОУ. – СПб.: Детство–Пресс. –2013. – 208 с.
6. *Зыль О.Н.* Способность к синестезии ребенка раннего возраста как внутренний фактор социализации в условиях учреждения дошкольного образования / О.Н. Зыль // Развитие системы дошкольного образова-

- ния: инвестиции в будущее: материалы Междунар. форума, г. Минск, 15–16 окт. 2015 г. / Белорус. гос. пед. ун–т им. М. Танка; редкол.: Т.В. Поздеева [и др.]. – Минск: БГПУ, 2015. – С. 118–120.
7. *Козловская И.В.* Игры-занятия с детьми раннего возраста в группе кратковременного пребывания: метод. пособие – Минск, 2015.
 8. *Павленко И.Н.* Интегрированный подход в обучении дошкольников / И.Н. Павленко // Управление ДООУ.– 2005. –№ 5.
 9. *Стреха Е.А.* Малыши в мире природы: учеб. нагляд. пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Е.А. Стреха. – Минск: Жаскон, 2012. – 16 с.: 32 с. ил.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ
РАЗВИТИЯ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ
ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ СРЕДСТВАМИ
ТРАДИЦИОННЫХ КАТА**

Ингерлейб Михаил Борисович, Захаров Олег Юрьевич
Южный Федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема выработки психологической устойчивости личности у юных спортсменов-единоборцев. В результате предшествующих исследований выделена категория юных спортсменов, более других нуждающаяся в специальных средствах развития устойчивости личности. Описана экспериментальная методика развития устойчивости личности средствами ката, ментальных упражнений и идеомоторной тренировки. Проанализированы результаты педагогического эксперимента, показавшего статистически значимую эффективность предложенной экспериментальной методики. Рассмотрены пути дальнейшего совершенствования методики развития устойчивости личности юных спортсменов, ее общепедагогическое значение.

Ключевые слова: устойчивость личности, ката каратэ, развитие психических качеств, совершенствование подготовки спортсменов-единоборцев.

**PSYCHO-PEDAGOGICAL SUBSTANTIATION
OF DEVELOPMENT OF STABILITY OF PERSONALIYY
OF YOUNG SPORTSMEN BY MEANS
OF TRADITIONAL KATA**

Ingerleib Mikhail Borisovich, Zakharov Oleg Yurevich
Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article considers the actual problem of development of psychological stability of the personality in young sportsmen-martial people. As a result of previous researches the category of young sportsmen is allocated, more other needing in special means of development of stability of the person. The experimental method of development of personality stability by means of kata, mental exercises and ideomotor training is described. The results of the pedagogical experiment which showed the statistically significant efficiency of the proposed experimental method are analyzed. The ways of further improvement of the method of development of personality stability of young sportsmen and its general pedagogical value are considered.

Keywords: stability of personality, kata of karate, development of psychic qualities, perfection of training of sportsmen-martial people.

Современная ситуация в динамично развивающемся обществе предъявляет значительные требования к психологической устойчивости личности и уровню ее эмоционального контроля.

При этом юные спортсмены-единоборцы находятся в наиболее трудной ситуации относительно их сверстников, занимающихся другими видами спорта. Сама специфика спортивной деятельности в контактных единоборствах является мощным стрессогенным фактором для формирующейся личности, а показатели психологической устойчивости личности непосредственно связаны с успешностью соревновательной деятельности.

Одним из самых известных видов восточных единоборств является каратэ. Каратэ как олимпийский вид предлагается в виде двух соревновательных дисциплин – «кумитэ» (поединки) и «ката» (технические комплексы) [1, 2].

Результаты проведенных российскими учеными исследований свидетельствуют о серьезных психологических различиях спортсменов в дисциплинах «ката» и «кумитэ».

При этом для спортсменов «кумитэ» характерны смелость и решительность, показатели которых более выражены в старших группах. Активное формирование последних качеств происходит в следствии участия в большом количестве проведенных поединков в рамках международных соревнований.

Повышенную тревожность представителей «ката» можно объяснить дезадаптивностью механизмов стрессоустойчивости, несформированными стратегиями саморегуляции, что подтверждается повышенными показателями напряжения механизмов психической адаптации и контроля поведения [3].

Так в дисциплине «кумитэ» особое значение придается контролю эмоций во время поединка, не допустимы проявления неконтролируемой агрессии и неуважения к сопернику. Данные действия могут принести штрафные балы участнику, а в некоторых случаях привести к дисквалификации [4].

Однако лонгитюдное исследование авторов, позволило выявить некие общие психологические черты спортсменов, предпочитающих в качестве тренировочной и соревновательной практики именно практику ката [5, 6, 7]. Это такие качества как психологическая стабильность, высокий самоконтроль и самомотивация, способность к длительной самостоятельной тренировочной работе.

Было высказано предположение, что данные качества являются достаточным основанием для развития устойчивости личности и эмоционального контроля средствами ката как психолого-педагогической практики.

Была разработана методика специализированной выработки психологической устойчивости личности средствами ката, включающая в себя

возрастающие психо-эмоциональные нагрузки (одиночная работа вне общих занятий группы, постепенно возрастающий уровень шума и внешних помех индивидуальной деятельности) и ментальные практики (идеомоторное повторение основных учебных форм, замедленное повторение ката, обратное повторение ката, идеомоторные практики на осознание отдельных компонентов движения).

В контексте данного исследования, психологическая устойчивость личности рассматривалась как психологическое системное образование, основной функцией которого является обеспечение психологической безопасности личности. Также к «функциям» устойчивости можно отнести необходимость способствовать ее росту и самореализации личности с эффективным и адекватным разрешением внутриличностных конфликтов.

Современная психология выделяет три составляющих зрелой устойчивости личности [8]:

- стойкость как способность сопротивляться трудным жизненным обстоятельствам, сохранять оптимистичный настрой, веру в себя и будущее, позитивный фон настроения;
- уравновешенность как качество соразмерности силы и направленности ответных действий силе, кратности и значению воздействия;
- сопротивляемость как способность противостоять ограничениям свободы личности в принятии решений, в выборе способов действия, жизненных смыслов и ценностей, образа жизни в целом.

Психологическая устойчивость личности делает ее способной, с одной стороны, быть открытой для непрерывно меняющихся жизненных обстоятельств и следовать их «вызову», а с другой – сохранять свое «Я» от «хаоса» постоянно изменяющихся ситуаций, обладая гибкостью и пластичностью, способных реорганизовывать сложившуюся систему ценностей, и тем самым определять личностное развитие.

В педагогическом эксперименте приняло участие 147 спортсменов в возрасте от 9 до 12 лет, из них мальчиков 104, девочек – 43.

Контрольная группа составила 124 спортсмена, из них 97 – мальчики и 27 девочки.

В исследовательских целях проводилось обследование следующих показателей психологической устойчивости: саморегуляция, потребность в достижении.

В рамках исследования саморегуляция рассматривалась как «сущностные интегративные психические процессы, связанные с регуляторной функцией психики и обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической активности человека, его субъектную активность, целостность индивидуальности и личности» [9].

Потребность в достижении рассматривалась как «стремление личности улучшить результаты своей деятельности (соревнование с самим

собой)» [10], мотивация к достижению уникальных результатов, способность удерживать длительную мотивацию на достижение далеких целей.

Для исследования были использованы: опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) (В. И. Моросанова), методика «Потребность в достижении» (Ю. М. Орлов).

Статистически обчисленные результаты эксперимента подтвердили первичную гипотезу о позитивном влиянии ментальных упражнений, идеомоторной тренировки и возрастающих психоэмоциональных нагрузок на показатели психической устойчивости личности.

Статистически значимо изменились показатели шкал саморегуляции. Так, значительно увеличились показатели самостоятельности (t -Стьюд. = -2,37; при $p < 0,05$), планирования (t -Стьюд. = -2,14; при $p < 0,05$) и гибкости (t -Стьюд. = -2,20; при $p < 0,05$).

В результате нами были полученные данные, свидетельствующие о том, что в экспериментальной группе увеличилось среднее значение показателя потребности в достижении с 41,2 до 56,9 (t -Стьюд. = -2,23; при $p < 0,05$).

Это позволяет нам делать вывод, что экспериментальная методика развития психологической устойчивости юных спортсменов показала свою эффективность и нуждается в дальнейшей доработке с целью обобщения методического опыта и создания методического руководства для тренеров.

Методика развития психологической устойчивости средствами ментальных упражнений, идеомоторных движений и возрастающих психоэмоциональных нагрузок нуждается в дальнейших исследованиях с целью вычленения в методе наиболее универсальных обучающих моментов и внедрения их в общую педагогическую практику, где также актуально стоит задача развития психологической устойчивости подрастающего поколения.

Библиография:

1. *Ермаков П.Н., Захаров О.Ю.* Карате в олимпийской программе: перспективы вида на массовом уровне // Вестник Российского Международного Олимпийского Университета, № 1, 2018. с.84–91.
2. *Захаров О.Ю.* Включение новых соревновательных дисциплин в программу Олимпийских игр как мотивационный фактор для занимающихся физической культурой и спортом (на примере ката в каратэ) // Экстремальная деятельность человека, № 3, 2017. С. 58–60.
3. *Митин И.Н., Кузнецов А.И., Горювая А.Е., Конов А.В.* Психологические особенности спортсменов-каратистов // Спортивный психолог, № 1 (44) 2017, С. 67–70.
4. *Захаров О.Ю.* Саморегуляция психических процессов и эмоционального состояния спортсменов в каратэ киокусинкай // Спортивный психолог, № 2, (14), 2008, С. 77–78

5. Бушин И.А., Захаров О.Ю., Ингерлейб М.Б. Формальные комплексы как фактор удовлетворенности и лояльности в гетерогенных группах контактных единоборств // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2017. – № 4. – С. 62–67.
6. Захаров О.Ю., Ингерлейб М.Б. Психолого-педагогические особенности обучения формальным упражнениям в контактных единоборствах // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2017. – № 15/1. – С. 42–53.
7. Захаров О.Ю., Ингерлейб М.Б. Взаимосвязь субъективной удовлетворенности с индивидуальными предпочтениями тренировочных практик в гетерогенных группах контактных единоборств // Спортивный психолог, № 1, (48), 2018. С. 69–73
8. Иванова С.П. Психологическая устойчивость личности как фактор противодействия негативным влияниям социальной среды в ранней юности и молодости // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2009. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-ustoychivost-lichnosti-kak-faktor-protivodeystviya-negativnym-vliyaniyam-sotsialnoy-sredy-v-ranney-yunosti-i> (дата обращения: 11.10.2018).
9. Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегулирования личности // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 121–127
10. Орлов Ю.М. Фрустрация потребности в достижениях и тревога в учебной ситуации // Роль эмоционального стресса в генезе нервно-психических и соматических заболеваний. М., 1977. С. 148

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Мищерина Ирина Владимировна, Коломина Валерия Михайловна
Северо-Кавказский Федеральный Университет, Ставрополь

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности психолого-педагогического сопровождения одаренных старшеклассников, их профессиональное самоопределение.

Ключевые слова: одаренность; психолого-педагогическое сопровождение; старшеклассники; профессиональное самоопределение.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT GIFTED HIGH SCHOOL STUDENTS

Misherina Irina Vladimirovna, Kolomina Valeriya Mikhaylovna
North-Caucasian Federal University, Stavropol

Abstract. This article discusses the features of psychological and pedagogical support of gifted high school students, their professional self-determination.

Keywords: giftedness; psychological and pedagogical support; high school students; professional self-determination.

Все работники образовательной сферы в рамках обязательного курса изучают несколько дисциплин, касающихся сопровождения одаренных детей. Как правило, получая базовые знания, наше внимание концентрируется на сопровождении и идентификации признаков одаренности у детей в раннем возрасте. На дальнейшем сопровождении детей сильного акцента в образовательной программе будущего психолога-педагога не делается. Так как, являясь старшеклассником, человек выбирает будущую профессию, немаловажно брать в расчет его сильные стороны и те направления, которые позволяют назвать его одаренным. Далее в нашей статье мы постараемся уловить эту тонкую взаимосвязь.

Для начала необходимо разобраться, что же именно понимается под одаренностью.

Наиболее распространено определение В. Штерна:

Одаренность – это общая способность индивида сознательно ориентировать свое мышление на новые требования; общая способность психики приспособливаться к новым задачам и условиям жизни [1].

Л. С. Выготский рассмотрел одаренность шире:

Одаренность – это системное, саморазвивающееся в течение жизни качество психики, определяющее возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренность определяется тремя взаимосвязанными параметрами: опережающим развитием познания, физическими данными и психологическим развитием [2].

Как видно из определений, не установлено четких границ в отношении возраста, в котором может проявиться одаренность. Формируется вывод, что одаренность поддается развитию в любое время. И при сопровождении этого процесса, на выходе можно получить потрясающие результаты. Смена ценностных ориентиров играет ключевую роль в этом вопросе, если мы говорим о взрослых людях. Это ситуация, когда человек несмотря ни на что бросает нелюбимую работу и полностью меняет свою жизнь ради занятия любимым делом. Для такого поступка нужна большая смелость и не все могут себе признать, что их привычная рабочая деятельность им не подходит, признать необходимость изменений. Эта мысль отражается в выражении английского писателя Луиса Найзера: «Человек, который работает руками – рабочий; человек, работающий руками и головой – ремесленник; но человек, который работает и руками, и головой, и сердцем – мастер своего дела». По сути, успех и счастливая жизнь человека зависит от правильности его выбора, в том, чтобы найти ниточки, соединяющие его интересы и возможность их реализации в профессии. Но вопрос выбора ставится куда раньше, чем человек готов осознанно сменить вектор деятельности. После окончания школы каждому ребенку нужно сделать серьезный шаг, выбрать, какое образование получать. Вот в этот момент на помощь приходит психолог-педагог, ведь именно он в контексте образования осуществляет такую деятельность и применяет свои знания и навыки для помощи в ориентировании старшеклассников.

По мнению Д. Б. Эльконина, ведущим типом деятельности в подростковом возрасте является взаимодействие со сверстниками. Это хорошо подтверждается поведением юношей и девушек. Можно смело констатировать факт, что ребятам зачастую важно мнение и оценка их деятельности не родными людьми, а более авторитетными товарищами, которые определенно знают «лучше». Поэтому вероятность, что они прислушаются к взрослому человеку, очень мала. Главная задача психолога-педагога в работе со старшеклассниками заинтересовать их, показать рациональное зерно происходящего, и в момент проявления интереса дать необходимую информацию для усвоения, провести нужные методики для сбора данных.

Эти данные найдут применение в контексте профессионального самоопределения старшеклассников, да и вообще могут лечь в основу формирования личной профессиональной карты учащегося.

При более детальном рассмотрении методик, применяемых в профориентационном направлении, можно отметить, что они же с успехом используются и для выявления самой одаренности, а так же определения степени развития какого-либо конкретного качества. В этом случае реализуется диагностическое направление психолого-педагогического сопровождения талантливых и одаренных детей.

Например, взяв за основу ИТО (индивидуально-типологический опросник), интерпретированный Л. Н. Собчик, можно выявить ряд склонностей к различным видам творческой, активной физической деятельности. А также склонности к зависимому поведению. Добавив тесты на внимание (методика Мюнстерберга), тесты серии IQ (Краткий ориентировочный тест Вандерлика), сформируется не только общая картина уровня развития таких способностей, но и появляется возможность проектирования на существующие формы, в которых указаны основные требования при рассмотрении на какую-либо профессиональную должность.

Далее речь идет о формировании индивидуальной карты данных о каждом ученике, причем в расчет берутся именно те особенности его личности, которые являются и чертами одаренности. В этой ситуации реализуется прогностическая функция.

Коррекционно-развивающее направление реализуется в виде составления на основе полученных данных комплекса мероприятий, направленных на корректировку или развитие иной сильной стороны, не той, которая преобладает сейчас. В этом аспекте требуется особый профессионализм со стороны работника образования, так как физиологические особенности развития организма в подростковом возрасте предполагают вероятность дачи неоднозначных и спонтанных реакций на происходящее. Так, например, в связи с ускоренным увеличением массы щитовидной железы может возникнуть состояние гипертиреоза, проявляющееся в повышении возбудимости, вплоть до нервоза [3]. Это означает, что в буквальном смысле человек может расплакаться или истерично рассмеяться, несмотря на неприменимость подобного поведения в данный момент. Конечно, это может отразиться и на результатах пройденных методик. В таком случае лучшего «лекарства» кроме богатого опыта психолога-педагога в общении с подростками нет.

В совокупности всех этих факторов можно сказать, что актуальность психолого-педагогического сопровождения одаренных старшеклассников неоспорима. На сегодняшний момент трудно найти людей, даже среди взрослых, которые точно знают, чего хотят. Поэтому любая помощь, а тем более наставническая, пойдет только на пользу юному поколению.

Библиография:

1. *Бурменской Б.В., Слуцкий В.М.* Одарённые дети: Пер. с англ., – М: Прогресс, 1991.
2. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. – М., 1956.
3. *Есаков С.А.* Возрастная анатомия и физиология (курс лекций) / УдГУ. – Ижевск, 2010.

СОВМЕСТНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ, ЕЁ СВЯЗЬ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ И ИНДИВИДУАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТЬЮ

Пятницкова Наталья Александровна

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье рассматривается развитие представлений о совместной учебной деятельности школьников, психологические особенности учеников, сопоставляются структурные компоненты осознанной саморегуляции обычной и учебной деятельности. Актуальность темы обусловлена особенностями развития общества и требованиями, которые оно предъявляет к развитию и обучению подрастающего поколения. Рассматриваются особенности развития учебной деятельности школьников, её связь с психологическим развитием и индивидуальной успешностью.

Ключевые слова: совместная деятельность, психологическое развитие, индивидуальная успешность, педагогическая психология, психология образования и развития, развивающее обучение, субъект учебной деятельности, мотивация учебной деятельности, учебные задачи, учебные действия, оценка образовательных результатов.

JOINT EDUCATIONAL ACTIVITY OF SCHOOL CHILDREN ITS CONNECTION WITH PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT AND INDIVIDUAL SUCCESS

Pyatniskova Natalia Aleksandrovna

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article deals with the development of ideas about the joint educational activities of schoolchildren, psychological characteristics of students, compares the structural components of conscious self-regulation of ordinary and educational activities. The relevance of the topic is due to the peculiarities of society and the requirements that it imposes on the development and training of the younger generation. Features of development of educational activity of school students, its connection with psychological development and individual success are considered.

Keywords: joint activity, psychological development, individual success, pedagogical psychology, psychology of education and development, developing training, subject of educational activity, motivation of educational activity, educational tasks, educational actions, evaluation of educational results.

Развитие представлений о совместной учебной деятельности, идущих от культурно-исторической теории Л.С. Выготского, оказало большое влияние на построение образовательного процесса в школе. Понимание того, что общение, социальное взаимодействие учеников друг с другом, совместное решение ими учебных задач имеет существенное значение для успешности обучения, способствовало внедрению в практику учебного процесса групповых, командных, проектных форм организации обучения. В.В. Рубцов констатировал, что при возможности объединяться в группы для выполнения учебных действий, участвовать в совместной учебной деятельности, ученики «осуществляют процесс подлинного (квази-) исследования, проявляют интерес, испытывают эмоциональные переживания, что в значительной степени стимулирует их эффективное развитие» [2]. В педагогической психологии и общей психологии сформировалось направление исследований, в рамках которого ставятся вопросы особой организации совместной деятельности школьников друг с другом для способствования развитию личностных структур.

На сегодняшний день, в связи с ведение новых государственных образовательных стандартов возросли требования к использованию инновационных обучающих методов и технологий. В новой образовательной реальности акцент делается на личностно-центрированное образование. Сегодня развиваются психолого-педагогические направления исследований, делающие возможными реализации совместной учебной деятельности центральным вопросом. В рамках одной из современных теорий, концепции педагогики совместной деятельности организация совместной учебной деятельности ученик наряду с учителем становится субъектом образовательного процесса, у учащихся активно развиваются способности к смыслообразованию, проектированию деятельности и коммуникации [1,3].

Анализ литературы показал, что в основном тематика совместной учебной деятельности рассматривается в педагогических или психолого-педагогических работах. Психологических работ, рассматривающих влияние совместной учебной деятельности на психологические особенности школьников, а также позитивный опыт такой деятельности на их дальнейшую успешность в других видах деятельности, на сегодня недостаточно.

Новизна нашего подхода заключается в анализе того, как участие школьников в процессе совместной учебной деятельности отражается на их индивидуально-психологических особенностях, на развитии аспектов их личности, субъектности, с какими психологическими переменными оказывается связано. Таким образом, мы видим свою задачу в том, чтобы дополнить существующие психолого-педагогические представления о роли совместной учебной деятельности для успешного достижения целей

образования данными о том, что происходит со школьником в психологическом плане.

Первым и наиболее существенным направлением является изучение взаимосвязи совместной учебной деятельности школьников и их коммуникативных способностей. С одной стороны, развитые коммуникативные способности, как характеристика личности, могут существенно облегчить организацию и протекание совместной деятельности. С другой стороны, совместная деятельность может способствовать развитию навыков и умений общения детей друг с другом и со взрослыми. Однако, возникает вопрос, как психологически правильно должна быть организована совместная учебная деятельность учителем, чтобы действительно оказывать позитивное влияние на формирование коммуникативной компетентности учащихся.

Вторым важным направлением нам представляется изучение взаимосвязи эффективности совместной учебной деятельности и творческих, креативных способностей учащихся. Такая форма учебной активности предполагает исследовательский характер учебного процесса, в ней используются поисковые методы обучения, предполагается инициативность учеников, их способность выйти за пределы привычных знаний. Однако возникает вопрос соотношения этих требований с психологическим потенциалом творчества и креативности у школьников.

Третьим направлением является изучение того, как взаимосвязаны процессы личностного становления, самостоятельности с эффективностью совместной учебной деятельности. Статус «партнера», «субъекта» в образовательном процессе [3], необходимый для такой деятельности, предполагается уже определенный уровень развития личности и способности действовать самостоятельно. С другой стороны, нам видится важным получение дополнительных данных о том, с какими конкретными личностными структурами может быть взаимосвязана успешность участия в совместной деятельности.

Через выявление особенностей совместной учебной деятельности нам представляется важным выйти на показатели индивидуальной успешности школьников, конкретный субъектный результат успешной реализации учебной деятельности.

Библиография:

1. Поздеева С.И., Румбешта Е.А. Преемственность начальной и основной школы в формировании универсальных учебных действий (на примере опыта школы совместной деятельности) // Научно-педагогическое обозрение (PedagogicalReview). 2017. №. 3 (17). С. 32–39
2. Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 49–59.

3. *Соколов В.Ю.* Особенности программы формирования универсальных учебных действий в пространстве совместной деятельности (основная школа) // Научно-педагогическое обозрение. PedagogicalReview. 2015. № 4 (10). С. 15–23.
4. *Терехин В.А.* Совместная деятельность на разных этапах онтогенеза. 2010. Ростов-на-Дону. 108 С.

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК РЕСУРСА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Романов Наталья Александровна

Луганский национальный университет им. Т. Шевченко, Луганск

Аннотация. В статье проанализировано содержание досуговой деятельности младших школьников. Данные, полученные нами в результате экспериментального исследования, позволили обосновать особенности взаимосвязи между предпочитаемыми видами досуговой деятельности и эмоциональным состоянием младших школьников.

Ключевые слова: личность младшего школьника, эмоциональная сфера, досуговая деятельность.

CONTENT ANALYSIS LEISURE ACTIVITIES OF YOUNGER STUDENTS AS A SOURCE OF EMOTIONAL ACTIVITY

Romanoff Natalia Aleksandrovna

Luhansk national University named after T. Shevchenko, Lugansk

Abstract. The article analyzes the content of leisure activities of younger students. The data obtained by us as a result of the experimental study allowed us to substantiate the features of the relationship between the preferred types of leisure activities and the emotional state of younger students.

Keywords: personality of the younger schoolboy, emotional sphere, leisure activity.

Развитие эмоциональной сферы детей является одной из ведущих характеристик их психического развития. В научных исследованиях Л.С. Выготского, М. Монтессори обосновано, что для появления основных эмоциональных новообразований наиболее сензитивен дошкольный возраст [2]. В дальнейшем эмоциональное развитие усложняется. В младшем школьном возрасте изменяется общий характер эмоций по их содержанию и устойчивости. В этом возрасте эмоции связаны с более сложной социальной жизнью ребенка, с новым типом отношений со взрослыми и сверстниками, с более четко выраженной социальной направленностью его личности. Предполагается, что ребенок уже умеет понимать и выражать свои эмоции, определять эмоциональное состояние других людей, проявлять эстетические эмоции, эмпатию, сбалансированность эмоций.

Однако исследования последних лет показывают увеличение количества детей с признаками тревожности и агрессии, снижение эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, способности учитывать чувства других, радоваться их успехам, сопереживать неудачам, адекватно проявлять свои чувства [3]. В силу актуальности вышеизложенного важным является всестороннее изучение процесса развития эмоциональной сферы в младшем школьном возрасте, поиск новых путей оптимизации этого процесса.

В психолого-педагогической литературе накоплен большой опыт изучения данной проблематики. Эмоциональную сферу детей исследовали Л.А. Аброян, Г.М. Бреслав, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Е.И. Изотова, А.Д. Кошелева, А.Н. Леонтьев, Т.Д. Марцинковская, Я.З. Неверович, А.М. Прихожан и другие. На современном этапе исследованию эмоциональной сферы посвящены работы О.В. Винокуровой Ю.А. Лаптевой, И.С. Морозовой, Е.Р. Овчаренко, Н.И. Федоровой и других.

Вышеуказанными учеными рассмотрена взаимообусловленность эмоциональных и когнитивных процессов, динамика развития когнитивного, аффективного, реактивного компонентов эмоциональной сферы, особенности развития эмпатии, эмоциональной децентрации, способности к эмоциональному предвосхищению, общие закономерности развития социальных эмоций, их зависимость от содержания и структуры детской деятельности и многие другие особенности развития эмоциональной сферы.

В свою очередь, нам интересно было изучить, каким образом досуговая деятельность младших школьников влияет на их эмоциональное состояние. Разделение деятельности на трудовую и досуговую предполагает, что первая преимущественно связана с энергозатратами, а вторая должна способствовать их восстановлению. В особенности это важно для младшего школьного возраста, в период которого ребенок только начинает входить в ритм жизни «труд – отдых» и учебная деятельность является для него серьезным трудом, который связан с большими энергозатратами. Процесс освоения учебной деятельности, новой социальной ситуации развития связан зачастую с большим эмоциональным напряжением. Следовательно, досуговая деятельность младшего школьника должна максимально способствовать восполнению энергетического баланса и позитивного эмоционального фона ребенка.

Мы предполагаем, что чем больше ребенок во время досуга уделяет времени подвижным играм на улице, детским играм (конструкторы, куклы, машинки и т.д.), чтению, и чем меньше – просмотру видеoinформации и компьютерным играм, тем более положительным и оптимально работоспособным будет его эмоциональное состояние. В свою очередь, это будет позитивно влиять на адаптацию ребенка к школе и усвоение школьных предметов, поскольку они взаимосвязаны с его эмоциональным состоянием.

С целью эмпирического изучения представленных закономерностей нами было проведено экспериментальное исследование, в которое были включены такие методики:

- проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций “Домики” (разработан О.А. Ореховой); его целью является диагностика эмоциональной сферы ребенка в части высших эмоций социального генеза, личностных предпочтений и деятельностных ориентаций ребенка; задание № 3 было адаптировано в соответствии с целями исследования (детям предлагалось нарисовать своё настроение во время занятий различными видами досуговой деятельности);
- анкета для родителей, направленная на изучение предпочитаемых форм досуговой деятельности детей (составлена автором исследования).

Эксперимент проводился на базе Государственного учреждения «Луганская средняя общеобразовательная школа № 27 имени княгини Ольги». Выборку составили 96 учеников младших классов (из них 18 учеников 1 класса, 24 ученика 2 класса, 23 ученика 3 класса, 31 ученик 4 класса) и 76 родителей учеников младших классов.

Для изучения эмоционального состояния респондентов, был вычислен их вегетативный коэффициент (ВК), который характеризует энергетический баланс организма. Его показатели могут свидетельствовать о таких позициях как хроническое переутомление, компенсированное состояние усталости, оптимальная работоспособность и перевозбуждение. Также было рассмотрено суммарное отклонение от аутогенной нормы (СО), которое может характеризовать преобладание отрицательных либо положительных эмоций, а также норму эмоционального состояния. Следует отметить, что в целом в данной выборке состояние оптимальной работоспособности было выявлено у 57 % респондентов, а нормальное эмоциональное состояние – у 63 %. Оценивая данные показатели, безусловно, следует учитывать, что исследование проводилось весной, практически в конце учебного года.

Корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) позволил выявить взаимосвязь между временем просмотра видеoinформации и показателями вегетативного коэффициента ($r_s = -0,256$; $p \leq 0,05$). Также наблюдается взаимосвязь между такими видами досуговой деятельности как «просмотр видеoinформации» и «компьютерные игры» (на основе ранговой корреляции Пирсона). Следовательно, у детей, которые больше времени уделяют просмотру видеoinформации и компьютерным играм, наблюдаются сниженные работоспособность и готовность к энергозатратам. Для иллюстрации этой закономерности мы выбрали подгруппу респондентов, которые от 15 до 20 часов в неделю смотрят видео

и играют в компьютерные игры и при этом играм на улице уделяют менее 5 часов. Их средний показатель вегетативного коэффициента составил 0,85, что свидетельствует о компенсируемом состоянии усталости. Также мы рассмотрели средний показатель вегетативного коэффициента подгруппы респондентов, которые менее 10 часов в неделю смотрят видео и играют в компьютерные игры и при этом играм на улице уделяют более 10 часов. Он составил – 1,34, что свидетельствует об оптимальной работоспособности. Этот пример позволяет нам отметить помимо уже указанных еще одну тенденцию: чем больше времени ребенок уделяет играм на улице и чем меньше – просмотру видеoinформации и компьютерным играм, тем более вероятно, что у него показатели вегетативного коэффициента будут в норме.

Показатели значений эмоциональных состояний не взаимосвязаны со временем, которое посвящено тому или иному виду досуга. Мы предполагаем, что эмоциональное состояние в большей степени зависит от содержания досуговой деятельности (более значимым является изучение того, что именно читают, что смотрят и т. д.). Качественный анализ результатов диагностики детей, у которых преобладает положительный эмоциональный фон, подтверждает наши предположения. Их любимыми героями являются богатыри, Золушка, Незнайка, Буратино, Карлсон, образ которых связан с положительными эмоциями. Однако представленные размышления являются только предположениями, мы пока не можем говорить об этом, как о значимой тенденции.

Хотя выраженной взаимосвязи между показателями ВК и СО не наблюдается, были выявлены некоторые особенности взаимосвязи этих показателей. С этой целью были проанализированы данные отдельных подгрупп: 1- респонденты, у которых преобладают положительные эмоции, 2- респонденты, у которых преобладают отрицательные эмоции, 3- респонденты, у которых не наблюдается состояние оптимальной работоспособности. Оказалось, что состояние компенсируемой усталости характерно для 65 % детей с нормальным эмоциональным состоянием и для 35 % детей, у которых преобладают отрицательные эмоции. При этом среди детей, у которых преобладают отрицательные эмоции, 63 % имеют компенсируемое состояние усталости, 12 % – хроническое переутомление, и лишь 25 % – оптимальное рабочее состояние. Таким образом, можно отметить, что отрицательный эмоциональный фон в большинстве случаев ведет к снижению работоспособности.

В итоге, анализ результатов нашего исследования позволил выявить некоторые тенденции к закономерностям, обуславливающие взаимосвязь между содержанием досуговой деятельности и эмоциональным состоянием младших школьников. Наиболее значимой из них является следующая: у детей, которые больше времени уделяют просмотру видеoinформации

и компьютерным играм, наблюдаются сниженные работоспособность и готовность к энергозатратам. Мы проиллюстрировали, что предпочитаемые виды досуговой деятельности младших школьников могут позитивно или негативно влиять на их эмоциональное состояние. Оно, в свою очередь, является важным фактором, обуславливающим успешность учебной деятельности и адаптации к школе.

Библиография.

1. *Бреслав Г.М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
2. *Выготский Л.С.* Эмоции и их развитие в детском возрасте // Собрание сочинений. В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 416–436.
3. *Лаптева Ю.А., Морозова И.С.* Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 3. С. 45–50.
4. *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы, эмоции. М.: Моск. ун-т, 1972. 38 с.
5. *Овчаренко Е.Р.* Педагогические условия развития эмпатии у детей дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2003. 27 с.
6. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М.: Педагогика, 1986. 176 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

Рублевская Елена Анатольевна, Томашевич Татьяна Федоровна
*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск*

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимодействия всех участников образовательного пространства учреждения дошкольного образования при переходе ребенка от дошкольного к школьному образу жизни.

Теоретическая значимость представленного материала заключается в раскрытии форм и методов работы с детьми, родителями и педагогами по решению вопросов готовности ребенка к школьному обучению; его практическая ценность – в тематике консультаций, дискуссий, тестирования, тренингов для родителей и проведения семинаров с педагогическим коллективом по повышению профессионализма в реализации данного направления образовательно-воспитательной работы.

Ключевые слова: учреждение дошкольного образования, подготовка детей к школе

INTERACTION OF ESTABLISHING PRESCHOOL EDUCATION WITH THE FAMILY IN THE PROCESS OF PREPARING A CHILD FOR SCHOOL

Rublevskaya Elena Anatol'evna, Tomashevich Tatyana Fedorovna
Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

Abstract. The article deals with the problem of the interaction of all participants in the educational space of the institution of preschool education in the transition of a child from preschool to school lifestyle.

The theoretical significance of the material presented is in disclosing the forms and methods of working with children, parents and teachers to address the issues of a child's readiness for schooling; its practical value is in the subject of consultations, discussions, testing, training for parents and holding seminars with the teaching staff on improving professionalism in the implementation of this area of educational and educational work.

Keywords: establishment of pre-school education, preparation of children for school

Одним из важных компонентов готовности ребенка к школе является психологическая готовность. Если общее психическое развитие ребенка не достигло определенного уровня, учеба будет даваться ребенку с большим трудом. Дети, которые психологически не готовы к школе, могут прекрасно читать, считать и радовать взрослых различными школьными навыками, но в первом классе у них возникают проблемы со здоровьем, поведением, изучением нового учебного материала.

В учреждениях дошкольного образования уделяется большое внимание формированию психологической готовности воспитанников к школе. Усилия педагогических работников направлены на развитие таких основных элементов психологической готовности, как интеллектуальный, мотивационный, личностный и волевой. Но без участия родителей усилия педагогического коллектива могут оказаться незначительными. Именно поэтому педагоги уделяют большое внимание взаимодействию с родителями будущих первоклассников. Для педагогов важным является настроить родителей на взаимодействие, вызвать у них интерес к проблемам воспитания и обучении детей старшего дошкольного возраста [1].

Как показывают результаты психолого-педагогических исследований О.С. Богдановой, Н.А. Ветлугиной, Н.Ф. Виноградовой, А.В. Запорожца, А.А. Люблинской, А.П. Усовой и др., корни неготовности к систематическому обучению (недостаточный уровень развития речи, отставание моторного развития, несформированность основных психических процессов, отклонения в состоянии здоровья, понижение работоспособности, повышение утомляемости, отсутствие четкого понимания требований, предпочтение игровой деятельности учебной, трудности в общении со сверстниками и взрослыми) уходят в стиль семейного воспитания. Даже хорошо подготовленные к школе дети нуждаются в помощи родителей. И эта помощь заключается не только в том, чтобы вместе готовить уроки, но и в том, чтобы сохранить, насколько это возможно, привычный, доступный, удобный и радостный мир детства и тем самым облегчить, смягчить трудности перехода к школьной жизни [2, 3].

Анализируя результаты многочисленных бесед с родителями по поводу подготовки детей к школе, мы пришли к выводу, что многие из них считают, что главное условие готовности к школе – объем знаний, которые должен иметь ребенок. Старания родителей при этом не знают меры, а возможности детей и особенности их развития в расчет не принимаются. Не учитывать этого – значит привести малыша к срыву. Здесь особенно велика ответственность родителей. В некоторых семьях родители заботятся о материальном обеспечении детей, но не готовят их к школе. У таких детей нет интереса к чтению книг, родители не развивают речь ребенка, не работают над произношением, не прививают

интереса, не воспитывают у детей психологическую готовность к труду, трудолюбию.

В настоящее время сложилась такая ситуация, что для нормального развития дошкольника педагогическое просвещение родителей – жизненная необходимость. Однако не всегда традиционные методы взаимодействия с семьей оказываются эффективными.

В государственном учреждении образования «Сморгонский дошкольный центр развития ребёнка» (далее – Сморгонском ДЦРР) практикуется такая форма взаимодействия с семьей, как постоянно действующая семейная гостиная «Наш будущий первоклассник». Проводимая в ней работа дает возможность:

- предоставлять родителям информацию психолого-педагогического содержания; повышать педагогическую компетентность родителей;
- наглядно продемонстрировать родителям способности их детей;
- продемонстрировать примеры и методы работы с детьми;
- обсудить дополнительные вопросы, которые могут волновать родителей.

Планируя такую деятельность с родителями, педагоги ставили перед собой задачи:

- 1) повысить интерес и внимание родителей к внутреннему миру ребенка;
- 2) способствовать принятию родителями типологических особенностей характера их детей;
- 3) содействовать повышению психологической компетентности родителей в вопросах подготовки ребенка к школе;
- 4) научить родителей играм, развивающим у детей произвольные когнитивные процессы и волю;
- 5) показать важность этих процессов для успешного обучения в школе.

В течение учебного года в рамках семейной гостиной в Сморгонском ДЦРР проводятся три встречи: два круглых стола на тему «Знаем ли мы своего будущего ученика» и «Готовность детей к обучению в школе» и занятие – тренинг «Готовимся к школе».

Длительность каждой встречи – 1–1,5 часа. Количество участников – 20 человек. Каждой встрече предшествует предварительная работа с детьми, родителями, педагогами: опрос детей, обследование личностной сферы детей, анкетирование педагогов, тестирование и опрос родителей.

Такая форма работы с родителями как круглый стол, дала возможность раскрепостить родителей, настроить их на дружественную, открытую беседу, отвлечься от бытовых проблем.

Первая встреча была нацелена на то, чтобы сформировать у родителей представления об индивидуально-типологических особенностях личности; раскрыть влияние черт темперамента на подготовку ребенка к школе.

Знание индивидуально-типологических особенностей детей помогает родителям найти подход к ребенку, лучше понять его внутренний мир, который порой скрыт от взрослых, особенно тогда, когда впереди возрастной кризис и поступление в школу. Используя игровые моменты, педагоги привлекают внимание родителей к тем сторонам личности ребенка, о которых они часто забывают, а иногда даже и не знают.

Целью второй встречи являлось повышение психологической компетентности родителей в вопросах подготовки детей к обучению в школе. У большинства родителей есть поверхностные знания о том, что такое психологическая подготовка ребенка к школе. Многие из них ориентированы только на развитие интеллектуальной сферы будущего школьника, а об остальных составляющих психологической готовности не догадываются. Это показал опрос родителей, в котором они должны были проранжировать разные стороны готовности ребенка к школе по степени значимости. Анализ результатов опроса показал, что для родителей главное – это научить ребенка считать и читать.

Третья встреча нацелена на обучение родителей играм, развивающим познавательные процессы, волю. Поэтому запланирована такая форма работы с родителями как занятие-тренинг, которая позволила обыграть с родителями тот игровой практический материал, который необходим для развития познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста.

Кроме этого, с целью психологического просвещения родителей по вопросам подготовки детей к школе, им были предложены консультации, рекомендации, советы, которые постоянно обновляются в уголке педагога-психолога на следующую тематику: «Создание у ребенка положительного отношения к школе и формирование направленности на обучение», «Как нужно готовиться к школе», «Рецепты победного учения», «Рекомендации для формирования психологической готовности к школе».

Таким образом, проводимые мероприятия помогают педагогическим работникам учреждения дошкольного образования наладить эмоциональный контакт с родителями, способствуют улучшению детско-родительских отношений, позволяют сотрудничать с родителями, не имеющими выраженной образовательной заинтересованности, полагающими, что для воспитания собственных детей у них достаточно имеющихся знаний и опыта.

Библиография:

1. Дошкольное учреждение – семья: вместе развиваем способности и одаренность ребенка: примерная программа самообразования для педагогов и родителей и метод. рекомендации / Е.А. Панько, Т.В. Поздеева. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2004. – 116 с.

2. Игра в жизни дошкольника: пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Е.А. Панько [и др.]; под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Нац. ин-т образования, 2012. – 184 с.
3. Рылеева Е.В. Готова ли семья к поступлению ребенка в первый класс / Е.В. Рылеева // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2005. – № 4. – С. 104–111.

**ОСОБЕННОСТИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
ВОЖАТЫХ-ОРГАНИЗАТОРОВ
ЛЕТНЕГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ОТДЫХА ДЕТЕЙ
И ПОДРОСТКОВ В ЮЖНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ**

Рыжова Ольга Семеновна

Южный Федеральный Университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье представлена специфика подготовки вожатых на педагогических направлениях подготовки бакалавров и магистров в Южном федеральном университете. Обоснована необходимость формирования компетентности вожатых в сфере психолого-педагогической деятельности. Раскрыта организационно-содержательная сторона подготовки вожатых к практико-ориентированной деятельности.

Ключевые слова: вожатый, университет, вожатская деятельность, организация летнего оздоровительного отдыха, дети и подростки, компетенции, психолого-педагогическая подготовка, школа педагогического мастерства.

**PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL
TRAINING OF THE INPUT-ORGANIZERS
OF THE SUMMER HEALTH REST OF CHILDREN
AND TEENAGERS AT THE SOUTH FEDERAL UNIVERSITY**

Ryzhova Olga Semenovna

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abstract. The article presents the specifics of training counselors in teaching areas of bachelors and masters at the southern Federal University. The necessity of formation of competence of counselors in the field of psychological and pedagogical activity is proved. Disclosed organizational and substantive aspect of training counselors to practice-oriented activities.

Keywords: counselor, University, counselor activities, organization of summer recreation, children and adolescents, competence, psychological and pedagogical training, school of pedagogical skills.

В соответствии с резолюцией Всероссийского совещания по развитию педагогического образования, которое состоялось 30 мая 2017 г., принято решение организовать работу по включению в основные профессиональ-

ные образовательные программы высшего образования по УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки программы курса «Основы вожатской деятельности» с 2017–2018 учебного года.

Данная работа была проведена в ФГАОУ ВО «Южном федеральном университете» (г. Ростов-на-Дону). С 2018–2019 учебного года в учебный план подготовки бакалавров по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» в качестве факультатива включен курс «Основы вожатской деятельности».

Так как, по нашему мнению, вожатые – организаторы летнего оздоровительного отдыха детей и подростков должны иметь хорошую подготовку в области педагогики и психологии, то рассмотрим особенности ведения данного курса при подготовке будущих педагогов-психологов.

Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (от 14.12.2015), Образовательного стандарта ЮФУ (от 26.06.2017 приказ ЮФУ № 178-ОД) областью профессиональной деятельности вожатых выступает сфера образования, здравоохранения, культуры и социальная сфера.

Объектами профессиональной деятельности вожатых являются обучение, воспитание, социализация, индивидуально-личностное развитие обучающихся, психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся и родителей (законных представителей) в образовательных организациях различного типа.

Вожатые должны быть готовы к таким видам профессиональной деятельности, как педагогическая в начальном общем образовании, социально-педагогическая, психолого-педагогическое сопровождение общего и дополнительного образования, психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья.

Будущие вожатые должны овладеть всеми универсальными компетенциями (УК-1 – УК-7), представленными в стандарте, общепрофессиональными (ОПК-1 – ОПК-17). Особый интерес представляют профессиональные компетенции: способность во взаимодействии с психологом создавать условия и проводить комплекс мероприятий, обеспечивающих адаптацию, профилактику трудностей адаптации детей (ПК-9); готовность осуществлять сбор данных об индивидуальных особенностях детей, проявляющихся в общении со сверстниками (ПК-10); способность эффективно взаимодействовать с родителями (законными представителями), педагогическими работниками, в том числе с педагогом-психологом образовательной организации по вопросам воспитания, обучения и развития учеников (ПК-11); способность организовывать совместную и индиви-

дуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития (ПК-19) и др. [1].

Содержательную часть психолого-педагогической подготовки вожатых к работе с несовершеннолетними составляют следующие темы:

- Возрастные особенности детей. Учет возрастных особенностей в деятельности вожатого;
- Подбор и планирование мероприятий в зависимости от возрастной группы;
- Формирование и управление временным детским коллективом;
- Конфликты в детском лагере. Профилактика и способы разрешения конфликтов во временном детском коллективе;
- Работа вожатого с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации [2].

Преподавателями кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики ЮФУ была разработана программа дисциплины «Школа педагогического мастерства вожатых».

Целью программы является формирование компетенций у студентов в сфере психолого-педагогической подготовки к вожатской деятельности по организации летнего оздоровительного отдыха детей и подростков.

Программа носит практико-ориентированный характер, в её основе – теоретические занятия, на которых изучаются разнообразные формы организации досуга детей, особенности детской психологии, детского коллектива; практические занятия, цель которых – применение полученных теоретических знаний на практике, ориентация на развитие и саморазвитие профессионально значимых личностных качеств и творческих способностей обучаемых. Курс органически сочетает в себе лекции, практические занятия, тренинги по основным направлениям и содержанию воспитательной работы в лагере, методике организации досуга детей.

Современный вожатый – воспитатель особого типа, реализующий уникальные возможности воспитательного процесса для раскрытия личностного потенциала каждого ребёнка в период организации летнего отдыха и досуга.

Ему необходимы не только знания возрастных и индивидуальных особенностей детей и подростков, но и умение управлять временным детским коллективом, владение игровыми технологиями, методиками организации коллективных творческих дел и др.

Главное в работе вожатого – это разумное сочетание педагогического руководства с практикой детского самоуправления, выстраивание субъект – субъектных отношений на основе педагогического взаимодействия. Вожатый – проводник новых инициатив и идей, друг и наставник, организатор полезных дел, участник развлекательных мероприятий [3].

Дисциплина предусматривает реализацию следующих задач:

- приобретение знаний о нормативно-правовых основах работы педагогического работника в условиях детского оздоровительного лагеря, включая вопросы охраны жизни и здоровья детей;
- изучение психолого-педагогических основ организации жизнедеятельности детей в условиях детского оздоровительного лагеря;
- изучение исторического опыта и современной практики организации образовательно-оздоровительного процесса в детском лагере;
- овладение современными педагогическими технологиями организации деятельности детей и подростков в учреждениях детского отдыха, а также опытом их применения при реализации различных досуговых программ;
- овладение технологиями организации общения и взаимодействия в различных педагогических ситуациях;
- совершенствование практических умений и навыков по организации образовательной деятельности детей и подростков в учреждениях детского отдыха, организация обмена опытом работы;
- овладение опытом проектирования профессиональной деятельности и профессионально-личностного саморазвития.
- распространение опыта организации деятельности в условиях кратковременного пребывания, соответствующего передовым педагогическим технологиям работы с детьми.

На основе изучения опыта внедрения курса «Основы вожатской деятельности» в других учебных заведениях, наблюдения, пожеланий, анализа документов по организации подготовки студентов к вожатской деятельности, мы пришли к следующим выводам:

Для желающих и высокомотивированных студентов – организуется летняя Школа педагогического мастерства вожатых с выдачей сертификата вожатого. Ведущими формами подготовки являются лекции, вебинары, мастер – классы, практикумы, квесты, тренинги, собеседование.

Параллельно через систему дополнительного профессионального образования студентам предлагаются круглогодичные двухмесячные курсы Школы педагогического мастерства вожатых с выдачей удостоверения или сертификата вожатого (для всех студентов непедагогических специальностей и старшекурсников педагогических специальностей, работающих педагогов). В перспективе запланировано открытие магистерской программы по подготовке педагогов-организаторов досуговой деятельности школьников.

Таким образом, представлена общая схема подготовки вожатых:

1. Включение теоретической дисциплины «Основы вожатской деятельности» (ОВД) в учебный процесс первого курса.

2. Параллельно с курсом ОВД организуется непрерывная практика в школах в поддержку развития деятельности Российского движения школьников.

3. Организация весной инструктивно-методического сбора для студентов, отъезжающих на работу в оздоровительный лагерь.

4. Сертификация студентов по линии дополнительного профессионального образования, прослушавших курс и отъезжающих в лагерь.

5. Для подтверждения готовности студентов психолого-педагогического направления к работе в летнем оздоровительном лагере в качестве вожатого нами запланирована разработка трехступенчатого экзамена: в форме устного экзамена; представление методической копилки вожатого; защита выпускного проекта вожатского отряда (участникам предлагается в группах по 5–6 человек придумать свой вожатский отряд, его название, традиции, концептуальные подходы к работе, план-сетку и т.д.).

Библиография:

1. Образовательный стандарт ЮФУ (от 26.06.2017 приказ ЮФУ № 178-ОД).
2. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности вожатого: Методические рекомендации / Под общей ред. Е.А. Левановой, Т.Н. Сахаровой. – М.: МПГУ, 2017.
3. Рабочая книга педагога-психолога детского лагеря: из опыта работы социально-психологической службы ВДЦ «Орленок» / Под общей ред. Джеуса А.В., Зубахина А.А., Сайфиной А.А., Яблоковой А.В. – ВДЦ «Орленок». – 2013.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Шарифзянова Фирдаус Камилевна

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Гимназия № 14»
Авиастроительного района, Казань*

Аннотация. Язык – это хранитель духовной жизни народа: глубина мысли, художественность звуков, сердечность отношения к слову, патриотизм. Воплощения идеи через символы речи ведут в храм национальной духовной культуры. Для более успешного формирования этнической культуры на уроках используются образовательные технологии.

Ключевые слова: школа, этническая культура, образовательные технологии, проект, методы.

USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING ETHNIC CULTURE

Sharifzyanova Firdaus Kamilyovna

*Municipal budgetary educational institution "Gymnasium № 14"
of Aviastroitelny district, Kazan*

Abstract. Language is the keeper of the spiritual life of the people: the depth of thought, the artistry of sounds, the cordiality of the attitude to the word, patriotism. Embodiments of ideas through symbols of speech lead to the temple of the national spiritual culture. For a more successful formation of ethnic culture in the classroom used educational technology.

Keywords: school, ethnic culture, educational technologies, project, methods.

В своей педагогической деятельности, руководствуясь основными положениями гимназии, работаю по теме: «Формирование этнической культуры, как основы межкультурной компетентности учащихся», что созвучно с целью региональной политики нашей республики, которая состоит в обеспечении конкурентоспособности Татарстана на российском и мировом уровнях.

Чтобы обрести способность успешно общаться с представителями других культур, т.е. обладать межкультурной компетентностью, необходимо в совершенстве усвоить язык. Бесспорно, язык – это хранитель духовной

жизни народа: глубина мысли, художественность звуков, сердечность отношения к слову, патриотизм. Воплощения идеи через символы речи ведут в храм национальной духовной культуры.

На уроках ведем работу по формированию коммуникативных компетенций. Знание родного языка способствует формированию этнической культуры. В результате: учащиеся начинают понимать, что они могут использовать татарский язык как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций. В ходе диалога культур учащихся – российский коммуникант, с одной стороны, проникает в культуры других народов, а с другой стороны, учащиеся начинают понимать ценность родного языка как неотъемлемой части культуры родной страны.

Для более успешного формирования этнической культуры на уроках использую следующие образовательные технологии:

Разноуровневое обучение. Личностно-ориентированный подход позволяет дифференцированно подходить к обучению предмета. К каждому уроку есть задания разной степени сложности: тесты, карточки-задания, схемы. С одаренными детьми работа ведется индивидуально [1; 2].

Каждый ребенок получает посильное задание, что способствует созданию условия для успешного завершения работы. Таким способом формируется позитивная мотивация к изучению предмета, интерес и инициатива. Когда есть интерес, у ребенка всегда возникает много вопросов. Для того, чтобы найти ответ на свой вопрос, ребенку необходимо с этим вопросом обратиться к учебнику или к учителю.

Информационно – компьютерные технологии. При подготовке к урокам необходимо читать книги для самообразования, изучать методические пособия, знакомиться с современными цифровыми образовательными ресурсами и др.).

Разнообразие, красочность, увлекательность компьютерных программ вызывают у учащихся интерес и значительно повышают мотивацию к изучению предмета.

С помощью компьютерных программ можно: работать над лексикой; произношением, диалогической речью; при письме, отрабатывать грамматические явления.

При защите исследовательских проектов учащиеся также используют компьютерные презентации, которые выполняют самостоятельно. Это не только облегчает подачу материала, но и развивает навыки работы с компьютером, навыки публичного выступления.

Использование компьютерных технологий на уроках дает положительные результаты:

1. За короткое время учащиеся успевают выполнить большой объем работы. Это можно определить как интенсификация познавательной деятельности учащихся.

2. Использование разнообразного материала на уроке способствует яркому восприятию темы урока и усвоению темы. Учащиеся могут анализировать и сравнивать предлагаемый наглядный материал, который представлен в виде схем, таблиц, рисунков, фото и видеоматериалов.
3. У учащихся возрастает интерес и положительная мотивация к предмету.
4. Можно привлечь в активную учебную деятельность большее число учащихся.
5. Растет накопляемость оценок.
6. Есть возможность возвращаться к материалам снова и снова (неоднократно демонстрировать учащимся материал). Это способствует эффективному закреплению сформированных знаний и умений.

Метод проектной деятельности. Работа в группе способствует развитию коммуникативной компетенции, особенно при изучении отдельных тем курса по татарскому языку (в 9 классе «Обобщение сложноподчиненных предложений»; в 6 классе «Повторение числительных»), по татарской литературе (изучение творчества и биографии писателей и поэтов Г.Тукая, Х. Туфана, А.Файзи, М. Магдеева, К. Тинчурина и др.), по внеурочной деятельности (в 9 классе «Тамчы – шоу»; в 11 классе «Мастер-класс: литературно – музыкальная композиция по творчеству Х. Туфана» и др.) [3; 4].

Исследовательские технологии. Исследовательские технологии реализуются на практике через подготовку учащимися исследовательских и иных форм творческих работ, а также различных видов опережающих домашних заданий.

Приведем темы нескольких исследовательских работ учащихся.

– «Межкультурная взаимосвязь в истории татарского народа». В работе представлена история диалога культур и роль этого диалога в жизни татарского народа.

– «Образы учителей в произведениях М.Магдеева». Работу выполнила Мифтахутдинова Айдина (11 класс). Она исследовала образ учителей в его произведениях. Эта работа была представлена на многих научных конференциях и высоко оценена.

– «Образ Тукая в романе А. Файзи «Тукай». Работа принадлежит перу Бакиевой Алии (9 класс). В ней описывается и раскрывается образ Тукая как великого поэта.

Много других работ, достойных внимания. Выступая в роли исследователя, ученики сталкиваются с необходимостью общаться. Кропотливая работа над текстом произведения способствует обогащению словарного запаса ученика, что в свою очередь способствует формированию этнической культуры.

Здоровьесберегающие технологии. Главной задачей реформы системы образования в нашей стране является сбережение и укрепление здоровья

учащихся, формирование у них ценности здоровья, здорового образа жизни. Выбор образовательных технологий, соответствующих возрасту учащихся, помогающих смягчить или устранить учебные перегрузки, способствующих сохранению здоровья школьников – одна из важных задач учителя [5]. Администрация школы старается обеспечить интерьер и оборудование школы, соответствующих санитарно-гигиеническим требованиям. Уроки и мероприятия должны проходить в доброжелательной, спокойной атмосфере. Учителем приветствуется культура речи и поведения, домашние задания носят творческий характер, посильные задания даются в зависимости от развития ребенка. Здоровый образ жизни – норма для учащихся класса.

Использование здоровьесберегающих технологий на уроках татарского языка и литературы снимает напряжение и усталость. На каждом уроке присутствуют зарядки – релаксации, зарядки с движениями, элементами танца. Включение веселых песен на татарском языке на уроках не только снижает утомляемость и восстанавливает работоспособность, но и помогает при формировании у учащихся фонетических, лексических и грамматических навыков, коммуникативных компетенций. Только используя целый комплекс из элементов современных образовательных технологий можно надеяться на формирование этнической культуры.

Список литературы:

1. Габдрахманова Р.Г. Формы проверки знаний учащихся на уроках технологии // Школа и производство. – 2012. – № 2. – С. 25–27.
2. Габдрахманова Р.Г., Гарифуллина Л.Р. Самооценка как самый перспективный метод для развития самого себя // Всероссийская научно-практическая конференция «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация». – Ростов-на-Дону, 2017. – № 5. – С. 447–451.
3. Khuziakmetov A.N., Gabdrakhmanova R.G. Educational process: co-authorship of the teacher and the student // The Social Sciences (Pakistan). – 2015. – Vol. 10, № 7. – P. 1736–1742.
4. Габдрахманова Р.Г. Условия успешной социализации старшеклассников в школьных трудовых объединениях // Образование и саморазвитие. – 2013. – № 4 (38). – С. 120–126.
5. Егерева С.Ф., Габдрахманова Р.Г. Работа школы по здоровьесбережению как фактор успешной социализации личности обучающегося // Вестник НЦБЖД. – 2013. – № 1 (15). – С. 43–46.

**АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДИСЦИПЛИНЫ
«МУЗЕИ И БИБЛИОТЕКИ ДОНСКОГО КРАЯ»
И ЕЕ МЕСТО В ПРОЦЕССЕ КУЛЬТУРНО-СОЦИАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ШКОЛ И ВУЗОВ**

Щукина Татьяна Владимировна

Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье представлена характеристика основных составляющих учебного курса «Музеи и библиотеки Донского края». Дан краткий обзор цели, задач и теоретических аспектов преподавания указанной дисциплины. Автор статьи делает акцент на особенностях указанного курса в рамках процесса культурно-социального самоопределения выпускников школ и обучающихся вузов. В статье подчеркивается важность деятельности, которая направлена на привитие у подрастающего поколения таких понятий как «патриотизм», «нравственность», «культурно-исторические ценности». Одним из таких «инструментов», который позволяет помочь с определением себя как гармонической личности в российском обществе, может стать определенный набор дисциплин, среди которых определенное место занимает курс «Музеи и библиотеки Донского края».

Ключевые слова: культурно-социальное самоопределение; музей; библиотека; учебный курс; Донской край.

**ACTUAL ASPECTS OF DISCIPLINE
«MUSEUMS AND LIBRARIES OF THE DON TERRITORY»
AND ITS PLACE DURING CULTURAL-SOCIAL
SELF-DETERMINATION OF TRAINING SCHOOLS
AND HIGH SCHOOLS**

Shchukina Tatyana Vladimirovna

The Don state technical university, Rostov-on-Don

Abstract. In article is submitted the characteristic of the basic components of a training course «Museums and libraries of the Don territory». The brief review is given of the purpose, tasks and theoretical aspects of teaching of the specified discipline. The author of article emphasizes on features of the specified rate within the framework of process of cultural – social self-determination of graduates of schools and training high schools. In article is emphasized importance of activity which is directed on inculcation at rising generation of such concepts as “patriotism”, “morals”, “cultural – historical values”. One of such “tools” who allows to help with definition of as to the harmonious person in Russian societies, can become the certain set of disciplines among which the certain place occupies a rate «Museums and libraries of the Don territory».

Keywords: cultural-social self-determination; a museum; a library; a training course; the Don territory.

Согласно Стратегии государственной культурной политики, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации (№ 326-р от 29.02.2016 г.) на период до 2030 года, основной целью политики государства в сфере культуры является забота о сохранности уникального наследия исторического прошлого нашей страны, организация открытого доступа граждан к исторической информации и культурным ценностям. Одним из главных «рычагов» государственной системы сохранения и приумножения культурной составляющей нашего общества являются музеи и библиотеки. В течение всего развития человеческого общества, как с библиотекой, так и с музеем происходила процедура институализации. К началу XX века они превратились в универсальный «общественный институт», содержащий информационно-культурные составляющие. Научные и культурные перемены, исторические кризисы XX века приблизили к дальнейшему развитию музейно-библиотечной системы [1].

На современном этапе учебные дисциплины должны содержать образовательные технологии, которые позволяют решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности.

В настоящее время дисциплина «Музеи и библиотеки Донского края» входит по выбору вариативной части цикла профессиональных дисциплин Донского государственного технического университета и реализуется по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Следует отметить, что дисциплина «Музеи и библиотеки Донского края» базируется на курсах дисциплин: История», «Культурология», «Регионоведение», «Художественная культура региона».

Целью освоения курса «Музеи и библиотеки Донского края» является знакомство обучающихся с библиотечной и музейной системой Донского края, основными фондами и материалами донских музеев и библиотек; раскрытие историко-краеведческой составляющей развития Донского края, подводя к процессу самоопределения личности в пространстве языка, истории, культуры [2].

Содержание курса способствует не только приобретению знаний и практических навыков использования и построения экспозиций музеев, экскурсионной деятельности на основе знаний историко-краеведческого характера, но и, главное, сформировать ценностное отношение обучающихся к сохранению культурного наследия прошлого своего региона.

Задача педагога указанного курса должна быть направлена на развитие способности уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям своего региона, толерантно воспринимать социальные и культурные различия. Подбор лекционного материала, система заданий, использованием конкретных примеров развития Дон-

ского региона имеет ориентированную направленность по использованию знаний о памятниках истории и культуры в работе по патриотическому воспитанию молодежи.

Актуальными аспектами изучения дисциплины можно определить следующее: ознакомление студентов с теоретическими основами музейного и библиотечного дела на примере системы музеев и библиотек Донского края; формирование представлений о социокультурной сущности музея и организации научно-исследовательской работы в музее на конкретных примерах краеведческого характера; рассмотрение основных исторических этапов становления музейно-библиотечной системы Донского края; формирование у будущих специалистов навыков работы с историческими документами с использованием информационных технологий.

Структура дисциплины предполагает разбивку на ряд тематических разделов. Представленный вариант структурирования содержания предполагает наличие следующих разделов: история становления и общая характеристика системы музеев Донского края; история становления и общая характеристика системы библиотек Донского края; нормативно-законодательные акты, регламентирующие музейную и библиотечную деятельность. В процессе обучения реализуется лекционная система и система практических занятий, используются ряд образовательных технологий: информационные, структурно-логические, игровые, тренинговые и т.д. Применение мультимедийных технологий при подготовке самостоятельных выступлений позволяет студентам наглядно представлять информацию (например – характеристика основных фондов и экспозиций Государственного музея-заповедника М.А. Шолохова, Старочеркасского историко-архитектурного музея-заповедника, Донской государственной публичной библиотеки, Ростовской областной детской библиотеки им. В.М. Величкиной).

При этом следует отметить, что невозможно «проходить» процесс самоопределения без знания нормативно-законодательной базы исследуемой проблематики. В силу этого, значимый временной пласт отводится рассмотрению нормативно-законодательным актам, регламентирующим музейную и библиотечную деятельность, таким как: Федеральный закон «О библиотечном деле»; Федеральный закон «Об основных положениях организации сети муниципальных общедоступных библиотек в субъектах РФ»; Федеральный закон «О музейном фонде Российской Федерации и музеях в Российской Федерации»; Федеральный закон «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации». Естественно, что при рассмотрении указанной проблематики, акцент делается на анализ региональных нормативно-законодательных актов, регламентирующих деятельность музеев и библиотек Дона, например, Постановление

Правительства РО 2012 г «Концепция развития культуры Ростовской области на период до 2020 г.» и т.д.

Конечно, следует отметить, что в большей степени информационный поток идет опосредованно через призму Интернет-ресурсов. Проведя поисковую деятельность и выбрав нужные сайты культурных учреждений, обучающийся должен уметь правильно осуществить запрос в ту или иную управленческую структуру. Естественно, владение основами применения информационных технологий и знаниями в области научной эвристики помогает в решении учебных задач при изучении дисциплины [3].

Итак, актуальность изучения дисциплины «Музеи и библиотеки Донского края» заключается в необходимости формирования осознания современной социокультурной роли музеев и библиотек в обществе, которая должна исходить из понимания того, что указанные учреждения культуры и просвещения – составная часть общемировой культуры – хранят, изучают, экспонируют подлинные материалы и фонды – свидетели жизнедеятельности человека, его духовной и материальной культуры.

Представленная аннотационная «выжимка» дисциплины разработана для обучающихся вузов, но мы считаем, что материалы этого курса важны для изучения в выпускных классах школы. Будущие выпускники должны иметь понимание того, что историко-культурное прошлое народов, сохраняясь и накапливаясь в музеях и библиотеках, служит для удовлетворения духовных потребностей человека, таких как память, комплексное изучение истории, трепетное отношение к национальному наследию, патриотизм и нравственность.

Список литературы:

1. *Щукина Т.В., Севостьянова Л.А.* Фонды и коллекции Донских музеев: краткий обзор // Сборник материалов XIX Всероссийской студ. науч.-практ. конф. Нижневартковского государственного университета, 4–5 апр. 2017. – Нижневартовск. – 2017. – Т. 5. – С. 287–290.
2. *Былкова С.В.* Теоретические аспекты изучения терминосистемы в сфере управления документами // Теория и практика коммуникации в профессиональной деятельности – 2018: материалы науч.-практ. конф., 13 марта 2018 г. / Дон. гос. техн. ун-т. – Казань: Бук, 2018. – С. 27–31.
3. *Щукина Т.В., Тучемская П.О.* Музейная эвристика: осуществление поиска экспонатов // Теория и практика коммуникации в профессиональной деятельности – 2018: материалы науч.-практ. конф., 13 марта 2018 г. / Дон. гос. техн. ун-т. – Казань: Бук, 2018. – С. 76–81.

ЛИЧНОСТЬ В ПРОСТРАНСТВЕ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Руководитель

*Рослый Андрей Сергеевич, к. филолог. наук,
Руководитель Открытого института современных образовательных
технологий «Буревестник» ЮФУ*

ГРНТИ 15.01

**САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Васичкина Ольга Николаевна

*Ростовский государственный экономический университет (РИНХ),
Ростов-на-Дону*

Родченкова Ольга Николаевна

*Южно-Российский институт управления (филиал)
Российской академии народного хозяйства и государственной службы при
президенте Российской Федерации, Ростов-на-Дону*

Аннотация. В статье авторы раскрывают роль развития личности в процессе изучения иностранных языков, показывают пути самореализации личности в поиске профессионального развития. Авторы статьи подчёркивают, что дисциплина «Иностранный язык профессионального общения» способствует не только приобретению знаний в области своей профессии, но и развивает студента как личность. Взаимосвязь изучения иностранного языка и самореализации в профессии показана на примере различных видов работ, которые способствуют развитию профессиональных личностных качеств на занятиях.

Ключевые слова: саморазвитие и самореализация, профессиональное развитие, личностные качества, иностранный язык, профессиональные обязанности, деловая коммуникация, взаимосвязь студентов и образовательной среды.

**SELF-REALIZATION OF PERSONALITY OF STUDENTS
IN THE PROCESS OF STUDYING FOREIGN LANGUAGES**

Vasichkina Olga Nikolaevna

Rostov State Economic University (RINH), Rostov-on-Don

Rodchenkova Olga Nikolaevna

*YURI-F Russian Academy of National Economy and Public Administration under the
President of the Russian Federation, Rostov-on-Don*

Abstract. The authors of the article disclose the role of the personality development in the process of foreign language study. The ways of self-realisation in search of professional development are demonstrated. The authors underline that not only does the subject “Foreign language of professional communication” provide for acquiring new knowledge in one’s professional sphere but develops the student’s personality as well. Different types of work show the interconnection between foreign language study and self-realisation in profession.

Keywords: self-development and self-realisation, professional development, personal qualities, foreign language, professional duties, business communication, interconnection of the student and educational environment.

Современная образовательная среда обладает всесторонними возможностями для формирования компетентного специалиста. Выбрав будущую специальность и определив дальнейшие перспективы своего развития, будущий специалист формирует определённые профессиональные представления о своей предстоящей профессиональной деятельности и намечает пути достижения поставленных перед собой целей. Образовательная среда вуза способствует проявлению его способностей, помогает ему раскрыться как личности и найти наиболее оптимальные пути для его саморазвития и самореализации. Самореализация – стремление личности к возможно более полному выявлению и развитию своих возможностей с целью максимально качественного выполнения профессиональных обязанностей в рамках значимой для субъекта деятельности. Важное психологическое значение для саморазвития личности и формирования стремления к самореализации имеет становление образа – Я, который способствует определению ближних, средних и дальних целей субъектов образования, побуждает к активности и целенаправленной деятельности, корректирует коммуникативную сферу и систему отношений в вузовской среде [3]. В процессе взаимодействия личности и образовательной вузовской среды создаются условия не только для получения профессиональных знаний и приобретения необходимых навыков и умений, но и выявляются личностные качества индивида, создаётся среда для его самореализации. Самореализация – это некое стремление к совершенствованию, т.е. одна из высших потребностей личности, направленная не только на реализацию человеком своих сил и способностей, но и на постоянный рост своих возможностей, повышение качества своей деятельности, в основе которой лежат высшие общечеловеческие ценности [4]. Самореализацией можно считать желание приобрести новые знания, умения и навыки и стремление наиболее полно их использовать, применить на практике. Последовательная реализация поставленных целей обязательно приведёт к достижению профессионального успеха.

Современные студенты, особенно студенты старших курсов, довольно чётко представляют свою будущую профессиональную деятельность. Они видят необходимость изучения дисциплин по специальности, а также выделяют дисциплины, которые могут стать непосредственно необходимы в их дальнейшей работе. Во время опроса, проведённого для выяснения того, какие предметы могут понадобиться в дальнейшей профессиональной деятельности и будут способствовать их последующей самореализации в профессии, очень многие отнесли такие дисциплины как «Макроэкономика», «Микроэкономика», «Мировая экономика», «Иностранный язык», «Право», «Бухгалтерский учёт», «Маркетинг», «Экономика предприятия», «Методы применения управленческих решений», «Финансовый мониторинг» и «Экономика предприятий».

Одной из дисциплин, способствующих достижению успеха, является, как мы видим, «Деловой иностранный язык» или «Иностранный язык профессионального общения». Данная дисциплина в вузах («РГЭУ (РИНХ)», РАНХиГС) изучается на третьем курсе и вызывает непосредственно профессиональный интерес у студентов, так как к третьему курсу они осознают непосредственную связь данной дисциплины с их возможностью самореализоваться в профессии. Современная профессиональная деятельность экономистов очень часто выходит за пределы одной страны, приобретая черты глобальной, таким образом, иностранный язык становится одним из важнейших инструментов, которым оперирует профессионал в своей работе. Дисциплина «Иностранный язык профессионального общения» способствует не только приобретению знаний в области своей профессии, но и развивает студента как личность. В процессе изучения иностранного языка проявляются такие личностные качества студентов как гибкость, оперативность, быстрота реакции, умение показать себя с наилучшей стороны, способность концентрировать внимание на собеседнике, умение извлекать информацию и применить её в необходимой ситуации. Мотивом к дальнейшей самореализации и саморазвитию может служить желание осознавать свою осведомлённость в данной сфере деятельности, приближение к своему профессиональному идеалу. Умение вести переговоры на иностранном языке, способность читать и анализировать современную литературу по специальности, понимание бизнес-реалий в глобальном масштабе – всё это способствует повышению самооценки студента и способствует его самореализации в будущей профессиональной деятельности. Направленность на достижение успеха в работе, желание быть первым, стремление к карьерному росту подталкивают студентов к более глубокому изучению дисциплины. В ходе учёбы проявляются такие личностные качества как, например, целеустремлённость, трудолюбие, работоспособность, стремление к познанию нового, способность к взаимодействию. Творческие качества личности и навыки работы в команде также проявляются

и развиваются в ходе работы над изучением дисциплины. Преподаватель, ведущий дисциплину «Иностранный язык профессионального общения» должен подходить к студенту как к личности, которая обладает определёнными качествами и характеристиками, имеет определённый жизненный опыт, свой взгляд на мир и разнообразные интересы, стремления и мотивы. Виды работ, применяемых на занятиях, должны учитывать личностные качества студентов и максимально их задействовать. Метод проектов очень часто используется на занятиях и помогает студентам не только в усвоении нового материала, но и развивает умения распределить части задания, найти необходимую информацию, проанализировать её и преподнести в нужной форме. Работа над проектом вызывает непосредственный интерес, мотивируя студентов к творческому подходу в поиске информации. Познавательные способности личности активно развиваются, способствуя расширению кругозора, развитию социокультурных навыков и усвоению правил и норм ведения бизнеса в стране изучаемого языка. Студенты включаются в работу по самостоятельному поиску материала на тему проекта, концентрируя свои усилия, добывая знания самостоятельно. В процессе работы проявляются такие качества личности как взаимовыручка, стремление к познанию нового, умение распределить обязанности, выявив при этом максимальные способности каждого участника проекта. Обсуждая проект, студенты свободно выражают своё мнение, вступают в контакт с другими участниками проекта, такие демократичные отношения способствуют приобретению социального опыта общения в коллективе, что, несомненно, пригодится им в будущем. На подготовительном этапе можно увидеть задатки лидерских качеств в работе отдельных студентов. Самореализация личности проходит на всех этапах работы над проектом, так как студенты стараются максимально продемонстрировать результаты своей работы, показать стремление к первенству, быть лучшими и заслужить положительную оценку своей работы.

Взаимосвязь изучения иностранного языка и самореализации в профессии можно проследить в процессе трудоустройства в зарубежные организации и организации, имеющие филиалы как в Российской Федерации, так и за рубежом. Во многих организациях кандидатам на должность предлагается пройти тестирование по специальности и на знание иностранного языка. On-line тестирование проводится в режиме реального времени и выявляет лексико-грамматические знания кандидата. Способность максимально использовать свои знания повышает самооценку личности и помогает найти работу, самореализация в которой будет иметь наибольший результат.

Таким образом, можно сделать вывод, что дисциплина «Иностранный язык профессионального общения» во многом способствует самореализации студентов, адаптирует их к реалиям возможных ситуаций делового

общения и раскрывает их личностный потенциал. Личностные качества студентов демонстрируются и развиваются на различных этапах работы с учебным материалом, помогают им в дальнейшем достичь поставленные перед собой профессиональные цели. Совокупность профессиональных знаний и таких качеств личности как целеустремлённость, трудолюбие, работоспособность делают выпускника вуза востребованным специалистом на рынке труда.

Библиография

1. *Афанасьева О.В.* Саморазвитие личности в обучении иностранному языку //Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 2. – С. 45–47.
2. *Васичкина О.Н., Самарская С.В.* Профессиональная мотивация при изучении иностранного языка / Foreign language in the system of secondary and higher education: materials of the VIII international scientific conference on October 1–2, 2018. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2018. – С. 41–44.
3. *Гущина Е.В.* Самореализация личности в условиях развивающей образовательной среды вуза: Дисс.... канд. психол. наук. – Сочи, 2010. – 170 с.
4. *Рапацевич Е.С.* Новейший психолого-педагогический словарь / Под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск.: Современная школа, 2010. – 480 с.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ
УВЛЕЧЕНИЯ ДЕВУШЕК-ПОДРОСТКОВ
ГОМОЭРОТИЧЕСКИМИ КОМИКСАМИ МЕТАЖАНРА «ЯОЙ»
ВИЗУАЛЬНОГО ИСКУССТВА МАНГИ**

Воронцов Дмитрий Владимирович
*Южный федеральный университет,
Ростов-на-Дону*

Аннотация. Для объяснения увлечения гетеросексуальных девушек гомосексуальными комиксами берется психоаналитическая модель формирования субъективности в контексте получения визуального удовольствия (Л. Малви). Визуальное удовольствие возникает в результате преломления гомоэротического сюжета через призму содержания гендерной идентичности и гендерных представлений, возникающих на основе эгалитарной гендерной идеологии. Гомосексуальная романтика в комиксах яой (метажанре манги) позволяет гетеросексуальным девушкам с эгалитарными культурными кодами гендера и идентичности взламывать ограничения доминирующей неоконсервативной гендерной идеологии, осмыслять индивидуально значимые смыслы гендерных отношений и обеспечивает социальное подтверждение и устойчивость эгалитарных гендерных практик в условиях консервативной гендерной политики государства.

Ключевые слова: манга; яой; гомоэротика; гендер; квир; гендерная идентичность; фемининность; гендерная идеология; гендерные представления.

**SOCIAL PSYCHOLOGICAL REASON FOR FEMALE TEENS
LIKING FOR BOYS'LOVE MANGA DRAWN FICTION (YAOI)**

Vorontsov Dmitry Vladimirovich
*Southern Federal University,
Rostov-on-Don*

Abstract. The psychoanalytic concept of subjectivity and L. Mulvey's visual pleasure theory are addressed to discuss female teens liking for boys' love drawn fiction in Russia. Visual pleasure supposedly eventuates as the result of interpretation of homoerotic visual content by the meanings of gender identity and representations emerged on the egalitarian ideology grounds in the neo-conservative milieu. Homosexual romanticism, expressed in boys' love drawn fiction (yaoi/manga), enables straight female teens with egalitarian cultural codes of gender and identity to burst the limits of dominating neo-conservative gender ideology as well as to comprehend their particular meanings of gender practices and to ensure some social assertions and sustainability of gender egalitarianism within the state-run conservative gender policy.

Keywords: manga; yaoi; boys' love fiction; homoeroticism; gender; queer; gender identity; femininity; gender ideology; gender representations.

В последнее десятилетие на отечественных психологических форумах родителями школьников активно обсуждается феномен массового увлечения детьми в возрасте от 9 до 16 лет японским изобразительным искусством «манга» (разновидности комиксов: последовательности картинок, объединенных общей сюжетной линией, призванных вызвать у зрителя эстетический отклик [1]). Родители, ознакомившись с содержанием отдельных групп комиксов, задаются вопросами: как относиться к таким увлечениям детей, какое влияние может оказать на них просмотр сексуальных по содержанию метажанров манги – «яой», «хёнтай», «юри»? Особую обеспокоенность родительской общественности вызывает увлечение девушками-подростками такой разновидностью манги, как яой, в которой любовная линия (романтические и сексуальные отношения) разворачивается между молодыми мужчинами, изображаемыми с эксплицитно ненормативным андрогинным внешним обликом. В ответ на такой общественный интерес русская редакция поп-научного журнала *Psychologies* совместно с издательством *Clever* выпустила серию книг, в которые вошли опубликованные этим журналом за последние 10 лет материалы, рассматривающие увлечения детей различными субкультурами, в т.ч. акцентированные на сексуальности [2]. Однако до настоящего времени в русскоязычной психологии редко можно встретить эмпирически обоснованное понимание наблюдаемого феномена, как редки и политически неангажированные рекомендации по выработке к нему отношения.





Наиболее адекватным теоретическим основанием, позволяющим выделить социально-психологические детерминанты увлечения девушек-подростков комиксами «яой» в российских социокультурных условиях, может послужить психоаналитическая модель формирования субъективности в приложении к механизмам получения визуального удовольствия, предложенная в 1975 г. британским теоретиком кино и медиаведом Л. Малви [3]. Визуальное удовольствие, которое получают гетеросексуальные девушки-подростки от просмотра изображений гомоэротической романтики, разыгрываемой андрогинными юношами в комиксах яой, следует рассматривать сквозь призму нормативной гендерной идеологии, утверждаемой государством посредством социализирующих агентов (родители, педагоги, молодежные движения и организации, церковные деятели и т.д.).

Рассматривание объектов визуального искусства, с одной стороны, имеет нарциссическую направленность, когда в изображенных персонажах происходит символическое узнавание себя. И параллельно с этим узнаванием те же персонажи воспринимаются в качестве отчужденного

идеального субъекта. С другой стороны, сама структура комикса как последовательности картинок, представляющих некую любовную историю, обладает скопофилическим эффектом получения эротически окрашенного удовольствия стороннего наблюдателя, возникающего в результате подглядывания за чужой личной жизнью. Таким образом происходит соединение эротического подтекста наблюдения за визуальным рядом романтической сюжетной линии и процесса идентификации, смотрящего с персонажами гомоэротического комикса яой, возникающего посредством узнавания того, что вызывает позитивный отклик. Существенным элементом обоих процессов выступает идеализация, т.е. восприятие визуальной истории сексуальных и романтических отношений двух юношей сквозь призму идеального «Я» девушек. При этом, согласно лакановской концепции личности, которая в своем развитии проходит «зеркальную» стадию узнавания себя во внешнем образе, само эксплицитное гомоэротическое содержание комикса, повествующего об отношениях двух влюбленных юношей, вытесняется на периферию сознания зрительниц (поскольку нарциссизм и скопофилия как базовые механизмы формирования субъектности личности безразличны к воспринимаемой реальности).

Внутриличностные процессы, протекающие при просмотре комиксов яой, в российских реалиях разворачиваются в социокультурном пространстве, сформированном государственной политикой неоконсерватизма. Эта политика выстраивается на традиционалистской ценности гендерного диспаритета, в соответствии с которым всё женское обозначается в функции пассивного объекта эротического зрелища, ориентированного на гетеросексуальных мужчин. В гетеронормативных по содержанию комиксах героиня, как правило, не имеет самостоятельного значения: в них важен герой мужчина, который, вдохновленный женщиной, испытывает чувства и действует. Мужской персонаж в соответствии с традиционалистской гендерной идеологией не может быть сексуально объектифицирован, поэтому он, как правило, просто не включается в пространство обслуживания гетеросексуальных интересов женщин. В тех комиксах, в гетеросексуальном сюжете которых осуществляется инверсия гендерных ролей, и женщина изображается в качестве активного, действующего субъекта романтических и сексуальных отношений, обычно сохраняется гендерный дисбаланс, и такой мужчина выступает как отрицательно оцениваемый персонаж, реализующий неподобающее поведение. Гетеросексуальная матрица разделения «мужской» и «женской» роли, господствующая в неоконсервативном культурном пространстве, может становиться препятствием, возникающим на пути функционирования процессов, обеспечивающих получение визуального удовольствия женщинами, мыслящими в качественно других кодах восприятия гендера, идентичности и сексуальности по сравнению с нормативными кодами, задаваемыми линзами гендерной поляризации [4].

Для научного объяснения увлечения девушек-подростков комиксами яой, повествующих о романтических и сексуальных отношениях между андрогинными юношами, необходимо выявить субкультурную специфику содержания фемининности на уровне субъективных гендерных представлений и обнаружить возможное противоречие содержания этих представлений с доминирующим гендерным дискурсом, определяющим нормативный гендерный порядок российского общества в текущем историческом моменте.

С этой целью был создан комбинированный вопросник, размещенный на платформе Google Forms и проведен опрос среди подписчиц пабликов «Яойчик», «Голубая редакция, yaoi manga, яойная манга, яой», «Аниме романтика» и « Манга  романтика  сёдзё » в социальных медиа «ВКонтакте». Вопросник был нацелен на определение социально-психологических эффектов визуальных изображений мужских романтических и гомосексуальных практик в комиксах яой, уровня приверженности маскулинной идеологии (Pleck J.H., Sonenstein F.L., and Ku L.C.) и нормативным гендерным убеждениям (И.С. Клёцина), а также на получение самоотчетов о базовых гендерных характеристиках системы отношений личности респонденток с помощью психосемантической модификации методики «МиФ» (маскулинность и фемининность) Т.А. Бессоновой в адаптации Н.В. Дворянчикова).

Выборку исследования составили 140 респонденток в возрасте 11–46 лет (средний возраст респонденток выборки оказался равен 17 ± 1 год со значительным смещением в сторону подросткового и юношеского возраста, что позволяет экстраполировать полученные данные на интересующую нас возрастную группу). Основную группу выборки составили 90 анкет, заполненных девушками, сообщившими о позитивном отношении и активном интересе к регулярному просмотру комиксов яой. Контрольная группа была сформирована из 50 анкет девушек, которые знают о существовании комиксов яой, но полностью исключают потребление такой разновидности аниме и манги из сферы своих интересов.

Статистический анализ социально-демографических различий между основной и контрольной группой обнаружил, что среди фанаток комиксов яой значимо преобладает удельный вес респонденток, которые имели в прошлом опыт романтических отношений («встречались»), но настоящее время не состоят ни с кем в отношениях ($\Phi = 4,8$, при $p < 0.01$), тогда как в контрольной группе значимо преобладает удельный вес респонденток, которые еще не имеют опыта романтических отношений ($\Phi = 6,3$, при $p < 0.01$). При этом средний возраст респонденток основной группы на год старше, чем в контрольной группе (17 лет против 16 лет), что указывает на тенденцию повышения интереса к комиксам яой с накоплением опыта реальных романтических отношений, обусловленного взрослением девушек.

В контрольной группе также значимо больше удельный вес респондентов, отмечающих приверженность православной религиозной идеологии (44 % против 28 % в основной группе, $F=7.1$, при $p < 0.01$), что указывает на их более высокую восприимчивость влиянию государственной политики неоконсерватизма.

Оценка социально-психологических эффектов восприятия визуальных образов романтических гомосексуальных отношений между юношами в комиксах яой показала, что у фанаток яой при просмотре таких комиксов чаще всего (63 %) возникают эстетические, романтические чувства и сексуальное возбуждение («красивые мужские фигуры», «заворачивают», «чувственные», «вызывают желание», «нежность»). Наибольшее внимание они обращают на проявления мужской эмоциональности и сюжетную любовную линию. Одновременно с этим у них довольно часто (41 %) вызывает критику и раздражение подчеркнутая андрогинность гомосексуальных персонажей («слащавость», «плаксивость», «женственность», «бабство – когда персонаж очень похож на девочку»). Половина респонденток контрольной группы при случайном столкновении с изображениями яой интересовались или обращали внимание на проявления эмоциональности персонажей, изображения «красивых мужчин» и сюжетную линию («повествование о настоящей любви»). При просмотре комиксов, изображающих романтические гомосексуальные отношения между парнями, 69 % респонденток контрольной группы стараются игнорировать то обстоятельство, что отношения и сексуальные сцены в комиксе разворачиваются между мужчинами. Наибольшее неприятие в контрольной группе вызывают именно сексуальные сцены (49 % негативных оценок). При этом в группе фанаток манги, которые не включают в сферу своих интересов комиксы яой, менее половины (46 %) однозначно определили свое отношение к таким комиксам в отрицательном спектре (при том 21 % из всей контрольной группы отметили крайне отрицательное отношение). Большая часть (54 %) респонденток контрольной группы определили свое отношение к гомосексуальным комиксам яой как нейтральное (30 %) и в той или иной мере положительное (24 %). Преобладающими эффектами восприятия визуальных образов мужских гомосексуальных отношений в контрольной группе оказались безразличие (53 %) и недоумение, растерянность (26 %).

Приведенные данные указывают на то, что при различном отношении к комиксам, изображающим гомозротические романтические отношения между андрогинными юношами, все респондентки выборки в одинаковой мере обращают внимание при их просмотре на эмоциональную сторону таких отношений. При этом у фанаток яой в большей мере проявляется идентификационный механизм визуального удовольствия, парадоксальным образом выражающийся в раздражении андрогинным внешним

обликом юношей, а у фанаток манги с негомосексуальным содержанием при просмотре яой срабатывает механизм вытеснения гомосексуальной подоплеку отношений между мужскими персонажами.

Обнаруженные различия эффектов восприятия комиксов яой оказались возможным объяснить содержанием индивидуальных представлений респонденток о собственной фемининности и гендерных установок. Фанатки комиксов яой при описании своего реального конструкта фемининности значимо чаще пользовались такими характеристиками, которые в традиционалистской системе ценностей в большей мере ожидаются от мужчин, чем от женщин, т.е. имеют маскулинную гендерную маркированность ($Z=-2,063$ при $p=0,039$). В идеальном образе мужчины и женщины респондентки основной группы выделяют в качестве ядерных такие характеристики, которые в традиционалистских гендерных представлениях маркируются в качестве гендерно-нейтральных. Сравнение содержания гендерных представлений участниц исследования с помощью критерия Манна-Уитни показало, что фанатки комиксов яой по сравнению с респондентками контрольной группы в значимо большей мере отвергают ценности нормативной маскулинности ($Z=-1,498$ при $p=0,034$). Иначе говоря, они в меньшей мере склонны воспринимать мужчин сквозь призму нормативной маскулинности.

Таким образом, в индивидуальных гендерных представлениях у фанаток комиксов яой мы обнаруживаем ненормативное сочетание гендерных характеристик, отражающее особую смысловую интерпретацию ими собственной фемининности. Гомосексуальная романтика отношений между андрогинными юношами в комиксах яой дает возможность гетеросексуальным девушкам с эгалитарными культурными кодами гендера и идентичности взломать ограничения доминирующей традиционалистской гендерной идеологии, уклониться от ее контроля и избежать ловушки тривиальной инверсии гендерных ролей в межличностных отношениях, помещая себя в воображаемый мир гендерного равенства, в котором нет привычной поляризации и вертикального распределения власти между мужским и женским. Их личные гендерные представления соответствуют неортогональной модели гендерной идентичности, которая в рамках андроцентричной культуры приписывает маскулинности положительный полюс, а фемининности – отрицательный. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что интерес девушек к этому жанру базируется на возможности осмысления ненормативной гендерной идентичности, отражающей ведущие тренды динамики гендерных отношений в современном обществе и способности этого метажанра манги адекватно осмыслять индивидуально значимые смыслы, обеспечивать социальное подтверждение и устойчивость новых эгалитарных гендерных практик.

Список литературы:

1. Макклауд С. Понимание комикса: невидимое искусство / Пер. с англ. В. Шевченко. – М.: Белое Яблоко, 2016. – 216 с.
2. Сделать счастливыми наших детей: подростки 11–16 лет / Ред. Е. Измайлова. – М.: Клевер Медиа Групп, 2016. – 224 с.
3. Малви Л. Визуальное удовольствие и нарративный кинематограф // Антология гендерной теории / Сост. и коммент. Е. Гапова, А. Усманова. – Минск: ПроPILEI, 2000. – С. 280–296.
4. Бем С.Л. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Пер. с англ. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОСПЭН), 2004. – 336 с.

РЕЧЕВОЙ ИМИДЖ КАК КОМПОНЕНТ ДЕЛОВОЙ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА

Кашаева Елена Юрьевна¹, Павлова Людмила Григорьевна²

¹Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

²Южно-Российский институт управления (филиал) РАНХиГС
при Президенте РФ, Ростов-на-Дону

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования речевого имиджа как важнейшей составляющей деловой квалификации специалиста. Определяются необходимые условия формирования положительного речевого имиджа; выявляются тенденции современной лингвокультурной ситуации, негативно влияющие на формирование речевого имиджа специалиста; приводятся примеры низкой речевой культуры в практике профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: речевой имидж специалиста; лингвокультурная ситуация; терминологизация литературного языка; вульгаризация речевой практики; иностранизация речи; культура профессиональной речи.

THE SPEECH IMAGE AS A COMPONENT OF BUSINESS QUALIFICATION OF A SPECIALIST

Kashaeva Elena Yuryevna¹, Pavlova Lyudmila Grigorevna²

¹Southern Federal University, Rostov-on-Don

²South Russian Institute of Management – Branch of the Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration, Rostov-on-Don

Abstract. The article is devoted to the problem of forming a speech image as the most important component of a specialist's business qualification. The necessary conditions for the formation of a positive speech image are determined; the trends of the modern linguocultural situation, that negatively affect the formation of the speech image of a specialist are identified; examples of low speech culture in the field of professional communication are given.

Keywords: speech image of a specialist; linguocultural situation; terminologization of a literary language; vulgarization of speech practice; foreign speech; culture of professional speech.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (статья 69.1) «высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии

с потребностями общества и государства» [1]. Подготовка специалистов такого уровня предполагает получение также деловой квалификации, т. е. определенного набора деловых качеств (коммуникабельность, умение слушать, умение вести переговоры, общаться по телефону, составлять деловые бумаги и др.). Важнейшей составляющей деловой квалификации является речевой имидж.

«Речевой имидж – это внутренний и внешний образ, формируемый человеком с помощью используемых языковых средств для создания определенного впечатления о себе» [2, с. 6].

Специалист должен хорошо владеть русским литературным языком, который является государственным языком Российской Федерации, основным инструментом социального управления и воздействия, главным средством межличностного общения. Необходимо иметь четкое представление о богатстве русского языка, его ресурсах, стилистических возможностях, правильно использовать речевые средства, помогающие решать поставленные задачи коммуникации. Важно, чтобы речь человека, выполняющего свои профессиональные обязанности, соответствовала таким коммуникативным качествам, как правильность, точность и понятность, уместность и чистота, выразительность и эмоциональность, логичность.

Большое значение для формирования положительного речевого имиджа имеет активный и пассивный словарный запас специалиста. Богатый тезаурус позволяет ему точно и ясно выражать мысли, адекватно воспринимать получаемую информацию, что значительно повышает эффективность делового взаимодействия.

К сожалению, в настоящее время нередко приходится сталкиваться с проявлением речевого имиджа, отрицательно характеризующего некоторых специалистов в профессиональном плане.

В качестве примера можно привести речь судьи на заседании по иску бывшего мэра Москвы Ю. Лужкова к ОРТ. Судебное заседание транслировалось по одному из каналов ЦТ. Через несколько дней в газете «Известия» появилась статья И. Петровской «Вся безумная больница на экране собралась». Приведем отрывок из этой статьи, в котором автор цитирует речь судьи: «Ой, блин, прям я не знаю, сил нету уже... Эй, в зале, вы смеяться будете на улице, хоть усмейтесь, еще раз засмеетесь – всех, на хрен, удалю отсюда, клянусь». Данный речевой фрагмент демонстрирует нарушение этических норм официального делового общения и профессиональной речи юриста.

Формирование положительного речевого имиджа – сложный процесс, тесно связанный с постоянной работой над повышением культуры устной и письменной речи. Существенным фактором формирования речевого имиджа специалиста является изменение лингвокультурной ситуации. Следует учитывать, что в русском литературном языке в последние деся-

тилетия произошли значительные сдвиги. Исследователи отмечают такие явления, как размытость границ литературного языка, расшатывание литературных норм, усиление языковых изменений. Активно происходит «терминологизация» литературного языка (в него входят не отдельные, а целые группы, серии терминов), а также его «иностранизация» (чрезмерные заимствования из иностранных языков, в частности, из английского). Это требует серьезных усилий по освоению новой терминологии, в том числе и профессиональной, а также большого количества слов иноязычного происхождения. Жизнь и язык меняются так стремительно, что люди порой не в состоянии осмыслить незнакомые слова. Неслучайно в последнее время исследователи говорят о распространении такого явления, как «неполное понимание» [3, с. 149].

Особую опасность на сегодняшний день представляет вульгаризация речевой практики, т. е. использование даже образованными носителями языка сниженной, жаргонной и просторечной лексики, вульгарных слов и выражений, что совершенно недопустимо в официальном деловом общении. Как показывают исследования социальных психологов, это далеко не безобидно. «Слова и ярлыки, которыми мы пользуемся, определяют и создают наш социальный мир. Это определение реальности направляет наши мысли, наши чувства, наше воображение и таким образом влияет на наше поведение» [4, с. 93–94].

Циничное использование речевых средств может привести к духовной деградации личности, унижению человеческого достоинства участников общения, повлечь за собой аморальные действия и поступки и даже нанести материальный ущерб.

Остановимся еще на одной важной особенности современной языковой ситуации. Сегодня большое влияние на развитие русского литературного языка и речевое поведение людей оказывают средства массовой информации. СМИ не только воздействуют на общественное сознание, но и активно формируют языковой вкус, что в свою очередь сказывается на уровне речевой культуры носителей языка. Отметим, что СМИ порой отрицательно действуют на становление речевого имиджа специалиста. Дело в том, что именно СМИ довольно часто транслируют ошибки, связанные с нарушением норм литературного языка, а также использованием внелитературных элементов, и тем самым закрепляют их в сознании носителей языка.

Немало примеров нарушения речевых норм в газетных текстах. В одном из номеров «Вечернего Ростова» была опубликована заметка следующего содержания: «В 7.30 в Пролетарский ОВД поступило анонимное сообщение о том, что в заводоуправлении акционерного общества «Красный Аксай» (расположено на 35-й линии) заложено взрывное устройство. Туда тут же поехали все, кому положено. Была применена служебно-разыскная

собака, обученная находить взрывчатку, однако ничего похожего на мину в заводууправлении не нашли».

Другой пример. В газете «Аргументы недели» крупным полужирным шрифтом был дан заголовок «Не паханное правовое поле», содержащий две грубые орфографические ошибки (правильно: «Непаханое правовое поле»).

«Трансляция» речевой неграмотности проявляется и в рекламе, которая в последние годы занимает активные позиции в средствах массовой информации. Для привлечения внимания копирайтеры иногда преднамеренно допускают ошибки, используя их в качестве специального стилистического приема, хотя и не всегда удачно («Сочный, мощный, грозный»). Однако нередки случаи, когда ошибки красноречиво свидетельствуют о низкой языковой компетентности, элементарной неграмотности составителей рекламного текста. Например, в рекламных текстах много орфографических и пунктуационных ошибок («День Российской полиции», «Воины внутренних войск – профессионалы военного дела», «Здравствуй, школа», «Приглашаем на примьеру», «Видется видеонаблюдение», «Обувь доступная всем», «А вы, сегодня улыбались?», «Мир Брюков», «Погрузившись в 5D, оденьте очки», «Осчастливь иммунитет», «Грузовой беспридел», «Сок который, никогда не был порошком», «Осторожно дети», «Уважаемые абоненты проверяйте»), грамматических и лексических недочетов («Головные уборы в любую погоду для всей семьи», «Шубы с Пятигорска», «Закключаем договора...»). В слогане «Теперь и навсегда качество РАМА для бутербродов на 15 % дешевле» нарушена сочетаемость слова качество, которое не может быть дешевым и тем более становиться дешевле.

В рекламных текстах довольно часто встречаются стилистические ошибки. Так, в предложении «Уколы красоты можно ставить, имея только Медицинскую лицензию» слово ставить употреблено в несвойственном ему значении. Оно является медицинским жаргоном, его следует заменить словом делать. В рекламе «Одежда для больших и маленьких детей» точнее было бы использовать слова для взрослых и малышей.

Негативно на «языковой вкус» потребителей рекламы влияет немотивированное использование жаргонизмов и молодежного сленга. Широкое применение таких стилистически сниженных слов, как братва, оторвись, типа, не кисни и др., приводит к огрублению рекламного дискурса. Неуместным представляется употребление языка тинэйджеров в рекламе СКБ-БАНКА: «Очкуеш, товарищ? С наличкой тревожно? Сделай же вклад в банке надежном!». Данный рекламный дискурс можно считать не только некорректным, но и неэффективным, поскольку такая форма обращения сужает целевую аудиторию. Подобные примеры: «По России он пройдет, шухеру наделает. То «ГОШИБУ» задерет, то «КОМПАКТ» заделает» (реклама фирмы, торгующей портативными компьютерами); «Оттянись со

вкусом!» (реклама газированной воды Миринда); «Не проспи тусовку! Открой пачку и выиграй!» (реклама сигарет PALL MALL).

В текстах рекламы довольно распространенными стали логические ошибки (паралогизмы, алогизмы), связанные с нарушением законов логики. Так, отметим логические ошибки в тексте: «Галерея кукол Семейная коллекция приглашает Вас посетить первую на Юге России выставку-продажу коллекционных кукол. В экспозиции представлены работы ведущих европейских фирм-изготовителей Англии, Греции, Испании, Китая. Галерея купит у населения старинные, а также авторские куклы». В этом рекламном объявлении допущена и грамматическая ошибка. Слово кукла относится к грамматической категории одушевленных существительных, следовательно, надо было написать: «Галерея купит у населения старинных, а также авторских кукол».

Логическая ошибка допущена в объявлении: «Учебный центр Знание объявляет набор на курсы: БУХГАЛТЕР, КОМПЬЮТЕР, МЕНЕДЖЕР». В один ряд поставлены слова, называющие профессии (бухгалтер, менеджер) и техническое устройство (компьютер).

Некоторые слоганы рекламных агентств звучат двусмысленно, вызывают нежелательную реакцию, нарушают этические нормы: «Реклама, которая пахнет деньгами»; «Лети с приветом, вернись с ответом»; «Господа предприниматели, отдайтесь профессионалам!»; «Наша реклама расслабит всех мужчин»; «Мы обуем всю страну». Вряд ли удачно подобрано название для сети бюро путешествий – «Скатертью дорога!» Этот фразеологизм помимо пожелания счастливого пути имеет просторечное значение «Ну и уходи, убирайся (пусть уходит, убирается); никто не удерживает» [5, с. 495].

А вот пример одной социальной рекламы: «БЫТЬ ДЖЕНТЕЛЬМЕНОМ ПРОСТО достаточно уступить место». Оказывается, быть джентльменом не так уж и просто: нужно хотя бы научиться писать это слово правильно.

Безусловно, многочисленные ошибки в рекламных текстах, отступления от норм литературного языка вольно или невольно фиксируются нашим сознанием, запоминаются, нередко принимаются за норму и повторяются в других обстоятельствах речевого общения.

Все это значительно снижает уровень речевой культуры носителей языка, пагубно влияет на формирование речевого имиджа личности. Не следует забывать, что язык – важнейшая среда нашего обитания, духовная атмосфера жизни человека. И она должна быть комфортной для всех членов общества, не унижать человеческого достоинства людей, не оскорблять их национальные, этические и эстетические чувства, а помогать наладить нормальные деловые отношения для решения сложных социально значимых проблем.

В заключение напомним слова известного лингвиста В.В. Виноградова: «Высокая культура разговорной и письменной речи, хорошее знание и чу-

тье родного языка, умение пользоваться его выразительными средствами, его стилистическим многообразием – самая лучшая опора, самое верное подспорье и самая надежная рекомендация для каждого человека в его общественной жизни и творческой деятельности» [6, с. 174].

Библиография:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года (с изменениями 2018 г.):
2. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 26. 11. 2018).
3. *Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю.* Культура речи государственного служащего: учебно-практическое пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 473 с.
4. *Кронгауз М.* Русский язык на грани нервного срыва. – М.: Знак: Языки славянских культур, 2008. – 232 с.
5. *Аронсон Э., Пратканис Э.Р.* Эпоха пропаганды: Механизмы убеждения. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 384 с.
6. *Балакай А.Г.* Словарь русского речевого этикета. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 768 с.
7. *Виноградов В.В.* Проблемы русской стилистики. – М.: Высшая школа, 1981. – 320 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ВЫЗОВОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Краснянская Татьяна Максимовна, Тылец Валерий Геннадьевич
Психологический центр, Эссентуки

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению социокультурных вызовов лингвистической безопасности современного человека. Представлено обоснование актуальных вызовов лингвистической безопасности, разделённых на объективные и субъективные риски. К группе объективных вызовов рассматриваемой формы безопасности отнесено ускорение процессов обновления и приращения, в том числе, и социокультурной информации. К группе субъективных вызовов лингвистической безопасности отнесено снижение уровня общей и лингвистической культуры, что понижает порог субъективной приемлемости потребляемого опыта. Вызовы лингвистической безопасности личности дифференцированы также по источнику возникновения: средства массовой информации (СМИ) и социальное пространство повседневного функционирования субъекта. По тотальности своих рисков социокультурные вызовы лингвистической безопасности личности подразделены на общесоциальные и узконаправленные риски. Сделан вывод, согласно которому, обладая достаточным разнообразием, социокультурные вызовы лингвистической безопасности личности допускают общие подходы к своему преодолению. С точки зрения конкретного субъекта наиболее оптимальными путями обеспечения лингвистической безопасности обозначены рефлексия и повышение уровня лингвокультуры.

Ключевые слова: лингвистическая безопасность; социокультурный вызов; риск; личность; субъект; информация; лингвистическая культура.

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF SOCIO-CULTURAL CHALLENGES OF LINGUISTIC SECURITY OF PERSONALITY

Krasnianskaya Tatiana Maksimovna, Tylets Valery Gennadievich
Psychological center, Essentuki

Abstract. The article is devoted to the consideration of socio-cultural challenges of linguistic security of modern man. The substantiation of actual challenges of linguistic security divided into objective and subjective risks is presented. The group of objective challenges of the considered form of security includes the acceleration of the processes of updating and increment, including socio-cultural information. The group

of subjective challenges to the linguistic security of the individual includes a decrease in the level of General and linguistic culture, which lowers the threshold of subjective acceptability of the experience consumed. The challenges of linguistic security of the individual are also differentiated by the source of origin: the media (mass media) and the social space of the subject's daily functioning. According to the totality of their risks, socio-cultural challenges of linguistic security of the individual are divided into General social and narrowly focused risks. The conclusion is made, according to which, having sufficient diversity, socio-cultural challenges of linguistic security of the individual allow common approaches to their overcoming. From the point of view of a particular subject, the most optimal ways to ensure linguistic security are indicated by reflection and increasing the level of linguistic culture.

Keywords: linguistic security; sociocultural challenge; risk; personality; subject; information; linguistic culture.

Безопасность в настоящее время находится в центре интересов науки и практики как социальная универсалия, приоритетная для различных субъектов, общностей, структур [1]. Обращение к её рассмотрению представителей философии, политологии, экономики, педагогики, психологии, военных и правовых дисциплин позволило актуализировать ключевые задачи и сформировать более или менее адекватное представление о природе, параметрах и закономерностях этой сложной и неоднозначной реалии [2, 3, 4]. Достаточно массивное для последнего десятилетия накопление эмпирических данных по проблеме, построение на их основе выводов и обобщений, подтвердило интегрированность феномена безопасности во многие социальные явления и процессы, значимо определяющую сущностные и динамические особенности последних. Осмысление широкого спектра феноменологии безопасности способствовало не только оформлению в ряде отраслей научного знания соответствующих предметных областей исследования, но и привлечению многочисленных специалистов к практике решения злободневных социальных запросов в области безопасности, что ранее сдерживалось отсутствием обоснованного научного инструментария. В полной мере сказанное относится к запросу обеспечения безопасности развития личности в пространстве языка и культуры, в значительной степени попадающего под исследовательские возможности психологической науки.

В психологии проблематика безопасности довольно продолжительный период времени рассматривалась с точки зрения терминологического наполнения базовой категории, сложившегося в общественных дисциплинах, т.е. выявления психологических условий обеспечения защищённости человека и социальных групп от угроз различного рода. Преодоление смысловой ограниченности понятия и уточнение его психологического содержания в качестве особой проекции внешних факторов на структуры психики человека, на нескольких уровнях целостно характеризующие его

субъективную защищённость и сохранность способности к развитию, способствовало утверждению в научной практике ряда категорий, ставших ключевыми при разработке психологического содержания многих аспектов безопасности. В настоящее время такие уже ставшие привычными понятия как «психологическая безопасность», «информационно-психологическая безопасность», «безопасность личности», «субъектная безопасность» широко используются в разных разделах психологической науки при изучении когнитивных, эмоциональных, ценностно-смысловых, мотивационных и характерологических оснований поведенческих проявлений человека в субъективно трудных, экстремальных и катастрофических условиях, средах и ситуациях [5, 6]. Развитие проблемной области психологии безопасности также сопровождалось введением в научный оборот категорий, применимых к достаточно специализированным исследовательским областям безопасности. Одним из них является понятие «лингвистическая безопасность личности (лингвобезопасность)», пришедшее в рассматриваемый предметный раздел психологии из лингвистики как одна из характеристик личности в пространстве языка и культуры.

Основываясь на результатах предшествующих исследовательских работ, под лингвистической безопасностью личности можно понимать целостную характеристику приемлемости для субъекта как акцептора индивидуальной и социальной реализации состояния своей защищённости и сохранности потенциала развития в условиях давления на его когнитивную, эмоциональную, потребностную, оценочно-смысловую и поведенческую сферу элементов чуждого языка и культуры [7]. Лингвистическая безопасность личности, соответственно, сохраняется в условиях устойчивого воспроизводства личностной и национальной идентичности субъекта и падает при их размывании у него. Ранее было показано, что рассмотрение вопросов лингвистической безопасности личности наиболее актуально в связи с изучением трансформаций, претерпеваемых субъектом овладения иностранным языком [8]. Сопровождающий этот процесс комплекс изменений (формирование у него мультиплицитной картины мира, усвоение чуждых лингвистических структур, принятие несвойственных родной культуре социальных ценностей, перестройку поведенческих и коммуникативных норм в соответствии с чужими традициями), неизбежно влияя на состояние идентичности субъекта, образует риски его лингвистической безопасности. Вместе с тем лингвистическая безопасность личности может характеризовать не только субъектов освоения иноязычной лингвокультуры, но и иных субъектов, подверженных враждебному давлению несвойственных для них элементов опыта, культуры, языка. Обоснование такой позиции предполагает анализ социокультурного пространства с позиции выявления в нём вызовов для лингвистической безопасности современной личности.

Психологический анализ социокультурных вызовов лингвистической безопасности личности предварим констатацией того, что угрозу практически каждой форме безопасности, как основу формирования для неё некоторого вызова, образует любое событие, обладающее признаками экстремальности, т.е. создающее субъекту сложно преодолимую трудность организации поведенческой или деятельностной активности, адекватной его целевому ориентиру. Причиной данной трудности с высокой вероятностью выступает объективная или субъективная неожиданность этого события, не типичность его возникновения и протекания, запредельность его параметров с точки зрения актуального потенциала субъектного реагирования на них. «Мягкий» уровень социокультурного вызова образуется возникновением для субъекта в пространстве общественного функционирования угроз (рисков), порождающих трудности, «окрашенные» субъектной напряжённостью, дискомфортом, тревожностью. Его «жесткий» уровень формируется под влиянием угроз, несущих для субъекта прямую опасность причинения физического, психического и/или социального ущерба. В пространстве социокультурных вызовов лингвистической безопасности личности преобладают «мягкие» угрозы, способные, однако, со временем, при отсутствии своей купации, инициировать появление для неё более жёстких типов угроз. Несмотря на единообразие исходных признаков инициаторов, социокультурные вызовы лингвистической безопасности личности могут быть подвергнуты анализу на основе классификации по нескольким основаниям, как минимум, по природным особенностям, по источнику возникновения и по тотальности заложенных в них рисков.

Социокультурные вызовы лингвистической безопасности личности по своим исходным природным особенностям могут подразделяться на группы объективных и субъективных вызовов. К группе объективных вызовов рассматриваемой формы безопасности отнесём реализуемое в последние десятилетия в силу достижений научно-технического прогресса ускорение процессов обновления и приращения, в том числе, и социокультурной информации [9]. Такого рода ускорение, обеспечивая эффекты новизны и пресыщенности восприятия объёмов информации, затрудняет, а в ряде случаев делает невозможным её рефлексию с точки зрения наполнения угрозами воспроизводство субъектом личностной и культурной идентичности. Давление больших объёмов новой информации в сочетании с её значимостью для социальной адаптации заставляет усваивать материал, опуская процессы критической оценки социокультурной приемлемости его оформления и содержания. Выходом из такой ситуации может выступить совершенствование субъектом лингвобезопасности техники потребления новой информации. К группе субъективных вызовов лингвистической безопасности личности отнесём снижение уровня общей и лингвистической культуры, отмечающееся среди определённой части

представителей социума, что, в свою очередь, существенно понижает порог субъективной приемлемости потребляемого опыта, в том числе, определяющего воспроизводство лингвистической безопасности. Следующее за падением лингвистической культуры снижение уровня лингвистической безопасности способно составить основу итерации подобных процессов, катастрофически отражающихся на состоянии личностной и национальной идентичности. Преодоление такой ситуации возможно только путём разрыва цепочки обозначенных процессов и позитивного созидания уровня лингвистической культуры, а с ней и безопасности субъектов социокультурного пространства.

Широкие исследовательские возможности предоставляет рассмотрение вызовов лингвистической безопасности личности, дифференцируемых по источнику их возникновения. Исходя из нашей тематики, обозначим в качестве таковых средства массовой информации (СМИ) и социальное пространство повседневного функционирования субъекта. СМИ в качестве источника социокультурных вызовов лингвистической безопасности личности характеризуется значительным арсеналом тактических и стратегических средств воздействия, выстроенных на основании манипулирования информацией, зрительным и аудиорядом, содержанием когнитивной, эмоциональной, ценностно-смысловой сферы своих потребителей. Разрушительность этого вызова во многом поддерживается и усиливается процессами глобализации как самого общества, так и структур СМИ, всё ещё сохраняющимся в социуме с прошлых времён ресурсом доверия к представителям СМИ и транслируемой ими информации, потребностью молодёжи в идентификации с наиболее «известными» и «успешными» членами общества, легко «созидаемыми» СМИ. Катастрофическое падение лингвистической культуры оформления и предоставления материала, транслируемого СМИ, образует на сегодняшний день один из ведущих социокультурных вызовов лингвистической безопасности личности каждого представителя современного общества, неизбежно являющегося его потребителем. Приемлемым для субъекта выходом может выступить повышение уровня критичности и, как следствие, избирательности в отношении продукции СМИ. Пространство повседневного бытового и делового социального функционирования рассматривается наполненным рисками лингвистической безопасности в силу ряда обстоятельств. Среди них отметим: привычность контента, снижающую критичность процессов рефлексии содержания и оформления лингвоматериала, и насыщенность субъектными авторитетами, непроизвольно запускающими процессы копирования и идентификации, в ряде случаев, с субъектами, не идеальными с точки зрения интересов лингвистической безопасности. Невозможность осуществления замены этого пространства, как наиболее оптимального варианта обеспечения лингвистической безопасности личности, может

в некоторой мере компенсироваться ростом саморефлексии собственного лингвистического опыта, созданием внутренних барьеров для негативных влияний на собственную языковую культуру и опыт.

По тотальности своих рисков социокультурные вызовы лингвистической безопасности личности подразделяются нами на общесоциальные и узконаправленные риски разрушения лингвистической безопасности. К общесоциальным рискам разрушения лингвистической безопасности нами относятся неприцельные риски утраты личностной и культурной идентичности, распространяющиеся на каждом субъекте социокультурного пространства в силу глобальности разрушительных процессов в сфере языкового и культурного функционирования общества. Такие процессы рассматриваются в качестве трудно обратимых, требующих твёрдых решений в отношении источников трансляции информации и их последовательного воплощения на практике. Узконаправленные риски разрушения лингвистической безопасности образуются целевыми информационными воздействиями на конкретные социальные группы или общности, предполагающие определённую трансформацию элементов её языка и культуры. Осознанная рефлексия этих процессов как основа противодействия складывающейся социокультурной ситуации предполагает дополнение целенаправленной работой по укреплению личностной и культурной идентичности в языковой сфере.

Таким образом, проведённый анализ показал, что социокультурные вызовы лингвистической безопасности являются реальностью нашего времени. Обладая достаточным разнообразием, они, вместе с тем, допускают общие подходы к своему преодолению. С точки зрения конкретного субъекта наиболее оптимальными путями обеспечения лингвистической безопасности рассматриваются рефлексия и повышение уровня лингвокультуры.

Библиография:

1. Общественное мнение россиян об уровне безопасности личности / И.В. Долгорукова, О.В. Каурова, Е.Ю. Киреев, Т.Ю. Кирилина, А.В. Кириллов и др. М.: Рос. гос. соц. ун-т, 2018. 252 с.
2. *Алексеева Е.В., Мазаев Ю.Н.* Стратегии обеспечения личной безопасности от преступных посягательств граждан московского региона // Сб. материалов III Всероссийской науч.-практ. конф. магистрантов: Сб. науч. трудов. М., 2018. С. 159–165.
3. *Яковлев В.А.* Психологическая готовность к инновационной деятельности сотрудников организации как фактор корпоративной безопасности // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: Материалы межд. науч.-практ. конф. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. С. 317–321.

4. Плетников А.И., Хотинец В.Ю. Согласованность индивидуальных и культурных ценностей как фактор защищенности подростков от буллинга в школьной среде // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 4. С. 72–85.
5. Пелюшенко В.А. Представление о безопасности как основа успешного решения задач жизнедеятельности человека // Социально-психологические проблемы современной семьи. Сб. статей VIII Всерос. науч.-практ. конф. «Социально-психологические проблемы современной семьи». Армавир: Научно-издательский центр «Логос», 2018. С. 24–27.
6. Кудака М.А., Маралов В.Г., Нуртаев Е.Р. Отношение к опасностям казахских и российских студентов // Вестник Московского государственного областного университета. 2018. № 3. С. 156–173.
7. Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Психологическое содержание модели лингвистической безопасности личности преподавателя вуза // Прикладная психология и психоанализ. 2016. № 4. С. 12.
8. Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Теоретические аспекты разработки психологической концепции лингвистической безопасности личности // Прикладная психология и психоанализ. 2015. № 3. С. 4.
9. Сударик А.Н., Здорова С.В. Психологические предпосылки социальной незащищенности граждан в коммуникативной сфере при применении высоких технологий // Актуальные проблемы обеспечения кибербезопасности. Материалы Всерос. Круглого стола. «Актуальные проблемы обеспечения кибербезопасности». М.: Московский ун.-т Мин-ва внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя, 2018. С. 316–320.

ЛИТЕРАТУРНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК УНИВЕРСАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Мерينو́ва Ю́лия Ю́рьевна, Кастрьки́на Альбина Ивановна

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье рассматривается экскурсионная деятельность как актуальная и универсальная образовательная технология. Знания, полученные школьниками путем наблюдений, личного опыта и непосредственного участия, имеют высокий образовательный потенциал. Приведена разработка авторского цикла литературных экскурсий для старшеклассников по Москве и Московской области.

Ключевые слова: образовательные технологии, литературные экскурсии, экскурсионный маршрут

THE LITERARY TOUR AS A UNIVERSAL EDUCATIONAL TECHNOLOGY

Merinova Yulia Yurievna, Kostrykina Albina Ivanovna

Southern Federal University, Rostov-on-don

Abstract. The article considers excursion activity as an actual and universal educational technology. Knowledge have a high educational potential if it gained by pulps through observation, personal experience and direct participation. The development of the author's cycle of literary excursions for high school students in Moscow and the Moscow region is given.

Keywords: educational technologies, literary excursions, excursion route

Экскурсионная деятельность – одно из самых перспективных и интенсивно развивающихся направлений современного образования, так как в нем заложены широкие возможности для самореализации и творчества, как учащихся, так и педагогов. В данном контексте дети становятся участниками образовательного процесса, заинтересованными исследователями окружающего пространства. Это способствует не только эффективному росту знаний и формированию практических навыков учеников, но и расширению их кругозора, росту интереса к изучаемому предмету. Школьник непосредственно видит, слышит, осязает окружающий мир, механическое запоминание информации сменяется непосредственным наблюдением и личным опытом, формируется нравственная оценка и эмоциональное восприятие экскурсионных объектов. Экскурсии позволяют

воспринимать изучаемые объекты в более ярких, эмоционально насыщенных, запоминающихся образах, чем те, которые предстают перед ним со страниц книг, учебных пособий. Задачей педагога становится создание условий для развития познавательной деятельности, раскрытия творческого потенциала, организации непосредственного взаимодействия школьников с окружающим пространством и культурной средой.

Экскурсия – коллективное или индивидуальное посещение достопримечательных мест, музеев и других мест в учебных или культурно-просветительских целях под руководством экскурсовода.

Существует несколько видов экскурсий, которые успешно используются в настоящее время во внеурочной работе школьников:

- 1) Краеведческие – целью является изучения природы и истории родного края;
- 2) Исторические – ознакомление с объектами или местами, имеющими историческое значение;
- 3) Природоведческие – решают задачу знакомства с природой, то есть накопление представлений о разнообразии объектов живой природы и их характерных особенностях;
- 4) Литературные – помогают ознакомиться с важными для жизни и творчества писателей и поэтов местами [1].

Литературные экскурсии, в свою очередь, классифицируются по следующим группам:

1. Литературно-биографические – по местам связанных с жизнью и творчеством писателя. Экскурсовод, анализируя произведения поэта, созданные в период его жизни, должен показывает школьникам город и окрестности времен писателя. Глубокое изучение краеведческого материала поможет воссоздать обстановку тех лет, узнать подробности жизни, проанализировать характер писателя.

2. Историко-литературные – раскрывает периоды истории русской и советской литературы (например, «Литературный Ростов 20-х годов XX века»). В таких экскурсиях показывают город, район, улицу, которые стали «литературным гнездом», воспитали целые поколения писателей, поэтов, литераторов.

3. Литературно-художественные – эти экскурсии знакомят с достопримечательными местами, как бы проходят через тексты литературных произведений, иначе говоря, это поэтико-текстовые экскурсии (например, «Ростов стихотворный»). А также экскурсии по местам, которые нашли отражение в произведениях того или иного писателя (например, «По следам героев М. Шолохова», «Донской край в произведениях Л.Н. Толстого» и др.). Литературно-художественные экскурсии по своему построению и содержанию многоплановые. Экскурсовод ведет группу по следам литературных героев, где по замыслу автора происходили события, описанные

в романе (повести, поэме). Такие экскурсии помогают лучше понять художественное произведение, посмотреть с другой точки зрения на поступки главных героев и познакомиться с местами, отраженными в нем [2].

Литературные экскурсии интенсивно развиваются в настоящее время. Школьники посещают места, относящиеся к жизни писателей и поэтов, или путешествуют по «адресам» художественных произведений, к местам ключевых событий книги, учатся по-новому воспринимать изучаемое произведение. Это позволяет отходить от сложившихся стереотипов, переосмысливать сложившийся литературный образ, попадать непосредственно в мир произведения, опираясь на визуальное восприятие окружающего пространства и силу воображения [3].

Наибольшей педагогической эффективностью обладает проведение не единичной экскурсии, а создание тематического цикла маршрутов и мероприятий, которые позволяют превратить экскурсию из разового события в увлекательный культурно-просветительский и образовательный процесс. С этой целью автором был разработан цикл литературных экскурсий по Москве и Московской области, включающий три отдельных экскурсионных маршрута, объединенных общей тематикой. Основная задача цикла – изучить ключевые места, с которыми была связана жизнь и творчество целой плеяды великих русских писателей. Все маршруты созданы для учеников старшей школы, сочетая в себе элементы автобусной, пешеходной и музейной экскурсии, длящейся в среднем от 3 до 5 часов. Кратко маршруты цикла можно охарактеризовать следующим образом:

1. Первая экскурсия по району Москвы Замоскворечье – один из самых крупных литературных центров города. Александр Островский, «Колумб Замоскворечья», был бытописателем. Сергей Есенин и Анна Ахматова оказались здесь по стечению обстоятельств. А вот Иван Шмелев, А.Н. Радищев, А.М. Ремизов и Лебедев-Кумач выросли здесь. В Замоскворечье разворачивалось действие многих литературных произведений. Здесь жили многие крупнейшие писатели и поэты XIX и XX веков: А.А. Фет, А.А. Григорьев, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, С.А. Есенин, М.И. Цветаева и другие.

2. Вторая экскурсия захватывает Московскую область, одно из самых легендарных литературных мест в отечественной истории двадцатого века – Переделкино. Данный литературный городок образовался рядом с деревней Переделки в середине 1930-х. В Переделкине четыре литературных музея, один посвящен Чуковскому. Дом в писательском поселке был выстроен в середине 1930-х годов, а сам Чуковский жил в нем с 1938 года. Внутреннюю обстановку сохранили дочь писателя Лидия Корнеевна и его внучка Елена Цезаревна Чуковские. Интерьер дома-музея сохранен таким, каким он был в последние годы жизни Чуковского. Фотографии, графика, живопись, огромная библиотека, подарки детей и взрослых со всего мира. Есть здесь и неожиданные предметы – например, рабочий стол Александра

Солженицына. В саду все ещё растёт знаменитое чудо-дерево, а в гостинной стоит чёрный дисковый телефон, именно тот, по которому звонил слон. Три других обустроены в честь Окуджавы, Пастернака и Евтушенко. Окуджава прожил тут почти десять лет, до сих пор в его доме собираются барды. Пастернак жил в Переделкине с середины 30-х годов 20 века. Здесь он заканчивал работу над романом «Доктор Живаго», а в 1941 году создал цикл стихотворений «Переделкино».

3. Следующая экскурсия в Московской области – в Государственный историко-литературный музей-заповедник А.С. Пушкина. Он разместился в двух подмосковных усадьбах: в селе Захарово и в поселке Большие Вяземы. В Захарове сохранился дом бабушки поэта Марии Ганнибал, в котором открыт музей пушкинского детства. В соседних же Вяземах, старинном имении князей Голицыных, где часто бывал юный Пушкин и множество лиц из разных исторических эпох, от Бориса Годунова до Ахматовой, можно увидеть экспозицию «незванные гости», посвященную остановке в усадьбе самого Наполеона, дамскую гостиную со столиком «ананасом» и множество других уникальных экспозиций. На территории музея можно прогуляться по паркам, воспетым поэтом и увидеть памятник А.С. Пушкину, на тот момент совсем ещё юноше.

Таким образом, литературная экскурсия является высокоэффективной технологией обучения и формой организации учебного процесса. Экскурсия, как инновационный метод образовательного процесса и универсальная образовательная технология, предполагает формирование у обучающихся умений учиться по различным источникам, оказывает позитивное влияние на развитие творческого и критического мышления; способствует укреплению и сплочению учебного коллектива [4]. Разработанный тематический цикл органично вписывается в школьную тематику и направлен на расширение кругозора учащихся, развитие интереса к литературе, истории, географии. Данный экскурсионный маршрут может выступать как эффективный способ развития познавательного интереса у школьников, поскольку знания, полученные путем наблюдений, собственного опыта и личного участия, имеют высокий образовательный потенциал и стимулируют к дальнейшему обучению, самообразованию, личностному росту и развитию.

Библиография:

1. *Емельянов Б.В.* Экскурсоведение: учебник / Б.В. Емельянов. – 5-е изд. – М.: Советский спорт, 2004. – 216 с.
2. *Кукушин В.С.* Литературное краеведение. Хрестоматия [Текст]: / В.С. Кукушин, С.В. Ерохин. – Ростов-на-Дону: ГинГо. – 1997. – 95 с.
3. *Фирсова А.В.* Цикл литературных экскурсионных маршрутов по Пермскому краю // Географический вестник. 2011. № 3. URL: <https://>

cyberleninka.ru/article/n/tsikl-literaturnyh-ekskursionnyh-marshrutov-po-permskomu-kraju.

4. *Кузнецова И.А.* Формирование опыта прямого взаимодействия с произведениями культуры средствами образовательного путешествия (на примере подготовки к инсценировке отрывка сватовство Кудым-Оша из сказаний о Кудым-Оше и Пере-охотнике) // Образовательные путешествия как современная технология организации событийного образовательного пространства»: сб.метод. матер. I форума пед. работников (30 августа 2017 г., г. Пермь, Россия) – Пермь, 2017.

ВЛИЯНИЕ СЕМИОТИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ НА ЛИЧНОСТЬ ПОСРЕДСТВОМ ЯЗЫКОВЫХ И КУЛЬТУРНЫХ СРЕДСТВ

Мозговая Наталья Николаевна, Филиппова Ирина Эдуардовна

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье приводится теоретический обзор материала по семиотике, психологии. Информация, идущая от знаковых систем, несет в себе конкретную смысловую нагрузку и всегда оказывает явное или скрытое воздействие на человека. Семиотика неразрывно связана с психологией и все, что видит человек в рекламе, политике, культуре и искусстве, так или иначе, влияет на него.

Ключевые слова: семиотика, знаковая система, личность, языковые и культурные средства, реклама

THE INFLUENCE OF SEMIOTIC RESOURCES FOR IDENTITY THROUGH LANGUAGE AND CULTURAL FUNDS

Mozgovaya Natalia Nikolaevna, Filippova Irina Eduardovna

Southern Federal University, Rostov-on-don

Abstract. The article provides a theoretical review of the material on semiotics, psychology. Information coming from sign systems carries a specific meaning and always has an obvious or hidden impact on the person. Semiotics is inextricably linked with psychology and everything that a person sees in advertising, politics, culture and art, one way or another, affects him.

Keywords: semiotics, sign system, personality, language and cultural means, advertising

Рассматривая влияние языковых и культурных средств на личность и общество в целом необходимо отметить влияние рекламных текстов. Человек ежедневно видит рекламу на улицах города, по ТВ, в интернете, в социальных сетях. Каждое рекламное сообщение содержит вербальную (языковую) часть и невербальную (звуковое сопровождение, цвет, форму и т.д.). Вся эта информация несет в себе конкретную смысловую нагрузку и практически всегда оказывает явное или скрытое воздействие на человека.

Подавляющая часть рекламных сообщений является вербальной, то есть состоит из средств естественного языка, а значит, содержит в себе основную смысловую и информационную нагрузку. Именно в этой части рекламного текста можно наблюдать воздействие языка и языковых средств

на целевую аудиторию, на определенный тип личности или на отдельно взятого конкретного человека.

Эффективность рекламного сообщения и показывает его влияние на человека, а вот задействованные в нем ресурсы языка говорят о влиянии самого языка и его средств. С помощью невербалики, используемой в текстах можно проследить влияние культурных ценностей и менталитета, так как даже цвета воспринимаются людьми разных культур по-разному.

Семиотика (от греческого – знак, признак) – научная дисциплина, изучающая производство, строение и функционирование различных знаковых систем, хранящих и передающих информацию [5]. Семиотика играет важную роль в методологии гуманитарных наук: любые культурные феномены – от обыденного мышления до искусства и философии – неизбежно закреплены в знаках и представляют собой знаковые механизмы, чье назначение можно и нужно эксплицировать и рационально объяснить.

Основой семиотики является понятие знака. Знак – это элементарная единица знаковой системы и материально-идеальное образование, которое служит для кодирования и трансляции смыслов.

Так же необходимо отметить, что второй, не менее важной составляющей семиотики являются знаковые системы – определенное множество знаков и правила их использования с целью передачи информации.

Семиотика граничит со многими науками: философией, социологией, филологией, лингвистикой, психологией. Именно поэтому можно говорить о ее влиянии на человека и использовать семиотические ресурсы для трансляции необходимых смыслов. С ее помощью можно воздействовать на человека и добиться нужной реакции.

Весьма очевидно наблюдается использование семиотических ресурсов в культуре, искусстве, политике, рекламе. Так как реклама сейчас окружает нас повсюду, на ее примере достаточно просто отмечать воздействие семиотики, как на языковом уровне, так и на культурном и эмоциональном.

Говоря о понятии семиотики, необходимо отметить, что существуют семиотические системы, которые в свою очередь делятся на различные классификации знаковых систем.

Опираясь на основные виды классификаций знаковых систем, выделенные на основе трудов Кравченко М.А., можно выделить следующую наиболее общую типологию [3]:

- Естественные знаковые системы – характеризуются широкой распространенностью в повседневной жизни, большим количеством одиночных знаков, отсутствием внутренней логики знаковой системы (логика заимствована извне), а так же знаки здесь сохраняют свое натуральное, жизненное назначение (спектрография, навигация по звездам, медицинская диагностика);

- Образные знаковые системы – характеризуются изоморфизмом по отношению к обозначаемому предмету или явлению, присутствием внутренней логики системы и наличием оригинальных систем записи (макеты, карты местности, дорожные знаки, геральдические знаки, системы жестов, все виды искусства, кроме словесных);
- Языковые знаковые системы – отличаются высокой абстрагирующей силой, охватом большого объема информации, широкими метаязыковыми возможностями, развитой внутренней логикой и тесной связью с системами записи (естественные языки, языки глухонемых, флажковая сигнализация, словесные системы, построенные при помощи свиста, барабанного боя или стука);
- Системы записи – вторичны по отношению к другим типам знаковых систем, основаны на ограниченном числе базовых знаков, имеют жесткие правила употребления знаков внутри системы (письменность, математические системы записи, системы записи музыки, системы записи танца);
- Кодовые знаковые системы – являются самыми абстрактными из знаковых систем, применимы к любому предмету или явлению, обнаруживают жесткую привязку символов к системе, не существуют вне систем записи (арифметические символы, химические формулы, языки программирования).

Так же говоря о типологии семиотических систем нужно отметить, что существуют первичные и вторичные знаковые системы. К первым относится естественный язык, ко вторым – фольклор, литература, мифы и др.

Основываясь на всех рассмотренных нами ключевых понятиях семиотики можно выделить ряд семиотических ресурсов.

Семиотика естественного языка (естественный язык рассматривается в семиотике как одна из семиотических систем) – обнаруживает тенденцию к конвенциональности знака; непосредственно связана с мышлением, пользуется его абстрагирующей силой; охватывает огромные объемы информации; знаки обладают жесткой привязкой к системе; способна передавать культурные смыслы. В рамках данной системы могут быть использованы различные семиотические ресурсы: фонетические ресурсы естественного языка (к этому ресурсу можно отнести нейминг – некая прикладная наука о коммерческом названии товара и производителя товара), лексические ресурсы естественного языка, словообразовательные ресурсы естественного языка, морфологические и синтаксические ресурсы [2].

К фонетическим ресурсам относят ассонанс, диссонанс, аллитерацию, фоносемантическую аттракцию, паронимическую аттракцию, игру с омофонами, игру со звукоподражаниями и использование поэтической ритмики. Примеры рекламных текстов с использованием фонетических ресурсов: магазины «Ариадна», «Аквамарин» – прием ассонанс; магазины

«Метрополь», «Трактир» – диссонанс; «Выиграй тур в Турцию» – аллитерация, «Рив гош», «Л'Этуаль» – фоносемантическая аттракция, «Ваша киска купила бы Вискас» – паронимическая аттракция, «Квас Никола, пей Николу» – игра с омофонами, «Куда летишь? – В Арбат Престиж» – поэтическая ритмика.

Примеры использования лексических ресурсов языка: употребление жаргонизмов – «Не тормози – Сникерсни» (Сникерс); употребление иноязычных слов – сеть кофеен «Кофе Хауз», книжные магазины «Букбастер», эффект семантической неоднозначности – «Переходи на зеленый» (реклама Мегафон) [5].

Семиотика систем записи – еще одна семиотическая система, которая хранит в себе массу семиотических ресурсов. Системы записи – это вторичные знаковые системы, отражающие действительность, уже обозначенную первичными знаковыми системами. Данная семиотическая система характеризуется вторичностью по отношению к базовым знаковым системам, базовым элементом системы является буква. Данная система не является дополнительными вариантами уже существующей системы. Системы записи поднимают «записываемую» знаковую систему на «новую высоту» и снабжают ее дополнительными семиотическими возможностями. А так же необходимо отметить, что системы записи основаны на ограниченном числе базовых знаков и характеризуются жесткими правилами употребления знаков внутри системы [1].

Существует несколько видов систем записи: письменность, картография, системы записи музыки и танца, математические системы записи и др.

Так же необходимо отметить такой семиотический ресурс как кодирование цветом. Цвет – это субъективная характеристика электромагнитного излучения оптического диапазона, которая возникает на основании физиологического зрительного ощущения. Человек воспринимает цвет с помощью физиологических факторов и культурных факторов. Так же здесь необходимо отметить, что существует два компонента, которые составляют семантику цвета – это психический и культурный компоненты [3].

Объясняя влияние определенных цветов на человека необходимо сказать, что на людей разных народов, культур и национальностей различные цвета будут действовать по-разному. Это замечание относится к культурному компоненту в восприятии цвета. Например, в России и Китае значение белого цвет противоположно – в России этот цвет означает чистоту, невинность и добро, а в Китае это цвет траура, опасности и подлости.

В восприятии цвета с точки зрения психического компонента ситуация проще. Существует определенная психическая реакция на цвета. Например, красный цвет согревает, возбуждает, повышает активность, способствует повышению раздражительности и агрессивности; волевой и жизнеутверждающий; «уменьшает» поверхность, а оранжевый создает

ощущение тепла и уюта; транслирует жизнерадостность и импульсивность.

Существует наука, использующая кодирование цветом при составлении флагов. Например, семантика цветов флага РФ следующая: белый – мир, чистота; синий – вера и верность; красный – энергия, сила, кровь.

Таким образом, можно сделать вывод, что семиотика неразрывно связана с психологией и все, что мы видим ежедневно в рекламе, в политике, культуре и искусстве, так или иначе, влияет на нас. И зачастую мы сами можем не замечать, какое глобальное влияние на нас оказывают знаки. Они окружают нас ежедневно, и мы транслируем и воспринимаем их так, как привыкли с самого детства. Но, тем не менее, на человека с русским менталитетом и человека, выросшего в Китае, разные знаковые коды будут влиять по-разному. И так – нет универсального языка или каких-либо культурных ценностей, которые будут одинаково влиять на личность. Каждая личность – уникальна и соответственно влияние на нее будет разным.

Библиография:

1. Агеев В.Н. Семиотика. – М.: Весь мир, 2002. – 155 с.
2. Елистратов В.С., Пименов П.А. Нейминг: искусство называть – 2-е изд., стер. – М.: Издательство «Омега-Л», 2014. – 291 с.
3. Кравченко М.А. Соотношение вербального и визуального кодов в рекламе: опыт семиотического анализа креолизованных текстов // Реклама и связи с общественностью: традиции и инновации: Материалы Международной научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону: ФГБОУ ВО РГУПС, 2015. – С. 125–135.
4. Лубянский В.К., Клемёнова Е.Н., Мозговая Н.Н. Ономастика в рекламе или региональный нейминг / В сборнике: Реклама, маркетинг, pr: теоретические и прикладные аспекты интегрированных коммуникаций Материалы I Международной научно-практической конференции. 2018. С. 222–228.
5. Новейший философский словарь. – Минск: Книжный Дом. А.А. Грицанов, 2003. – 1280 с.

**ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ**

Сутович Елена Иосифовна, Серебрянский Андрей Валентинович
Институт пограничной службы Республики Беларусь, Минск

Аннотация. В представленных материалах излагаются исторические аспекты формирования в Республике Беларусь подходов к подготовке иностранных граждан. Обращается внимание на целесообразность в процессе организации образовательного процесса иностранных граждан составления психологического портрета рассматриваемой категории обучающихся, а также описания «эталонного образа профессионала», характерного для рассматриваемой культуры. Указывается на необходимость проведения с профессорско-преподавательским составом, ведущим подготовку иностранных граждан, тренинга формирования межкультурной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: образовательный процесс, иностранные слушатели, психологическое сопровождение.

**PSYCHOLOGICAL PRIORITIES
ACCOMPANYING THE EDUCATIONAL PROCESS
OF FOREIGN STUDENTS**

Sutovich Elena Iosifovna, Serebryansky Andrei Balentinovich
Institute of Border Service of the Republic of Belarus, Minsk

Abstract. The article reflects the historical aspects how to form the approaches to foreigners' training in the Republic of Belarus. The attention is paid to the necessity of making a student's psychological portrait when organizing the educational process of foreigners. Also it is necessary to describe a "modal image of a professional" proper for the examined culture. The article justifies trainings directed to forming intercultural communicative competence among the teaching staff engaged in this kind of trainings.

Keywords: educational process, foreign students, psychological priorities.

На территории современной Республики Беларусь проблема организации централизованного образовательного процесса представителей иных государств начала рассматриваться со срединных прошлого века. В то же время результаты анализа обозначенной проблемы свидетельствует

о том, что ряд ее аспектов уже анализировался впервые годы образования СССР. Например, в публикациях Чжан Юйсинь указывается на тот факт, что с 1921 г. (1921–1930 г.г.) в системе коммунистического образования СССР осуществлялось обучение представителей Китая. Одним из результатов данной работы, по мнению автора, явилось доминирование среди «первого поколения» руководителей высшего звена КНР тех, кто получил образование в Советском Союзе. Автором обращается внимание на то, что среди 44 избранных на 7-м съезде членов ЦК Коммунистической партии Китая в 1945 г. 27 прошли обучение в СССР. Особое внимание, согласно мнению Чжан Юйсинь, уделялось подготовке китайских военных специалистов. Автором отмечается то, что «военная подготовка дала китайским специалистам возможность познакомиться с передовым опытом Красной армии» [8, с. 26], следствием чего явилось широко использоваться представителями КНР и СССР в политической и военной сферах единой терминологии [8].

Результаты проведенного теоретического анализа обозначенной проблемы свидетельствуют о том, что 60-е годы в БССР определяется как период начала обучения иностранных граждан. Например, согласно результатам исследования И.И. Калачевой, в 1961 г. в Белорусском государственном университете обучался 61 иностранный студент. Наибольшее количество обучающихся в БССР иностранных студентов, в соответствии с мнением автора, приходилось на 1988–1989 г.г. В указанный период обучение иностранных граждан осуществляли в 17 вузах, 12 техникумах, 6 профессионально-технических училищах БССР [5].

Анализируя современные подходы к организации образовательного процесса в Республике Беларусь граждан из иных государств, И.И. Калачевой обращается внимание на изменения, происходящие в современном мире, определяющие переход к новому формату построения отношений (информационно-коммуникативному), непрерывно расширяющему межкультурные связи, детерминирующие активизацию интереса к проблеме межкультурного взаимодействия, в том числе и в сфере образования [5]. Априори, с начала нового тысячелетия проблема совершенствования образовательного процесса иностранных граждан приобретает междисциплинарный характер. Различные аспекты указанной проблемы анализируются в таких отраслях научного знания как история (Н.В. Чеснокова (2012), Ю. Чжан (2017)), социология (Е.Б. Попкова (2013)), биология (Е.Б. Аникина (2013)), медицина (Е.Б. Якунина (2013)). Особое внимание указанной проблеме уделено в педагогической (А.Е. Калиновский (2005), Т.В. Поштарева (2009), Н.Н. Ширкова (2017) и др.) и психологической (Т.В. Киящук (2009), Ж.К. Бекова (2009), Ю.В. Козлова (2011), В.А. Белянкина (2012) и др.) науках.

С конца прошлого тысячелетия проблема межкультурного взаимодействия начала активно рассматриваться в открытой печати применительно

к людям в погонах (Р.Ш. Сабитов (1998), Ю.В. Пайгунова (2000), Т.С. Кузин (2013) и др.). Однако не зависимо от методологических оснований исследования и контекстов рассмотрения проблемы подготовки иностранных граждан, ряд авторов указывает на необходимость активизации работ в области психологического сопровождения образовательного процесс данной категории обучающихся. Например, анализируя процесс подготовки курсантов в образовательных учреждениях МВД, В.А. Белянкиной в качестве вопросов, требующих более глубокого изучения, были выделены: этнопсихологическое сознание, этнические стереотипы и ценности, различия в структуре жизненных качеств этнических групп, а также этнозависимое поведение. Указанные этнопсихологические особенности, по мнению автора, оказывают существенное влияние на весь образовательный процесс, начиная с профессионально-психологического отбора [1].

Указанная точка зрения согласуется с подходом, представленным в публикациях М.А. Ивановой и Н.А. Титковой. В соответствии с мнением авторов, первостепенной задачей в процессе организации подготовки иностранных граждан выступает составление портрета представителя конкретной культуры [4]. Соглашаясь с мнением авторов, в качестве дискуссионного вопроса психологического сопровождения образовательного процесса иностранных граждан следует выделить содержание психологического портрета данной категории обучающихся (ценностные ориентации, мотивы обучения, карьерные ориентации и т.д.). Особое внимание при организации психологического сопровождения образовательного процесса следует также уделить описанию психологического портрета культурного героя (идеальной личности), а также «эталонного образа профессионала», существующего в конкретной стране. Например, в китайской культуре, согласно мнению Н.Е. Боровской и С.А. Торопцева, образ «идеального специалиста» должен быть описан в соответствии с историей и традициями КНР по следующей формуле: «благородный муж» – «умелый человек» – «всесторонне развитая личность». В соответствии с данной формулой, по мнению авторов, развивалось образование в Китае [2].

Анализируя специфику психологического сопровождения образовательного процесса иностранных граждан, рядом авторов (М.А. Иванова, Н.А. Титковй (1993), Ж.К.Бековой (2009), Т.В. Киящук (2009) и др.) в качестве наиболее значимого, детерминирующего результат подготовки будущих специалистов, выделяется этап адаптации рассматриваемой категории обучающихся. Так, согласно мнению Т.В. Киящука, в процессе адаптации иностранных студентов к новой социокультурной среде, а также к нормам учебно-профессиональной деятельности, межличностного общения, бытовым, культурно-досуговым условиям жизни могут соз-

даваться ситуации, порождающие негативные психические состояния. Психологическое сопровождение образовательного процесса, по мнению автора, должно строиться, в соответствии с особенностями мотивационно-потребностной сферы представителей иных государств. В качестве системообразующего фактора психологических затруднений указанной категории обучающихся Т.В. Киящуком выделяется расстройство мотивационно-смысловой сферы и, прежде всего, динамика мотива аффекции, определяющего межличностное взаимодействие в иноязычной среде, основанное на стремлении к принятию другими людьми или выраженное в страхе отвержения ими. В то же время автором обращается внимание на зависимость эффективности психологического сопровождения образовательного процесса от возможностей организационного, структурного, методического и кадрового потенциала психологической службы учебного заведения. Автором указывается на целесообразность объединения разработанных моделей реализации частных задач психологической помощи, процесса поддержки иностранных обучающихся в единую систему [6].

Иной взгляд на образовательный процесс иностранных граждан представлен в работах Т.В. Поштаревой. Эффективность указанного процесса, согласно мнению автора, в большей степени определяется этнокультурной компетентностью всех субъектов образовательного процесса. Особое внимание автором предлагается уделять повышению этнокультурной осведомленности, толерантности, а также эффективности межэтнического взаимодействия субъектов образовательного процесса. В качестве одной из задач вышеуказанной работы автором выделяется реализация принципа позитивного отношения личности к этнокультурному разнообразию, использованию потенциала социальной среды с целью взаимообогащения. Особое внимание, по мнению автора, следует уделить деятельности психологической службы, а также подготовке профессорско-преподавательского состава [7]. Результаты проведенного нами исследования согласуются с подходом, представленным в публикациях Т.В. Поштаревой, в аспекте необходимости повышения уровня этнокультурной компетентности субъектов образовательного процесса. Однако в качестве дискуссионного следует выделить вопрос выбора приоритетных методов формирования высокого уровня межкультурной коммуникативной компетентности. Например, согласно мнению В.П. Вишневской, в процессе формирования (совершенствования) межкультурной коммуникативной компетентности целесообразно применение тренинговых технологий, а также прогнозирование и рефлексия межличностных взаимоотношений с представителями иной культуры. Адекватность восприятия представителя другой культуры, согласно мнению автора, во многом определяется самооценкой, уровнем развития нравственного, профессионального

самосознания, а также толерантностью участвующих в межкультурном взаимодействии субъектов [3].

Из вышеизложенного следует:

Психологическое сопровождение иностранных слушателей целесообразно рассматривать как двухсторонний процесс, направленный, с одной стороны, на работу с представителями иных государств, с другой – профессорско-преподавательским составом, ведущим подготовку данной категории обучающихся.

В качестве информационного основания первого направления необходимо выделить психологический портрет иностранного слушателя, а также описание «эталонного образа профессионала», характерное для рассматриваемой культуры. Особое внимание в процессе организации психологического сопровождения образовательного процесса иностранных граждан следует уделять адаптации рассматриваемой категории обучающихся.

В качестве перспективного направления рассматриваемой деятельности необходимо выделить проведение с профессорско-преподавательским составом, ведущем подготовку иностранных граждан, тренинга формирования межкультурной коммуникативной компетентности, включающего вопросы ведения диалога этнокультур, толерантности, прогнозирования и рефлексии межличностного взаимодействия с представителями иных культур.

Библиография:

1. *Белянкина В.А.* Этнопсихологические особенности личности курсантов образовательных учреждений МВД России и их учет в психологическом обеспечении учебно-воспитательного процесса: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2012. – 22 с.
2. *Боревская Н.Е., Торонцев Н.Е.* Китайская культура во времени и пространстве. – М.: Ид-й Дом «Форум», 2010. – 480 с.
3. Вишневская, В.П. Высокий уровень этнокультурной коммуникативной компетентности – значимый фактор стабильности и безопасности // Материалы IV Междунар. симпозиума «Мультикультурная реальность: стабильность и безопасность» (Екатеринбург, 11–12 апр. 2013 г.) – Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2013. – С. 46–52.
4. *Иванова М.А., Титкова М.А.* Социологический портрет иностранного студента. – СПб.: СПбГУ, 1993. – 62 с.
5. *Калачева И.И.* Поликультурное образование в системе межкультурных коммуникаций молодежи: учебн.-метод. пособие. – Минск: РИВШ, 2016. – 134 с.
6. *Киящук Т.В.* Психологическое сопровождение иностранных студентов в период обучения в российском вузе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2009. – 240 л.

7. *Поштарева Т.В.* Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2009. – 40 с.
8. *Чжан Ю.* Обучение китайских студентов в системе коммунистического образования в СССР (1921–1930 гг.): Автореф. дис. ... канд. истор. наук. – М., 2017. – 27 с.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВЫХ ПИСЕМ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ

Тарарина Лариса Игоревна, Яготинцева Алина Витальевна
Российский государственный социальный университет, Москва

Аннотация. В данной статье рассматривается специфика и структура электронных официально-деловых писем на русском и английском языках, актуальные правила их перевода в соответствии с нормами и узусом языка. Приводятся примеры наиболее частотных лексических и грамматических трансформаций, а также их описание.

Ключевые слова: трансформации, грамматические, лексические, деловая переписка модуляция, генерализация, конкретизация.

GRAMMATICAL AND LEXICAL TRANSFORMATIONS IN TRANSLATION OF ELECTRONIC BUSINESS MESSAGES FROM THE RUSSIAN LANGUAGE TO ENGLISH

Tararina Larisa Igorevna, Yagotintseva Alina Vital'evna
Russian State Social University, Moscow

Abstract. The present study is devoted to the specific and structure of electronic (email) business messages in Russian and English languages, contemporary guidelines of the translation of these messages according to the norms and usual meaning of the languages. The study presents the most common lexical and grammatical transformation and their description.

Keywords: transformations, grammatical, lexical, business letters, modulation, generalization, specialization.

В настоящее время технологический прогресс неразрывно сосуществует с эпохой глобализации и межкультурной коммуникации, что подразумевает более комфортное и быстрое развитие международных контактов посредством различных средств. При этом деловая переписка является неотъемлемым элементом любого международного сотрудничества компаний и частных лиц.

Деловая переписка – это собирательное понятие для разных по формату документов – служебное письмо, телеграмма, факс, электронное сообщение и так далее. К наиболее популярным средствам официально-делового

общения на расстоянии относятся: мобильная связь, электронная переписка (e-mail), письма, социальные сети. Безусловно, наиболее применимым и функциональным способом на настоящий момент является электронная переписка посредством e-mail, так как это значительно ускоряет процесс передачи материала, по сравнению с обычными письмами на бумажном носителе, при этом, учитывая конфиденциальную специфику многих официально-деловых писем, обеспечивает достаточную степень приватности и безопасности переписки. Это особенно актуально, так как в арбитражном суде деловое письмо является доказательной базой, подтверждающей договоренности, согласия и условия для разрешения споров и конфликтов между компаниями.

Из этого следует, что перевод электронной официально-деловой переписки с русского языка на английский (и наоборот) особенно актуален в настоящее время, так как английский язык официально признан языком международного общения.

При переводе электронного делового письма, как и при переводе письма на бумажном носителе, следует учитывать его особенности, специфику и направленность. Деловые письма могут быть как международными, так и внутренними (внутри компании), при этом перевод письма может потребоваться как в первом, так и во втором случае. Существует несколько видов деловых писем, среди которых Л.Н. Васильева выделяет: резюме, сопроводительное письмо, принятие предложения о работе, отказ работодателя на заявление о работе, рекомендательное письмо и характеристика, увольнение работника и сокращение штата, уведомления и предложения различного характера, запрос информации, подтверждения, извинения, поздравления и т.д. При этом написание и перевод каждого типа письма характеризуется рядом уникальных особенностей [1].

Однако при написании делового письма любого типа следует обратить внимание на общие принципы, которые с течением времени стали общепризнанными и универсальными практически во всех странах. Так, И.И. Сущинский выделяет следующие элементы грамотного делового письма, как в английском, так и в русском языке: ясность (clarity), полнота (completeness), грамотность (correctness), правильное оформление (structure), вежливость (courtesy) [2]. Помимо этого, при переводе электронного делового письма следует избегать сложных синтаксических конструкций, вышедшей из употребления лексики, а также сложных метафорических оборотов. При этом необходимо учитывать и точно передавать признаки модальности, темпоральности и персональности, во избежание неверного толкования и непонимания сторон.

Все эти признаки неизбежно приводят к необходимости межъязыковых преобразований, или так называемым трансформациям. Так, Я.И. Рецкер выделяет два вида трансформаций: лексические и грамматические. К грам-

матическим трансформациям он относит различные изменения порядка слов, структуры предложения, замену частей речи. К лексическим трансформациям чаще всего относятся генерализация и конкретизация, модуляция, включающее компенсацию потерь в переводе, перефразистический перевод, добавление и опущение слов, антонимический перевод [3].

При этом Р.К. Миньяр-Белоручев выделяет генерализацию и конкретизацию как отдельный вид трансформаций, называя их семантическими. Применение такого вида трансформации является наиболее сложным, так как затрагивает различный объем значения слова. Так, например, при переводе официально деловых текстов часто встречается лексическая единица *facility*, которая в разном контексте может быть переведена по-разному, начиная от обобщенного значения оборудование, средство (обслуживания), заканчивая более конкретизированным значением: программа компенсационного финансирования (*compensatory financing facilities*), условия отдыха (*recreational facilities*).

Перефразистический перевод подразумевает описание того или иного объекта через его характерные признаки, свойства, уникальные особенности. Чаще всего такая трансформация применяется при переводе реалий и лагун, ввиду отсутствия в языке равнозначного наименования денотата или же самого денотата. С.И. Влахов и С.П. Флорин отмечают, что такой вид перевода также может включать в себя родо-видовые замены [4]. При переводе официально-деловых писем, как электронных, так и на бумажном носителе, такой перефразистический перевод применяется достаточно редко и чаще всего касается специфических терминов и аббревиатур.

Часто перефразистический перевод связывают с модуляцией, однако, несмотря на сходную направленность этих двух видов трансформации, модуляция представляет собой не описание предмета, а замену лексической единицы, словосочетания, или целого предложения посредством смыслового развития. Ж.-П. Вине, Ж. Дарбельне под модуляцией подразумевают трансформации, «достигаемые за счет изменения точки зрения, освещения, а часто и категорий мышления» [5].

Например: *You will pardon me, I trust, this intrusion upon your space* – Приношу свои извинения за навязчивость. Словосочетание *intrusion upon your space* было переведено при помощи модуляции, так как дословный перевод невозможен ввиду излишней эмоциональности данного выражения. Следуя семантической цепочке, вмешательство в личное пространство подразумевает некое нарушение зоны комфорта, нежелательное присутствие одного человека в личном пространстве другого, а значит навязывание личного присутствия. Так, при помощи смыслового развития *intrusion upon your space* было переведено как навязчивость. И хотя данный перевод все равно нельзя назвать абсолютным, он позволяет в некоторой степени убрать эмоциональность, нежелательную при переводе делового письма.

При этом фраза Приношу свои извинения за навязчивость (*You will pardon me*), добавляет официальности тексту и таким образом позволяет компенсировать эмоциональность.

Еще одним примером смыслового развития можно считать выражение *Arrange my schedule* – найду возможность. Организация расписания подразумевает поиск удобных вариантов, а значит поиск возможности. Учитывая то, что прямой перевод данной лексической единицы не сочетается со спецификой контекста, требующей более общее, формальное обоснование своих действий (в данном конкретном случае), данная модуляция вполне обоснована.

Проведенный нами анализ 38 деловых писем различной направленности показал, что модуляция, в совокупности с перефразистическим переводом и компенсацией потерь в переводе, применялась чаще всего (58 %). При этом генерализация и конкретизация встречались практически также часто (30 %). Стоит обратить внимание, что при переводе с русского языка на английский конкретизация применялась значительно чаще, чем генерализация ввиду семантической емкости русской лексики. Семантика английских слов более точная, в связи с чем во многих случаях было необходимо сужение значений для более точного понимания контекста. При этом добавление и опущение слов также применялись достаточно часто, так как они являются неотъемлемым элементом модуляции и перефразистического перевода.

Антонимический перевод при переводе официально деловых текстов применялся реже всего. Он подразумевает перевод лексической единицы при помощи противоположного значения, часто с добавлением отрицания. (*If we fail to determine the status of your request...* – Если нам не удастся определить статус Вашей заявки...)

Что касается грамматических трансформаций, то наиболее часто применялась замена пассивных конструкций на активные, так как пассивные конструкции преобладают в английском языке, особенно в деловой переписке: *the delivery will be made* – мы осуществим доставку, *the items will be ordered* – компания осуществит заказ предметов. Это обусловлено тем, что русский язык по своей природе является номинативным, в то время как английский является эргативным языком. Однако в современном русском тексте официально-делового стиля все чаще наблюдается тенденция к употреблению пассивных конструкций, так как это позволяет обезличить конструкцию и добавить нейтральности и официальности письму.

Также при переводе с русского языка на английский достаточно часто встречается замена существительного на глагол. Например: *I hope the delay has not inconvenienced you* – Надеемся, что задержка не доставила Вам неудобства. В русском языке нет равноценного аналога английскому глаго-

лу *inconvenienced*, поэтому он был заменен на существительное неудобства с добавлением глагола доставить.

Весьма распространенным видом грамматических трансформаций при переводе официально-деловых текстов стала так называемая «прономинация», то есть замена существительного на местоимение. Такая замена позволяет избежать повторов и сделать текст более простым для восприятия. Иногда возникает необходимость в обратной трансформации, то есть замене местоимения на существительное, если из контекста недостаточно ясно, о ком или, о чем в данном случае идет речь. Прономинация такого типа позволяет избежать непонимания и сделать текст более простым для понимания.

Помимо этого, стоит также отметить, что при переводе с русского языка на английский в деловых письмах происходила грамматическая трансформация местоимений: в русском официально-деловом письме принято избегать употребления местоимения «Я», заменяя его безличными конструкциями, фразы «Компания»/ «Организация», или же на более редкое местоимение «мы», что позволяет подчеркнуть вежливость и тактичность.

Таким образом, можно прийти к выводу, что при переводе официально деловых текстов следует в первую очередь учитывать правила составления и перевода деловых писем, такие как ясность, полнота, вежливость и т.д., при этом уделять особое внимание специфике письма, его направленности. Наиболее частотными способами лексических трансформаций при переводе с русского языка на английский являются модуляция, генерализация и конкретизация. При этом среди грамматических трансформаций при переводе с русского языка на английский можно выделить прономинацию, замену существительного глаголом, а также замену активных конструкций пассивными.

Библиография:

1. *Васильева Л.Н.* Деловая переписка на английском языке – М.: Рольф, Айрис-пресс, 1998. – 352 с.
2. *Сущинский И.И.* Деловая корреспонденция на английском языке. Учебное пособие. – М.: Эксмо, 2007. – 320 с.
3. *Рецкер Я.И.* Учебное пособие по переводу с англ. яз. на русск. Вып. 1. Гос. центр. курсы заочн. обуч. ин. языкам «Ин-Яз». – М., 1981. – 84 с.
4. *Влахов С.И., Флорин С.П.* Непереводимое в переводе. – М.: Международные отношения, 1980. – 352 с.
5. *Вине Ж.П., Дарбельне Ж.* Технические способы перевода. – М.: Международные отношения, 1978. – 202 с.
6. *Бархударов Л.С.* Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М.: Междунар. отношения, 1975. – 240 с.

7. *Гарбовский Н.К.* Теория перевода. – М.: Изд-во Московского университета, 2007. – 544 с.
8. *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение. Учебное пособие. – М.: ЭТС, 2001. – 424 с.
9. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 146 с.
10. *Федоров А.В.* Основы общей теории перевода. – М.: Высшая школа, 1968. – 359 с.

**«ЯСНЫЙ ЯЗЫК»
КАК ИНСТРУМЕНТ ПОСТИЖЕНИЯ КУЛЬТУРЫ
ПОСРЕДСТВОМ ЭКСКУРСИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Филипович Инна Владимировна

*Институт инклюзивного образования Учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка», Минск*

Аннотация. В статье рассматривается использование специального языка для осуществления экскурсионной деятельности людей с ограниченными возможностями и детей с особенностями психофизического развития. Анализируются условия грамотной реализации экскурсии с точки зрения доступности и эмоциональности информации.

Ключевые слова: культура; экскурсионная деятельность; люди с ограниченными возможностями; дети с особенностями психофизического развития; «ясный язык».

**“CLEAR LANGUAGE” AS A TOOL FOR COMPREHENDING
CULTURE THROUGH EXCURSION ACTIVITIES**

Filipovich Inna Vladimirovna

*Institute of Inclusive Education of the Educational Establishment “Belarusian State
Pedagogical University named after Maxim Tank”, Minsk*

Abstract. The article discusses the use of a special language for excursion activities of disabled people and children with special needs. The conditions of competent implementation of the excursion are analyzed from the point of view of availability and emotionality of information.

Keywords: culture; excursion activity; disabled people; children with special needs; “clear language”.

С точки зрения культурологии, язык – это знаковая система человеческой речи, общения, межкультурной коммуникации. В мире существует от 2500 до 5000 естественных языков (их точное число установить невозможно, поскольку нет однозначных критериев для отличия разных языков от разных диалектов одного и того же языка). По мнению ученых, любой естественный язык – это исторически сложившаяся знаковая система, образующая основу всей культуры говорящего на нем народа и «Никакая

другая знаковая система не может сравниться с ним по своему культурному значению» [1, с.7].

Несомненно, человеческий язык сложился на основе психофизиологических возможностей, заложенных в биологической природе человека. Происходящие при формировании организма сбои могут либо лишить, либо серьезно ограничить понимание и воспроизводство речи, а, следовательно, не только сделать несостоятельным общение, но и значительно сократить объем принимаемой, а, главное, понимаемой информации. Это в итоге приводит к культурной депривации – недостатку приемлемой для человека с ограниченными возможностями информации или невозможности ее декодирования и усвоения.

Постижение и впитывание культуры происходит не только при общении, но и в процессе эстетического созерцания природы, произведений архитектуры и искусства, живого творчества. Как постигнуть красоту картины слабовидящему человеку? Как познать суть застывшей музыки – архитектуры и эстетику живописи человеку с ограничениями в понимании речи? Даже хорошо коммуницирующий человек зачастую затрудняется в понимании «мудреных речей» экскурсовода при подаче ознакомительной информации в музее, архитектурном сооружении или на местности.

В нашем высоко технологичном и глубоко информационном обществе подача сведений с одной стороны становится все более доступной, но с другой – все более вычурной и сложной. Обилие терминов и сленговых понятий в тексте – признак быстро меняющегося семантического пространства, где простые и понятные слова ради ситуативного украшательства меняются на иностранные заимствования и профессиональные термины.

Экскурсионное дело – это осуществление грамотно организованной и интересно преподнесенной экскурсии: показа экскурсионного объекта и рассказа о нем. В основе экскурсии лежит достаточно строгая методика ее осуществления, которая учитывает все характеристики экскурсионной группы, а также особенности экскурсионного объекта и информации о нем. Естественно, основным звеном экскурсионного процесса является экскурсовод, который является рупором и проводником информации, организатором и воплощением волнующего путешествия в мир созерцания красоты, изысканной речи и доступного языка [2].

Как отмечает Б.В. Емельянов, в ходе экскурсионного процесса экскурсовод помогает экскурсантам:

- 1) увидеть объекты, на основе которых раскрывается тема;
- 2) услышать об этих объектах необходимую информацию;
- 3) ощутить величие подвига, значение исторического события;
- 4) овладеть практическими навыками самостоятельного наблюдения и анализа экскурсионных объектов [3].

Таким образом, при созерцании или осмотре объекта экскурсионного показа используется пояснительный текст со следующими характеристиками:

1. адекватный аудитории (понятный и емкий),
2. достоверный (содержащий точные данные и проверенные сведения)
3. живописательный (красочный, интересный и эмоциональный).

При составлении индивидуального текста экскурсии, учитывающего особенности экскурсантов, используется та лексика и грамматические конструкции, что будут доступны пониманию аудитории. Так, например, для детей используется «упрощенный», адекватный возрасту язык; для пожилых людей – характерная их времени лексика; для подростков – живой язык их общения, с использованием узнаваемых образов.

Для людей и особенно детей с ограниченными возможностями или особенностями психофизического развития обычный язык текста экскурсии может быть не понятен и, следовательно, трудно воспринимаем. Доступной информацией делают, транскрибируя ее в «ясный язык», адаптированный под нужды детей с ОПФР. «Ясный язык» доступен людям, испытывающим трудности в чтении и понимании текста. В нем сокращен словарь, упрощена структура высказываний, а текст пишется и размещается по определенным правилам. Также используются картинки, которые называются пиктограммами [4].

При разработке индивидуального текста экскурсии на «ясном языке» должны быть учтены все нюансы принятия и переработки информации, подаваемой в речевом высказывании. К ним, в частности, относятся следующие:

1) отсутствие специальных искусствоведческих терминов, использование заменяющих их простых и понятных понятий;

2) множество прилагательных/наречий, передающих не только простое описание (цвет, размер, форму), но и эмоцию-впечатление от объекта (красота: «красиво(ое)», «душевно(ое)», «волшебно(ое)», «великолепно(ый)» и пр.; настроение: «приятно», «радостно», «легко», «спокойно», «волнительно» и пр.; эмоциональное состояние: «меня восхищает», «меня волнует», «мне очень нравится», «переполняет восторг» и пр.

3) в отличие от классической экскурсии, экскурсовод может не ограничивать себя в эмоциях и жестике, однако эти проявления не должны быть избыточными, а сопровождать каждое эмоциональное состояние, жест или мимическое выражение совместно с их четким оречевлением;

4) каждое описание объекта должно сопровождаться визуализацией, вплоть до контурного очерчивания, касания; дублироваться или повторяться в вопросах, беседе, конкурсе.

Особенности экскурсии для детей с ОПФР не ограничиваются использованием «ясного языка». Для невидящих и слабовидящих детей требуется

максимум тактильности, воплощаемой в специальных приспособлениях и макетах. Для детей с нарушениями слуха и неслышащих – сурдоперевод и тщательно подобранный для чтения с губ лексический материал. Для экскурсантов с особенностями речевой и интеллектуальной деятельности – текст, содержащий информацию, организованную «циклически»: повторяемую, с четкой логикой от простого к сложному, имеющую рефрены для узнавания и опорные понятия для понимания и т.д.

Кроме экскурсионного текста, на «ясном языке» должны подаваться также: путевая информация, инструкции, правила поведения вне и внутри транспорта и экскурсионного объекта, предприятий питания и размещения и пр. От понимания обращенной речи зависит не только уровень культурной коммуникации, эстетическое восприятие объекта, но и безопасность и комфорт необычных экскурсантов. Поэтому так важна соответствующая подготовка сопровождающего экскурсионной группы и самого экскурсовода. Без понимания и учета специфики не будет легкости, эмоциональности и доверительности в межличностном взаимодействии, на чем и строится получение положительных впечатлений от экскурсии.

Приятно отметить, что экскурсии как элементы урочной (уроки-экскурсии) и внеурочной деятельности детей с ОПФР стали привычны и обыденны. Но стоит отметить, что их проводят обычно школьные педагоги. С одной стороны, педагоги знают, как никто, особенности принятия и переработки информации детьми – школьниками соответствующего учебного учреждения, а с другой стороны – они не экскурсоводы и не в курсе некоторых закономерностей преподнесения экскурсионной информации и атмосферы самой экскурсии. Иногда экскурсия для школьников приобретает интонации и вкус урока, тем более его напоминают организационные аспекты, избыточные ограничения и запретами «не дышать на шедевр!». Экскурсионную анимацию и занимательные приемы можно даже не упоминать – это специфические способы проведения экскурсии, доступные профессионалам.

По закону экскурсионного жанра запомнится только то, что насыщено эмоциями, осознанными впечатлениями, пусть даже искусственными, но переживаниями и чувственными опытами. Именно поэтому требуется пусть небольшая, но подготовка педагогических кадров к осуществлению экскурсионной деятельности с группами детей с особенностями психофизического развития.

Подобный образовательный курс был разработан и внедрен в деятельность центра дополнительного образования «Альтернатива» Института повышения квалификации и переподготовки Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». Обучающий курс рекомендован:

- педагогам специальных школ и колледжей, осуществляющим экскурсионную деятельность с обучающимися;
- сотрудникам территориальных центров обслуживания населения, центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации;
- членам и организаторам общественных организаций, осуществляющих туристско-экскурсионную деятельность для людей с инвалидностью и детей с особенностями психофизического развития;
- сотрудникам туристических предприятий Беларуси, реализующим туристические поездки и экскурсии для людей с инвалидностью и детей с особенностями психофизического развития.

В образовательной программе обучающего курса предусмотрено знакомство со структурой и детальное изучение закономерностей экскурсии, особенностями ее проведения для каждой категории людей с инвалидностью и детей с особенностями психофизического развития. В частности, рассматриваются вопросы использования «ясного языка» для индивидуального текста экскурсии как адекватной знаковой системы постижения культуры, коммуникации и самовыражения.

В заключение хочется отметить, что в 2016 году Беларусь ратифицировала Конвенцию ООН о правах инвалидов, один из разделов которой посвящен необходимости внедрения «ясного языка» как доступного средства коммуникации. Внедрение инструмента «ясный язык» в экскурсионное дело раздвигает рамки привычного и снимает ограничения к участию в экскурсиях необычных экскурсантов, требующих иных способов и приемов, отличных от классического рассказа и показа.

Таким образом, на основании разработки специального экскурсионного продукта для людей с инвалидностью и детей с особенностями психофизического развития решается проблема реализации их права на доступность информации, дарящей позитивные впечатления и расширяющей горизонты восприятия окружающего нас мира.

Библиография:

1. Кармин А.С. Культурология. Краткий курс. – СПб.: Питер, 2010. – 928 с.
2. Долженко Г.П. Экскурсионное дело. – М.: ИКЦ «МарТ», 2006. – 304 с.
3. Емельянов Б.В. Экскурсоведение: учебное пособие. – М.: Советский спорт, 2008. – 280 с.
4. Тельтвевская Ю. «Ясный язык». Доступен тем, кому трудно читать и понимать текст / [Электронный ресурс] // Официальный портал «Аргументы и факты» в Беларуси. – №49. 05.12.2017. – URL: http://www.aif.by/social/yasnyy_yazyk_dostupen_tem_komu_trudno_chitat_i_ponimat_tekst (дата обращения 05.10.2018).

ОСОБЕННОСТИ ЭВФЕМИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА

Чеснокова Лора Владиславовна

*Российский Государственный Социальный Университет,
Москва*

Аннотация. В данной статье описывается понятие делового дискурса и рассматриваются характеристики данного явления. Автором предпринята попытка выявления особенностей эвфемизации современного немецкоязычного делового дискурса. В статье проанализированы эвфемизмы в актуальных сферах немецкоязычного делового дискурса.

Ключевые слова: деловой дискурс; эвфемизмы; табуирование.

EUPHEMISATION FEATURES IN MODERN BUSINESS DISCOURSE OF GERMAN LANGUAGE

Chesnokova Lora Vladislavovna

Russian State Social University, Moscow

Abstract. This article describes the concept of business discourse and discusses the characteristics of this phenomenon. The author attempts to identify the euphemisation features in modern business discourse of German language. The article analyzes euphemisms in the actual spheres of German business discourse.

Keywords: business discourse; euphemisms; taboo.

Еще с давних времен коммуникация в деловой сфере уделяли особое внимание. Способность грамотно проводить переговоры очень ценилась. В этой статье мы рассмотрим вопросы делового дискурса и особенности его эвфемизации.

Деловой дискурс – это лингвистическое и социальное явление, которое состоит из различных компонентов, образующих единый комплекс. Этот комплекс основан на различных шаблонах, стратегиях, которые приняты в данном деловом сообществе и помогают участникам общения достичь своих целей, то есть успешной коммуникации. Развитие делового дискурса зависит от требований современного делового сообщества, от степени взаимодействия членов этого сообщества, так как это качество формирует стиль общения, который тоже является характеристикой делового дискурса. Сферой применения делового дискурса является деловые отношения

между людьми, различными ведомствами и государствами. Деловой дискурс характеризуется стабильностью, традиционностью и шаблонностью. Он отличается от других дискурсов своей лаконичностью, строгостью, отсутствием образности и эмоциональности [5].

Деловой дискурс представлен в следующих сферах: бизнес-переговоры (в том числе и телефонные переговоры), деловая корреспонденция (отчеты, письма, счета и т.д.), заключение договоров о сбыте и приеме товара (маркетинг), правовые аспекты (юриспруденция), деятельность кадрового агентства и прочее.

Деловой дискурс можно проанализировать по следующим параметрам, предложенным В.И Карасик: участники, хронотоп, цели, ценности (в том числе и ключевой концепт), стратегии, материал (тематика), разновидности и жанры, прецедентные (культурогенные) тексты, дискурсивные формулы [1].

Участников любой коммуникации принято подразделять на агентов и клиентов. Первые выполняют активную роль, передают информацию, вторые принимают информацию. Участниками делового дискурса являются представители делового сообщества, каждый из которых имеет конкретную специальность. Участники коммуникации, ввиду специфики их обсуждений, используют специальные термины, которые могут быть не понятны широкой общественности. Деловой дискурс может затрагивать как одного конкретного человека, так и миллионы людей.

Хронотоп – это термин, обозначающий пространство и время [4]. Хронотопом делового дискурса является зал заседаний, кабинет, офис.

Выбор места проведения переговоров – это важный пункт стратегии проведения переговоров. Оно должно иметь хорошее освещение, быть просторным, цвет мебели и стен должен быть однотонным, оно должно быть технически оснащенным. Время проведения переговоров должно устраивать обе стороны, выступление каждого из участников должно быть регламентировано, обязательно наличие кофе-брейка или небольшого перекура на отдых.

Основной целью делового дискурса является успешное проведение коммуникации. Речь не всегда идет об истинности изложенных фактов. Акцент делового дискурса делается не только на изложении фактов, но и на «клиенте». Задача делового дискурса – это не просто сбор информации, а её использование.

Основными целями делового дискурса являются: выявление позиций участников общения, определение проблемы, поиск способов решения проблемы, воздействие на участников переговоров, которое бы привело к однозначному решению проблемы.

Ценности делового дискурса определяются целями дискуссии. Однако основной ценностью является результативность переговоров, достижение

поставленных целей. Также ценностями можно считать: соблюдение норм и правил делового общения, уважение участников переговоров, способность идти на компромисс. Концепты ценностей делового дискурса разделяют на позитивные и негативные. Позитивные концепты включают в себя: честность, терпимость, порядочность. Негативные концепты представлены: уловками, обманом, хитростью.

Стратегии делового дискурса зависят от сферы общения. Например, стратегии специалистов в области маркетинга будут отличаться от стратегий специалистов в области экономики, однако, несмотря на различие в стратегиях, все они будут принадлежать к деловому дискурсу.

Тематика делового дискурса охватывает широкий круг проблем, связанный с различными сферами общения.

Деловой дискурс – это многоаспектный феномен, и представляет собой систему жанров, актуальных в общении специалистов в области менеджмента, маркетинга, экономики, торговли, бизнеса, и. т.д [2]. Среди жанров делового дискурса выделяют деловую беседу, деловые переговоры, деловые совещания.

Прецедентными текстами для делового дискурса являются работы известных ученых занимающиеся вопросами экономики, менеджмента, маркетинга и других.

Дискурсивные формулы – это своеобразные обороты речи, свойственные общению в соответствующем социальном институте [1]. Деловой дискурс характеризуется использованием речевых клише, специфической терминологией. Например,

Wir haben Ihren Vorschlag geprüft – Мы рассмотрели ваше предложение

Hiermit bestätige ich, dass... – Настоящим я подтверждаю, что...

Bitte informieren Sie uns über... – Просим сообщить нам о...

Участники делового дискурса стараются избегать двусмысленности в речи, чтобы каждый из участников точно воспринимал информацию. Однако эвфемизмы часто используются в деловом дискурсе в качестве слов, которые помогают избежать неудобные темы, что в определенной степени приводит к двусмысленности. Участники переговоров могут употреблять эвфемизмы бессознательно, потому что сами носители языка могут забыть этимологию этих слов. Эвфемизмы связаны с табу. А.А Реформатский пишет, что эвфемизмы появились исключительно для того, чтобы стать заменой табуированных слов. «Эвфемизмы – это заменные, разрешенные слова, которые употребляют вместо запрещенных (табуированных)» [3]. Особенностью эвфемизации немецкоязычного делового дискурса является табуирование тем, предметов, явлений характерных для современного делового сообщества. Кроме того эвфемизации может подвергнуться любой из элементов, характеризующий деловой дискурс. Например, эвфемизм *die Operation* (операция, действие, работа) может характеризовать цель

переговоров или какую-либо деятельность. В связи с этим, в деловом немецкоязычном дискурсе можно выделить следующие темы, в которых используются эвфемизмы:

Темы, связанные с падением экономики и ростом цен, увольнением сотрудников.

Die Entzerrung des Preisgefüges – повышение цен

Die Differenzierung der Lohnstrukturen, Der Stellenabbau – *сокращение рабочих мест*

stempeln gehen – потерять работу (вместо arbeitslos werden)

Negativwachstum – спад в экономике.

Ob das System des Kapitalismus überhaupt mit einem Null- oder Negativwachstum vereinbar ist, wird allerdings kontrovers diskutiert.

(Является спорным вопрос о том, выдержит ли капиталистическая система спад в экономике).

Deutschland ist zu Beginn des Jahres 2009 im dritten Quartal in Folge mit einem Negativwachstum konfrontiert. (С начала 2009 года Германия уже третий квартал подряд сталкивается с экономическим спадом).

Der Stellenabbau solle im Herbst beginnen und bis September 2017 abgeschlossen werden. (*Сокращение рабочих мест началось осенью и закончилось в сентябре 2017*).

Непрестижные профессии.

die Floristin вместо Blumenverkäuferin (женщина-флорист)

der Repräsentant вместо Vertreter (представитель)

der Facility-Manager вместо Hausmeister (дворник)

der Hairstylist вместо Friseur (парикмахер)

der Entsorgungsbeamter вместо Müllmann (мусорщик)

Stutz werde nun als Repräsentant von Prowise Schweiz tätig sein. (*Господин Штуц будет представителем компании Prowise Schweiz*).

Bei der Floristin oder beim Floristen ist eine große Spanne im Gehalt zu erkennen. (*Существует большая разница между зарплатой женщины-флориста и мужчины-флориста*).

Беженцы

aufenthaltsbeendende Maßnahmen – депортация

Asylsuchende, Asylbewerber – вместо Flüchtling (беженец)

Zahl der Asylsuchenden geht deutlich zurück. (Число беженцев сокращается).

Viele gefährliche Extremisten sind als Asylbewerber nach Deutschland gekommen. (Многие опасные экстремисты прибыли в Германию в качестве беженцев).

Бедность и тяжелое материальное положение

bedürftig, unbemittelt, in bescheidenen Umständen leben – быть бедным вместо arm sein

Wer bedürftig ist, bekommt geholfen – unabhängig von Religion oder Nationalität. (Нуждающиеся получают помощь, независимо от их религии и национальности).

Bedürftige kommen in das Café und erhalten auf Nachfrage einen kostenlosen Kaffee zum Mitnehmen (Нуждающимся, пришедшим в кафе, по запросу будет выдаваться бесплатный кофе).

Таким образом, в этой статье была представлена характеристика делового дискурса и особенности эвфемизации современного делового немецкоязычного дискурса. В данной статье деловой дискурс был довольно подробно проанализирован, в связи с тем, что данные характерные черты помогли выявить особенности его эвфемизации. В настоящее время происходит процесс смешения жанров, который начался еще в конце двадцатого века. Широкое распространение интернета позволило общественности быть в курсе последних событий, как в своей стране, так и во всем мире, следить за мировыми трендами и развитием техники. Все это позволяет расширять сферу применения делового дискурса, которые в свою очередь приносят новые темы для эвфемизации.

Библиография:

1. *Карасик В.И.* О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5–20.
2. *Михальская А.К.* Основы риторики. М.: Просвещение, 1996.
3. *Реформатский А.А.* Введение в языковедение / А.А. Реформатский. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 536 с.
4. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. – Назрань: Изд-во «Пилигрим». Т.В. Жеребило. 2010.
5. *Шлёпкина М.А.* Деловой дискурс как институциональное явление. Роль клише в деловом дискурсе // Современная филология: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, апрель 2011 г.). – Уфа: Лето, 2011. – С. 222–227.

СЕКЦИЯ 8

**ЦИФРОВАЯ СРЕДА КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ:
ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ И НОВЫЕ КОНТЕКСТЫ РАЗВИТИЯ**

Руководитель

*Бондарев Максим Германович, к. пед. наук,
заведующий кафедрой начального образования
Академии психологии и педагогики ЮФУ*

ГРНТИ 15.41.39

**АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ
ФОРМИРОВАНИЯ КИБЕРВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ
ИНТЕРНЕТ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ**

Бовть Оксана Борисовна

*Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал)
«Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского», Севастополь*

Аннотация. В статье обосновывается актуальность исследований психологических механизмов формирования кибервиктимного поведения пользователей интернет-пространства. В обобщенном виде описан алгоритм вовлечения потенциальной кибержертвы в нужное заинтересованным лицам потоковое состояние и создания условий для последующего управления её поведением для достижения преступных целей. Показаны перспективы и важность исследований в области психологии кибервиктимного поведения для разработки методов предупреждения киберпреступности и обеспечения безопасности интернет-пользователей.

Ключевые слова: киберпреступность, кибервиктимология, кибержертва, кибервиктимное поведение, психология кибервиктимного поведения, психологические механизмы кибервиктимного поведения, состояние потока.

**THE ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL MECHANISMS
OF FORMATION OF CYBERVICTIMS BEHAVIOR
OF INTERNET USERS**

Bovt Oksana Borysovna

*Economic-Humanitarian Institute (branch) of Crimean Federal University
named after V. I. Vernadsky, Sevastopol*

Abstract. The article substantiates the relevance of research of psychological mechanisms of formation of cybervictims behavior of users of the Internet space. In a generalized form described the algorithm of involving potential cyber-victim in the needful for the stakeholders the desired streaming state and creating conditions for the subsequent management of its behavior to achieve criminal goals. The prospects and importance of research in the field of psychology of cybervictims behavior for developing methods of preventing cybercrime and security of Internet users are shown.

Keywords: cybercrime, cybervictimology, cyber-victim, cybervictims behavior, psychology of cybervictims behavior, psychological mechanisms of cybervictims behavior, flow state.

Одним из важнейших показателей развития современного общества является стремительный рост и совершенствование информационно-коммуникационных технологий, что сопровождается систематическим увеличением количества киберугроз и опасных последствий информационно-психологических воздействий на сознание, психоэмоциональное состояние и поведение интернет-пользователей. Неуклонно возрастают статистические данные о киберпреступлениях, расширяется и пополняется спектр их новых разновидностей. Всё мировое сообщество решает проблемы предупреждения киберпреступности и других форм кибервоздействия на пользователей.

Одним из направлений решения важнейшей социальной проблемы мирового масштаба, связанной с предупреждением киберпреступности, должно стать исследование кибервиктимного поведения потенциальных жертв информационно-психологического воздействия. Разработка теоретико-методологических основ психологии кибервиктимного поведения ориентирована на изучение технологий и поиск методов превенции киберпреступных и негативных психологических воздействий на психику, психоэмоциональные состояния и поведение различных категорий пользователей сети Интернет, на исследование психологических механизмов, особенностей мотивации и детерминации поведения людей в киберпространстве, а также на разработку мер предупреждения их кибервиктимизации (процесса и результата становления кибержертвы).

Исследования особенностей поведения и общения между людьми в сети Интернет в настоящее время только начинают набирать темпы (Е.П. Белинская, С.В. Бондаренко, Ш.Л. Ван, Б.Б. Величковский, А.Е. Войскунский, А.С. Евдокименко, В.А. Емелин, Ю.П. Зинченко, Ю.М. Кузнецова, О.К. Тихомиров, Н.Ю. Федунина, А.В. Черная, Н.В. Чудова и др.). При этом очевидной является необходимость изучения причин и факторов виктимизации людей вследствие различных механизмов

социально-психологического взаимодействия в киберпространстве, что способствовало появлению таких новейших направлений и отраслей психологии, как киберпедагогика, медиапсихология, киберпсихология или психология Интернета, а также кибервиктимология, изучающая, в частности, индивидуально-личностные особенности и поведение кибержертв.

Анализ научной литературы и результатов собственных эмпирических исследований свидетельствует о том, что наиболее распространенными, постоянно видоизменяющимися и совершенствующимися формами психологического воздействия на сознание и поведение людей являются многочисленные схемы кибермошенничества, хакерство, нарушение приватности и прав интеллектуальной собственности, распространение и навязывание нелегального контента, вовлечение молодежи и лиц детско-подросткового возраста в запрещенные организации и антисоциальную деятельность (преступную, экстремистскую, террористическую), троллинг, кибербуллинг, мотивирование пользователей к самоповреждающему поведению, доведение до самоубийства и другие. В современных условиях стремительного развития информационных технологий отмечается увеличение не только количества киберугроз, но и интенсивности негативного эмоционально-психологического воздействия на психику людей, что способствует становлению их кибервиктимного поведения. В силу этого наиболее актуальными в настоящее время являются исследования эффектов влияния киберпространства, прежде всего, на различные категории детей [1].

В рамках исследований психологии кибервиктимного поведения целесообразно изучать разнообразные виды, формы, модели и паттерны поведения человека в интернет-пространстве, обуславливающие его кибервиктимизацию. Предметом исследования психологии кибервиктимного поведения являются социально-психологические детерминанты, мотивационные и психологические механизмы кибервиктимизации поведения людей, а также разработка мер и средств обеспечения кибербезопасности и методов кибервиктимологической профилактики [2].

При изучении психологических механизмов формирования моделей кибервиктимного поведения важным является учет характеристик и динамики психоэмоциональных состояний пользователя в процессе кибервзаимодействия. Эмоциональные состояния пользователей не только учитываются киберпреступниками, но и являются объектом воздействия с целью достижения определенных преступных целей. В этом контексте особый интерес представляет состояние потока, или потоковое состояние.

Потоковое состояние является одним из наиболее привлекательных для исследователей на сегодняшний день. С одной стороны, изучение данного

психического состояния, по мнению многих ученых, весьма перспективно и может способствовать разработке актуальнейших и востребованных в современное турбулентное время практических методов и технологий, способствующих повышению качества жизни людей, их счастью. С другой стороны, негативные эффекты, сопровождающие состояние потока, в том числе кибервиктимизационные риски, изучаются крайне редко и фрагментарно и в силу этого остаются практически неисследованными. В частности, недостаточно изученными можно считать виктимизационные и, особенно, кибервиктимизационные аспекты и эффекты потоковых состояний, последствия опыта потока, а также их учёт и умышленное использование киберпреступниками с целью кибервиктимизации поведения пользователей. В этом контексте изучение роли состояния потока в формировании механизмов кибервиктимного поведения представляется нам наиболее актуальным.

Наиболее детально феноменология состояния потока исследована в позитивной психологии. Большинство исследователей (Ю.А. Василенко, М.И. Волк, Ю.Б. Дормашев, Т.Н. Мараховская, Е.И. Погорелова, В.Я. Романов, Д.И. Савельева, А.В. Черная и др.) состояние потока описывается как очень приятное переживание, ощущения воодушевления и счастья, радости побед и достижений, возникающие в результате тотального погружения в какую-то осмысленную, целенаправленную, захватывающую, увлекательную деятельность, сопровождающуюся усилиями по преодолению трудностей и приводящую к череде успехов и достижений, субъективному чувству радости, удовольствия от их достижения [3].

Основатель и разработчик концепции потока М. Чиксентмихайи называет такое переживание оптимальным и считает, что переживание потока сопровождается полной концентрацией и вовлеченностью человека в наделенную для него смыслом деятельность на фоне сужения восприятия реальности, абстрагирования от внешних факторов, искажения восприятия времени. Аналогичные признаки и характеристики потоковых психоэмоциональных состояний описывают, в частности, исследователи интернет-зависимого поведения [4], которое является разновидностью аддиктивного кибервиктимного поведения. Сам М.Чиксентмихайи рассматривал игровую деятельность как пример стремления игроков к получению опыта потока, что объясняется максимальным совпадением условий осуществления игровой деятельности с предпосылками возникновения и активизации состояния потока, а также с условиями возникновения и получения опыта потока [5].

Результаты исследований в рамках кибервиктимологии показали, что в большинстве случаев лица, непосредственно заинтересованные в кибервиктимизации пользователей, активно используют интернет-эффекты и технологии погружения потенциальных кибержертв в состояние

потока. Применение киберпреступниками интернет-механизмов погружения в состояние потока в совокупности с другими методами кибервоздействия на пользователей существенно облегчает осуществляемое ими управление социально-перцептивными процессами пользователей и их кибервиктимным поведением [6]. В результате с каждым днём для всё большего числа рядовых пользователей повышаются риски стать жертвой кибермошенничества, хакерства, кибербуллинга, согласованного суицида, вовлечения в радикальные группировки и субкультуры, экстремистские сообщества и религиозные секты, формирования нужных киберпреступникам аттитюдов и паттернов спонтанного кибервиктимного поведения: экстремистского, аутоагрессивного, самоповреждающего, делинквентного, девиантного, депрессивного и т.д., в том числе у детей и подростков [1; 4]. Наиболее обобщенно формирование психологических механизмов кибервиктимного поведения пользователей с использованием состояния потока и других интернет-эффектов можно представить в виде следующего упрощенного алгоритма, включающего три основных этапа.

На первом этапе осуществляется погружение (иммерсия) и активное вовлечение пользователя в определенную деятельность: игровую, познавательную, развлекательную, трудовую и т.п. Для достижения состояния потока необходимы постановка и удержание четких проксимальных целей деятельности, а также гибкое соблюдение баланса между уровнем сложности задачи и возможностями потенциальной кибержертвы. Задача не должна быть слишком простой и легкой, но и не слишком трудной или недостижимой для пользователя. На данном этапе формируется и поддерживается устойчивая мотивация пользователя к желательным для заинтересованных лиц действиям, обеспечивается активизация его послепроизвольного внимания, тотальное погружение в текущую деятельность и вхождение в состояние потока.

Следующим этапом является создание условий для возникновения у потенциальной кибержертвы опыта потока. С этой целью могут использоваться эффект азарта, вовлечение в соревнование, создание состязательной атмосферы, что обеспечивает наиболее глубокое эмоциональное погружение. На данном этапе важную роль играет наличие быстрой обратной связи, так как обратная связь призвана обеспечивать положительное подкрепление: похвала, публичное подтверждение репутационной или рейтинговой прокачки, поощрение в виде виртуальных наград и бонусов за успешное выполнение команды или задачи, быстроту реакций и т.п. Достижение высокого уровня эмоциональной вовлеченности потенциальной кибержертвы способствует не только получению опыта потока, но также и снижению уровня критичности.

И, наконец, на третьем этапе на фоне синергии интернет-эффектов, состояния и опыта потока у потенциальной жертвы со стороны заинтересованных лиц осуществляются спланированные целенаправленные действия (модульные вспышки информации, «вбрасывание» эмоционально заряженного контента, новых команд с требованием их быстрого выполнения, усиливающих азарт предложений и провокаций и т.п.) и реализуются разного рода манипуляции с целью провокации пользователя на определенные реакции и действия. Это создает возможности для заинтересованного круга лиц формировать в сознании пользователей нужные киберпреступникам образы, мнения, оценки, установки, кибервиктимные поведенческие диспозиции и паттерны кибервиктимного поведения. Результатом описанных поэтапных кибервоздействий являются конкретные действия «запоточенного» и психологически подготовленного пользователя, вследствие которых он становится кибержертвой, а преступники достигают своей цели.

Описанный алгоритм-схема кибервиктимизации пользователей с использованием состояния и опыта потока, а также связанных с ними иммерсионных эффектов, активно используется киберпреступниками для поэтапного формирования у пользователей паттернов кибервиктимного поведения. Так как распространение интернет-технологий и совершенствование преступных схем кибервиктимизации, по всей видимости, становится неизбежной и прогрессирующей тенденцией, особую значимость приобретают кибервиктимологические исследования, результаты которых будут способствовать более глубокому пониманию психологических механизмов и эффектов кибервоздействий на сознание, поведение и психоэмоциональные состояния пользователей, а также разработке мер кибервиктимологической профилактики и обеспечения кибербезопасности пользователей.

Таким образом, результаты исследования психологии кибервиктимного поведения позволяют анализировать различные психологические механизмы формирования кибервиктимного поведения интернет-пользователей, разнообразные виды, формы, модели и паттерны поведения человека, формирующиеся вследствие социально-психологического взаимодействия пользователя в интернет-пространстве и обуславливающие его кибервиктимизацию. Осуществление фундаментальных исследований в области психологии кибервиктимного поведения позволит изучать социально-психологические детерминанты, мотивационные механизмы и психотехнологии кибервиктимизации поведения людей, и на основе результатов таких исследований разрабатывать методы кибервиктимологической профилактики, меры и средства предупреждения киберпреступности и обеспечения информационно-психологической безопасности пользователей сети Интернет.

Библиография:

1. Черная А.В. Эффекты влияния Интернета на развивающуюся личность // Всероссийская научно-практическая конференция «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация». – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2015. № 3. С. 85–89.
2. Бовть О.Б. Кибервиктимология как направление борьбы с киберпреступностью // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Сер.: Педагогика. Психология. 2017. № 4 (10). С. 34–36.
3. Черная А.В., Погорелова Е.И., Василенко Ю.А. Переживание опыта потока: методы измерения и оценки // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования: Материалы IV Международной научно-практической конференции, 21–22 ноября 2013 г. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2013. С. 114–116.
4. Черная А.В., Погорелова Е.И. Опыта потока у подростков, склонных к Интернет-аддикции // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (Интернет-консультирование и дистанционное обучение): тезисы и статьи участников IV Международной научно-практической конференции. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2014. С. 260–264.
5. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. – М.: Смысл; АНФ, 2011. 464 с.
6. Бовть О.Б. Состояние потока в формировании механизмов кибервиктимного поведения // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы. Материалы Третьей Международной научной конференции. Казань, 8–10 ноября 2018 г. / отв. ред.: Б.С. Алишев, А.О. Прохоров, А.В. Чернов. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. С. 83–85.

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Дукян Софья Сергеевна

Южно-Российский институт управления РАНХиГС, Ростов-на-Дону

Аннотация. В статье рассматривается феномен интернет зависимости в молодежной среде необходимость владеть гибкими механизмами адаптации к постоянно меняющимся и растущим требованиям современного мира, а так же негативное влияние интернета, на физическое, психологическое здоровье и межличностные проблемы. Так же в статье рассматривается необходимость использования интернет ресурсов, так как он дает возможность поднимать свой уровень знаний, развиваться в творческом плане, обмениваться опытом в различных сферах.

Ключевые слова: интернет; молодежь; личность.

INTERNET DEPENDENCE AND SELF-REALIZATION OF YOUTH IN THE MODERN WORLD

Dukyan Sofiya Sergeevna

*YURI-F Russian Academy of National Economy and Public Administration
under the President of the Russian Federation, Rostov-on-Don*

Abstract. The article deals with the phenomenon of Internet addiction in the youth environment, the need to possess flexible mechanisms of adaptation to the ever-changing and growing demands of the modern world, as well as the negative impact of the Internet on physical, psychological health and interpersonal problems. The article also discusses the need for the use of Internet resources, as it provides an opportunity to raise their level of knowledge, to develop in creative terms, to share experiences in various fields.

Keywords: Internet; youth; personality.

На сегодняшний день самореализация молодежи, как в нашей стране, так и в мире в целом является одной из актуальных проблем. На данном этапе социально-экономического, политического и культурного развития молодому поколению достаточно трудно адаптироваться к трансформирующейся по многим аспектам среде. Перед государством стоит задача добиться того, чтобы каждый из тех, кто сегодня получает образование (общее полное, средне профессиональное, высшее) стал не только здоро-

вым человеком и сознательным членом общества, но и обязательно инициативным, думающим, способным на творческий подход в осуществляемой деятельности.

Значительные результаты в изучении самореализации были получены А. Маслоу, которого считают автором термина «самоактуализация», созвучного рассматриваемому феномену. Маслоу доказал наличие у людей потребности в самоактуализации, которая отчетливо отличается от потребности в достижении, описанной более ранними психологами. Самоактуализация личности проявляется в ее стремлении не просто достичь некоторого результата, а найти в себе и раскрыть, реализовать имеющиеся способности, возможности, данные природой и сформировавшиеся в результате жизненного опыта. Другой психолог, представитель гуманистического направления, К. Роджерс, считал, что тенденция к самоактуализации изначально присуща любому живому организму. Самореализация, по Роджерсу, – это неотъемлемая часть любой жизни. В своих работах он утверждает, что жизнь и есть самореализация, под которой подразумевает максимальное раскрытие и использование человеком своих возможностей, реализацию своего потенциала. Так как другой жизни у человека, как и у любого другого живого организма, не существует, Роджерс делает вывод, что жизнь человека без стремления к полному самовыражению обречена, в том числе и на вымирание в ходе естественного отбора. Только те организмы, которые максимально расширяли и использовали свои возможности в ходе жизни – выжили и эволюционировали в человека, передав и ему «врожденное стремление к самовыражению». [1]

21-й век – век цифровых технологий. Люди вынуждены приспособляться к огромному потоку информации, которая требует достаточно быстрого реагирования и концентрации на происходящее вокруг. К сожалению, такое стремительное вхождение общества в информатизацию и цифровизацию, в высокой степени несет серьезную человечеству угрозу, поскольку механизм адаптации личности (биологический и социальный) очень сложен и прежде всего негативно сказывается на психическом и физическом здоровье человека.

В современном обществе проблема адаптации стала настолько актуальной, что последние годы она стала доминирующей в научных исследованиях и практиках психологов: речь идет не только о постановке и научном понимании феномена, но и о поисках возможных вариантов решения проблемы.

Актуальность настоящей проблемы подтверждается не только большим количеством написанных трудов и проведенных исследований по этому вопросу. Необходимо понимание того, что сложность современного устройства и жизнедеятельности нашего общества является не временным

тяжёлым этапом, для современного человечества это новое состояние, которое будет сопровождать его достаточно долгое время, пока не достигнет своего пика и не обретет новую форму развития. Следовательно, людям необходимо владеть гибкими механизмами адаптации к постоянно меняющимся и растущим требованиям современного мира.

Одной из чувствительных групп общества считается молодежь, так как она сопряжена с такими аспектами, как деятельность и неизвестность, требующими от этой категории общества способности адаптироваться, самореализоваться, то есть с проявлением, по утверждению Роджерса, естественной потребности личности.

Современный технический прогресс, вызвавший революцию в образовательной, культурной и психологической сферах, позволил построить новую реальность и «оживить» ее, слить воедино реальное и искусственное. Речь идет об Интернете. Исследователи говорят о том, что Интернет – это продление настоящего мира, а значит все что происходит в мире реальном, не просто отражается в виртуальном, а является расширением пространства настоящего в определенных аспектах, где человек продолжает жить, расти, общаться, образовываться, вести трудовую деятельность, налаживать деловые контакты, то есть адаптироваться социализироваться и самоутверждаться. Интересен тот факт, что изначально Интернет задумывался как поле создания и использования ресурсов, способствующих самореализации. Однако сегодня виртуальная самореализация оказывает влияние и на самореализацию в настоящей жизни.

Использование интернет ресурсов дает возможность поднимать свой уровень знаний, развиваться в творческом плане, обмениваться опытом в различных сферах, интернет дал возможность получать информацию гораздо быстрее, чем это было до его появления. Но есть и обратная сторона, так как виртуальный мир не является абсолютным продолжением реального, следовательно риск ухода из реального мира в виртуальный существует. Влияние социальных сетей значительно: уже с детства дети окружены новейшими гаджетами и имеют возможность ими пользоваться. Но общество столкнулось с проблемой того, что современные дети и молодежь становятся зависимыми от использования различных гаджетов, что вытесняет многие связи с реальностью и укрепляет связи с виртуальным миром. Связь и привязанность трансформируется в Интернет-зависимость: люди испытывают тревогу, впадают в депрессивное состояние, например из-за отсутствия Интернета, что в свою очередь негативно влияет на их физическое и психологическое здоровье. Появилась такая разновидность интернет-зависимости как беспомощность: молодежь без средств Интернет-связи не может сделать элементарных вещей (например, встретится друг с другом, найти место, куда им необходимо пойти, снижается потребность реального личного общения, речевая коммуникация

деградирует и т.д. Таким образом, интернет-зависимость, психическое здоровье и адаптация тесно связаны друг с другом, а ненормированное пользование интернет-ресурсами ведет к большому риску возникновения различных психических заболеваний. Международное сообщество психологов и психиатров решило официально признать интернет-зависимость одним из психических расстройств. «Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders» («Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам»), сообщает Independent News. Обозреватели отмечают, что многие авторитетные специалисты уже давно настаивают на том, что интернет-зависимость является душевным заболеванием, которое требует врачебного вмешательства. В частности, эту точку зрения отстаивает американский специалист Джеральд Блок из Орегонского университета здоровья и науки. По его данным, особенно пагубное воздействие Всемирная паутина оказывает на детей до 12 лет. [2]

Актуализация исследуемой темы позволяет выделить основные направления в изучении интернет зависимости в современной психологии:

- разработка диагностических критериев интернет зависимости;
- изучение влияния виртуальных взаимоотношений на личность пользователя Интернета;
- исследование идентичности пользователей Интернета и процессов их самопрезентации в сети;
- изучение психологических аспектов коммуникативных процессов, реализуемых посредством сети «Интернет».

Все вышесказанное обуславливает важность изучения факторов риска, и особенностей психологических характеристик у интернет зависимых личностей. [3]

Интернет ресурсы являются отличным инструментом для реализации личности в различных сферах деятельности, общественность должна иметь представление о том, какие негативные последствия существуют. Социальные сети очень стремительно набирают популярность у молодых людей, где люди могут общаться между собой, создавать свой бизнес, но, к сожалению все это приводит к зависимости. Так же становится очевидным, что существует очень тесная связь между мобильной и интернет зависимостью, в следствие чего возникает значительный разрыв между здоровьем и эмоционально-социальной адаптацией молодых людей.

Хотелось бы отметить, что интернет-зависимость несет за собой психологические и межличностные, а так же физиологические проблемы. Трудовая деятельность молодых людей затруднена в поведенческом плане, а для решения данных проблем необходима самореализация личности, которая является основой жизнедеятельности каждого из нас: в процессе жизни человек пытается в полной мере проявить свой потенциал и возможности в различных сферах деятельности, а результатом для любой

личности будет возможность реализации и признание его способностей обществом в целом. Все это возможно лишь в том случае, когда личность четко осознает свои способности, которые может реализовать в практической деятельности, осуществляемых на различных ступенях развития личности, различающихся по объему значению в целом.

Подводя итог всему вышесказанному становится понятным, что для реализации личности в полной мере необходимо развитие таланта и склонностей, которые будут востребованы обществом. Для этого можно использовать опыт других людей, подходящим источником, конечно, может служить Интернет, но молодые люди должны понимать, что между Интернетом, виртуальным миром и реальным миром есть грань и эту грань необходимо чувствовать.

Список литературы

1. *Иванов М.С., Харченко Е.В.* Содействие самореализации как приоритетное направление работы с молодежью // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 12. Ч. 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.spaika.ru/2014/12/8906> (дата обращения: 26.11.2018).
2. 40 лет Аргументы и факты AIF.ru Интернет-зависимость официально признали психическим заболеванием// 4.10.2012 [Электронный ресурс] URL <http://www.aif.ru/health/psychologic/283515> (дата обращения: 26.11.2018).
3. *Дрепа М.И.* Интернет зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии // Гуманитарная экспертиза 2009 № 2, с.192 [Электронный ресурс] URL <http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2009/2/Drepa/29.pdf> (дата обращения: 26.11.2018).

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Зуев Игорь Владимирович, Федченко Сергей Павлович
Таганрогский институт управления и экономики, Таганрог

Аннотация. В данной статье рассмотрены интернет-ресурсы, как положительный инструмент влияния на здоровый образ жизни человека. Раскрываются и характеризуются основные виды интернет-ресурсов, их значение в жизни пользователя интернетом. На основе проведенного исследования выявлены конкретные ресурсы всемирной сети Интернет, позволяющие человеку вести здоровый образ жизни.

Ключевые слова: Здоровый образ жизни; интернет-ресурсы; сайт; здоровье; спорт; портал; пользователь.

INTERNET RESOURCES AS A TOOL TO ENHANCE HEALTHY LIFESTYLE

Zuev Igor Vladimirovich, Fedchenko Sergey Pavlovich
Taganrog management and economic institute, Taganrog

Abstract. This article describes the Internet resources as a positive tool to influence a healthy lifestyle. The article reveals and characterizes the main types of Internet resources, their importance in the life of the Internet user. On the basis of the study identified specific resources of the world wide web, allowing a person to lead a healthy lifestyle.

Keywords: Healthy lifestyle; Internet resources; website; health; sports; portal; user.

Одной из первостепенных задач стратегического развития российского государства является создание условий для развития массовой физической культуры и спорта, пропаганда здорового образа жизни, поощрение увлечений молодого поколения различными видами двигательной активности. Это связано с тем, что именно здоровый образ жизни напрямую влияет на улучшение здоровья населения государства и, соответственно, увеличение производительности труда и пр.

Непосредственно обратимся к понятию «здоровый образ жизни» (ЗОЖ), которое было создано в 70-е года XX века. ЗОЖ – это образ жизни человека, направленный на сохранение здоровья, профилактику болезней и укрепление человеческого организма в целом. С одной стороны, к концу XX века

стали активно развиваться науки, связанные с медициной, здоровьем в целом, физической культурой, спортом. Человечество начинает ощущать все более и более негативное влияние цивилизационных процессов, которые отрицательно влияют на ЗОЖ человека, уменьшая физическую нагрузку, соответственно приводя ко многим заболеваниям в связи с «сидячей» работой, а так же другим факторам риска для здоровья человека.

С другой стороны, активнейшим образом развивается наука и техника, создавая такую продукцию и материальные ценности, которые опосредованно способствуют укреплению физической формы и здоровья в целом. Одним из таких порождений научно-технической революции является Интернет – всемирная система объединённых компьютерных сетей, которой уже около 50 лет.

Почти за полувековую историю об Интернете сложился отчасти ложный стереотип, что он воздействует на человека только в негативном плане. Жестокость, насилие, зависимость от онлайн игр – именно с этим зачастую ассоциируется «всемирная паутина».

Если же рассмотреть Интернет, как полезный инструмент для занятий спортом и укрепления здоровьем, то можно найти много положительных аспектов и материалов на его широких просторах.

Именно Интернет может помочь организовать действия, относящиеся и к здоровью и непосредственному ведению ЗОЖ, например, записаться к врачу, узнать рецепты полезных блюд, секреты правильного питания и многое, многое другое. В плане двигательной активности узнать комплексы упражнений для занятия дома, какие в городе есть фитнес-центры, посетить мастер-классы знаменитых тренеров и т.д. И все это можно легко сделать, имея лишь компьютер и доступ к Интернету.

Интернет так же служит хорошим помощником в борьбе против вредных привычек и может помочь в избавлении от них. Всю необходимую литературу можно почитать там в домашних условиях, не идя в библиотеку, а так же скачать специальные приложения (календари, напоминания), которые будут помогать избавиться от вредных привычек.

Существуют полноценные порталы с форумами, онлайн консультантами, чатами. Данные сайты признаны эффективными с точки зрения медиаиндустрии и очень популярны среди пользователей. Например, сайт «Медмануал» признан самым информативным и удобным в использовании. Посетив его можно узнать о симптомах, патогенезе интересующего заболевания, а также о стандартных схемах лечения. Интерфейс сайта легок и прост в использовании.

По спортивной тематике таким же посещаемым сайтом является «Фитнесблендер». Этот сайт предоставляет пользователям в полное и бесплатное пользование несколько сот разнообразных комплексов физических упражнений.

Интернет по большей части является научно-популярной, теоретической базой для ЗОЖ и занятий спортом, благодаря огромному количеству актуальных данных, которые незаменимы при организации собственного режима дня и образа жизни. Помимо теории Интернет влияет и на практическую составляющую жизни. Так, к примеру, на сайтах можно найти таблицы по расходу калорий и расчету своего идеального веса, получить консультации по корректировке двигательного режима. Существует калькулятор, позволяющий вычислить энергозатраты организма, индекс роста и оптимальной массы тела, оценить никотино- и алкозависимость. В целом в интернет пространстве представлено более сотни различных калькуляторов и тестов, которые могут помочь, а организации здорового образа жизни.

Вышеописанные порталы и программы являются для многих людей первой ступенькой на длинной лестнице к здоровой и счастливой жизни. Шаг за шагом, человек не только приобщается к физическим упражнениям и становится активнее, но и встречает в Интернете единомышленников, с которыми можно обсудить методики, результаты и трудности. Этот фактор еще больше мотивирует пользователя и положительно сказывается на достижениях.

В последнее время, все больше информации современный человек воспринимает через зрительные анализаторы, требуется много видео и фотоматериалов для облегчения познавательного процесса. И тут глобальная сеть стала отличным помощником. Так, например, на просторах сети легко находятся миллионы примеров упражнений и специально разработанных комплексов. Выбрать их можно по своему желанию, нагрузке, особенностям организма, повторяя за инструктором, не допуская ошибок при воспроизведении движения по описанию или рисунку.

В Интернете помимо сайтов работают тысячи блогеров, ведущих свои странички, находящиеся в постоянном общении со своими подписчиками. Подобные ресурсы также расширяют возможности в самостоятельных занятиях, хотя существует определенный риск получения некачественной информации. Всемирно известный YouTube – один из самых популярных для этого инструментов, видеохостинговый сайт, который дает возможность хранения и трансляции видео. Пользователи загружают, просматривают, оценивают и комментируют различные материалы, видеозаписи. С появлением партнерской программы, приносящей доходы видеоблогерам, качество видео, его эффективность для просматривающих их пользователей стало расти. К тому же есть инструменты для интернетпродвижения и популяризации видео, что непосредственно влияет, в том числе, и на повышение уровня популяризации спорта и здорового образа жизни в целом.

Таким образом, с уверенностью можно констатировать тот факт, что сегодня Интернет (при правильном использовании) занимает далеко не

последнее место в процессе формирования здорового образа жизни. «Человек – творец своего здоровья, Интернет – надёжный помощник творца».

Библиография:

1. Медицинский портал «МЕД-мануал»: <https://medmanual.ru/> (дата обращения 10.11.2018) .
2. Спортивный портал «Фитнесблендер» www.fitnessblender.com/ (дата обращения 10.11.2018).

ПРИМЕНЕНИЕ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ В ОБУЧЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Ксенда Ольга Григорьевна

Белорусский государственный университет, Минск

Аннотация. В статье обсуждается возможность обучения студентов с помощью мобильных устройств. Приводятся авторские наработки организации процесса преподавания с использованием мобильных телефонов, обсуждаются позитивные моменты такой системы обучения.

Ключевые слова: студенты, обучение, мобильные устройства.

APPLICATION OF MOBILE DEVICES IN TEACHING MODERN STUDENTS

Ksionda Olga Grigor'evna

Belarusian State University, Minsk

Abstract. The article discusses the possibility of teaching students using mobile devices. The author's developments in the organization of the teaching process using mobile phones are given, the positive aspects of such a training system are discussed.

Keywords: students, learning, mobile devices.

Технический рывок в области информационных технологий поставил в особые условия и жизнь современного человека вообще, и его образование в частности.

Выросло новое поколение, которое исследователи назвали «цифровым»: «Сегодняшние учащиеся не просто несколько отличаются от предыдущих, они не только постепенно заговорили иначе, начали носить другую одежду и украшения, изменили стиль, как это происходило при смене других поколений. Произошел очень большой разрыв. Произошло уникальное событие (из разряда тех, которые называют «сингулярными»), которое изменило ситуацию настолько принципиально, что возврата уже нет. Этим событием стало изобретение и стремительное распространение цифровых технологий в последние десятилетия 20-го века» [1].

Ученые отмечают, что расширение информационных возможностей дает множество позитивных эффектов для саморазвития и самообучения любого человека. Вместе с тем, обратной стороной становится повальное увлечение учащихся всех возрастов поиском информации в Интернете без

ее проверки и анализа, что делает возможным распространение феномена генерализации (неверного усвоения научных понятий) [2, 3].

Доступность любой информации в любое время привела к утрате у обучающихся авторитета эксклюзивности знаний (все, что может рассказать педагог, можно узнать в Интернете), смещению акцентов с содержания обучения на способы подачи информации (обучение стало восприниматься эффективным, если оно проходит интересно). Распространение цифровых технологий, доступность различных гаджетов, их возможности, связанные с мировой информационной сетью Интернет, соответственно, быстрота извлечения и доступность информации способствовали к обесцениванию знаний как таковых, потере авторитета носителей знаний – педагогов и ученых, изменению качества когнитивных процессов учащихся. Современных учеников и студентов отличают следующие особенности:

1. Время удержания внимания сократилось в десятки раз. (Это феномен могут наблюдать у себя и представители старшего поколения, которые смотрят телевизор, постоянно переключая каналы).

2. Они запоминают не содержание информации, а место, где находится нужная, что облегчает поиск и затраченное на него время.

3. Многозадачность, которая предполагает одновременное выполнение множества действий, особенно в моменты работы с информацией, а также в обычной жизнедеятельности и характеризуется следующими позициями:

- Навигация в сети
- Запоминание незаконченных задач
- Деление задач на подзадачи
- Постановка долговременных целей

4. Клиповое мышление. Понимается как «процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между частями, фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» [4].

Клиповое мышление отличает переход от линейной модели к сетевой, оно в основном построено на визуальных образах, а не на логике и текстовых ассоциациях и предполагает переработку информации небольшими порциями. Это постепенно привело к утрате у учащихся и молодежи возможностей работы с объемной информацией и большими текстами. Современные учащиеся «живут в сети всю свою жизнь или большую её часть. У них не хватает терпения для лекций, логики пошаговых действий, примитивного пересказа слов учителя» [1].

Работа клипового мышления, связанная с многозадачностью: постоянное удерживание в поле внимания нескольких «окон» на любом мобильном устройстве, столь же постоянное присутствие в социаль-

ных сетях, ежеминутная включенность в переписку и общение он-лайн требует гораздо большего количества энергии. Возможно, поэтому сегодняшние студенты гораздо быстрее устают и жалуются на большую нагрузку. Перечисленные особенности студенчества требуют от системы образования перестройки самого учебно-воспитательного процесса и организации обучения в целом. Мы имеем несколько наработок в данном направлении.

Современные студенты очень ценят практическую ориентированность знаний (как и где их можно применить) и их интересную подачу. Последнее относится к тому, как были эти знания преподнесены, в какой форме, вызвали или не вызвали интерес, скучали или нет студенты на занятиях. Немаловажным фактором стала наглядность (презентации, видео- или аудиоинформация) [5, 6].

К процессу преподавания современные студенты предъявляют множество требований: интересно (занятно, увлекательно), доступно (ясно, понятно); с практическими примерами из жизни; наглядно, лучше с использованием технических средств; современно (с учетом последних веяний и достижений науки и практики; практически ориентировано (с возможностью применения знаний не только в профессиональной деятельности, но и в реальной жизни). Для реализации перечисленного мы выбрали для организации учебного процесса лекции-визуализации, а мобильные телефоны пытаемся превратить из врагов преподавателя в помощников.

Презентации лекций предъявляются студентам не на проекторе, а на их собственных гаджетах. Каждый может смотреть лекционную информацию на своем телефоне, планшете, компьютере. Приверженцы бумажного варианта могут вывести себе презентацию и работать с таким носителем. Это решает несколько проблем: всем достаточно хорошо видно, преподавателю не нужно искать аудитории с техническим обеспечением, презентация может содержать большое количество слайдов. Кроме того, современная молодежь и так все время «сидит в телефонах», так пусть это будет по делу.

В процессе работы на лекции мы даем время ознакомиться с содержанием определенных слайдов, поясняем текст, проводим обсуждение информации со студентами, даем им возможность высказать свое мнение и оценку. Это экономит время на ознакомление с текстом, дает возможность аудитории активно взаимодействовать с преподавателем, остается время для демонстрации видеофрагментов, иллюстрирующих материал.

У каждого студента есть возможность вносить непосредственно в собственном мобильном устройстве какие-либо пометки. Так постепенно накапливается обширный систематизированный материал по дисциплине. Он хранится на собственном гаджете студента и электронной почте груп-

пы, что делает доступной информацию, систематизированную преподавателем согласно той учебной программе, на которой основывается курс.

На те же мобильные устройства в процессе аудиторной работы с помощью социальных сетей или настройки Bluetooth студентам высылаются тесты для работы на занятии, демонстрационные картинки или видеоролики.

В процессе лекции чередуется работа с мобильным устройством (просмотр и прочтение текстовых слайдов, иллюстративного материала) и активное обсуждение информации в процессе объяснения преподавателя или дискуссии, аналитической работы в группах.

Практические занятия проходят в основном в виде выполнения упражнений, решения кейсов, ролевых и деловых игр, круглых столов и дискуссий, что позволяет говорить о практическом применении полученных знаний. Хорошо зарекомендовали себя для проверки понимания информации когнитивные (ментальные) карты, которые студентами готовятся на основе презентаций.

Описанная система организации учебной деятельности достаточно трудоемка для преподавателя: необходимо совершенствовать педагогическое мастерство, обновлять информацию, интересоваться новыми исследованиями в науке, использовать современные технические возможности, то есть развиваться вместе со студентами. Однако она дает возможность «быть в тренде», жить жизнью учащихся, соответственно, лучше понимать их и совершенствовать учебный процесс не с высоты преподавательской позиции, а точки зрения студента – «потребителя знаний», учитывая вызовы времени.

Библиография.

1. *Пренски М.* Аборигены и иммигранты цифрового мира // On The Horizon (MCB University Press). – 2001. Vol. 9, № 5, – URL.: <http://gimc.ru/content/statya-marka-prenski-aborigeny-i-immigranty-cifrovogo-mira/> (дата обращения: 18.10.2018).
2. *Бакаева И.А.* Теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований самостоятельной познавательной деятельности учащихся // Психология обучения. – 2015. – № 8. – С. 22–36.
3. *Нешумаев М.В.* Теоретический анализ представлений об учебной деятельности в отечественной и зарубежной психологии / Нешумаев М.В., Глотова Т.В., Стульева Л.Э., Колесникова А.С. // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. – 2018. – № 5(47). – URL.: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5832> (дата обращения: 18.10.2018).
4. *Семеновских Т.В.* Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Интернет-журнал «Науковедение» [Электронный ресурс]. 2014. – № 5 (24) – С. 2–10. URL.: <http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf> (дата обращения: 12.03.2017).

5. *Шимаров А.И.* Применение мультимедийных учебных пособий для активизации познавательной деятельности студентов // Вестник Самарского государственного технического университета. – 2010. № 3(13). – С. 192–195.
6. *Мамедова К.А.* Виртуальная образовательная среда как необходимый компонент современной системы образования // *Univsum: Психология и образование: электрон. научн. журн.* – 2016. – № 8(26). URL.: <http://7univsum.com/ru/psy/archive/item/3459> (дата обращения: 12.03.2017).

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СУБЪЕКТОВ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР¹

Манина Марина Валерьевна

Вятский государственный университет, Киров

Аннотация. В статье автор определяет проблему формирования коммуникативной компетентности личности как одну из основных проблем в условиях перехода к цифровой школе.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, психология личности, групповая работа, компьютерная игра, общение со сверстниками.

THE PROBLEM OF THE FORMATION COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE SUBJECTS OF COMPUTER GAMES

Manina Marina Valerevna

Vyatka State University, Kirov

Abstract. In the article the author defines the problem of formation of communicative competence of the person as one of the main problems in the transition to a digital school.

Keywords: communicative competence, personality psychology, group work, computer game, communication with peers.

Межличностное общение и взаимодействие в современном информационном обществе, насыщенном техническими средствами связи, является одним из самых важных и самых уязвимых видов деятельности человека.

Важным общение между людьми является потому, что: посредством него передаются ценности, знания, нормы, правила общества; через него формируется и проявляется эмоциональная сфера личности; через него формируются и проявляются индивидуальные когнитивные стили личности, позволяющие самореализоваться и быть успешным.

Межличностное общение и взаимодействие является уязвимым потому, что происходит замена непосредственного общения на виртуальное

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17–36–01026–ОГН «Совершенствование методологии геймификации учебного процесса» (руководитель – Н.Л. Караваев)

посредством средств связи и коммуникаций. Эта подмена обезличивает коммуникативный процесс, обесценивает его значимость, так как по сути информация передаётся между «аватарами», «профилями», «аккаунтами», персонажами компьютерных игр и т.п.. Также отметим обстоятельство массового использования сленга компьютерных социальных сетей, изменяющего эмоциональный фон взаимодействия, применение смайлов, сокращений и отсутствие орфографии в чатах. Всё это сопровождается повышением уровня агрессии, тревожности из-за постоянного ожидания сообщений, возможной угрозы со стороны виртуального собеседника.

Конечно, применение средств ИКТ, обладает большим дидактическим потенциалом в отношении формирования личности, развития интеллекта и поддержки познания мира [1]. Однако, формирование коммуникативных умений и навыков личности в условиях информатизации общества – является одной из самых важных психологических, педагогических и методических проблем в современной теории и практике.

Коммуникативную компетентность, согласно исследованиям Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской и П.В. Растянникова [2], следует рассматривать как синоним понятия «компетентность в общении» и определять ее как «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми». В состав коммуникативной компетентности входит совокупность знаний и умений, поддерживающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека.

Другим проявлением информатизации общества является появление феномена компьютерных игр [1]. Под компьютерной игрой (КИ) в контексте проводимого исследования будем понимать все виды игр: одно- и многопользовательские, игры на компьютерах и игровых приставках, а также игры разных жанров и компьютерные игры образовательного назначения на программных платформах [3]. По данным статистики, доля субъектов компьютерных игр, составляющих особое субкультурное образование, возникающее в процессе информатизации – геймерство, в современном обществе составляет 58 %. Изменяется половозрастной состав и структура субкультуры геймеров, происходит постоянное увеличение видов и типов компьютерных игр, создаются сообщества и форумы игроков, компьютерные игры внедряются в систему образования. Характеризуя психологические особенности субъектов компьютерных игр, многие исследователи отмечают аутичный характер поведения, клиповость мышления, снижение уровня критического сознания и самосознания, разрыв между реальностью и виртуальным миром, раздражительность, гипертрофированное чувство собственного «Я» и др [3].

Последнее десятилетие в науке характеризуется появлением исследований, которые признают положительный эффект компьютерных игр и призывают использовать учёт психологических особенностей геймеров

для коррекции игровой зависимости и игровой терапии (Н.В. Богачева, А.Е. Войскунский [4] и др.). Изучение психологических особенностей коммуникативной компетентности субъектов компьютерных игр требует отдельного исследования в силу обозначенной выше важности для формирования концепции развития личности.

Таким образом, возникает объективная проблема необходимости учёта и использования взаимосвязи между психологическими особенностями коммуникативной компетентности субъектов компьютерных игр и характером игровой деятельности разработки новых психологических технологий, способствующих преодолению трудностей и решению проблемных ситуаций, возникающих у личности в процессе взаимодействия в игровом компьютерном пространстве.

Основная дидактическая задача в рамках обозначенной проблемы – исследование развития коммуникативной компетентности субъектов компьютерных игр в повседневной реальности, в реальном общении с другими людьми. Практическая реализация предполагается через разработку и наполнения тренинга, в качестве целевой аудитории которого будут выступать те, у кого подписчиков и «друзей» в виртуальном мире больше, чем в реальном; те, кто хочет понять своих друзей (родственников), увлечённых компьютерных игроков.

Авторская концепция предусматривает структуру тренинга, состоящего из 6 занятий («Портрет современного геймера», «В сетях общения», «На игре» и т.д.). Для каждого занятия будет определена цель, перечислены основные средства и формы проведения. Каждое занятие направлено на достижение определённой цели (например, развитие речи, внимания и слуховой модальности) и состоит из нескольких этапов (организационный, мотивационный, диагностический, развивающий, закрепляющий). Трудность заключается в том, чтобы организовать информационное взаимодействие между геймерами в повседневной реальности, в реальном общении с другими людьми без компьютера и других гаджетов.

Методы: беседа, игровые методики и упражнения по теме, анкетирование, тест, наблюдение, анализ и самоанализ.

Продолжительность: шесть занятий по 2 часа каждый.

В процессе исследования планируется моделирование пространства субъектов компьютерных игр, которое поспособствует не только полному психологическому сопровождению хода тренинга для получения и отработки новых знаний, умений и навыков межличностного общения; выявления и анализа ошибок в реальном взаимодействии с другими людьми; но и обеспечит максимально индивидуализированный подход к каждому участнику. К ожидаемым результатам также отнесём новые знания, умения и навыки для коммуникации в пространстве компьютерной игры, собственной идентификации субъекта компьютерных игр в реальном

мире, самопрезентации. Также в процессе занятий участники должны быть мотивированы развивать в себе умения «считывать» эмоциональное состояние партнера в общении; навыки эффективной коммуникации и понимания собеседника за «ником» и аватаром; навыки самопрезентации и уверенного общения, умения управлять ходом «реального» диалога; умения слушать и договариваться.

Но, конечно, главным результатом является развитие навыков и умений именно межличностного общения на уровне «субъект–субъект», «субъект – группа субъектов».

Применение результатов возможно в различных сферах психологической консультационной работы, а также при разработке теоретических и практических курсов по психологии личности, психологии общения в вузе.

Библиография:

1. *Соболева Е.В., Манина М.В.* Дидактический потенциал средств геймификации для активизации информационного взаимодействия на уроке // Общество. Наука. Инновации (НПК-2018) [Электронный ресурс]: сб. ст.: XVIII Всерос. науч.-практ. конф., 2–28 апреля 2018 г. В 3 т. Т. 3. Гуманитарные и социальные науки – Киров: [Науч. изд-во ВятГУ], 2018. – 1835 с.
2. *Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянкин П.В.* Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
3. *Аветисова А.А.* Психологические особенности игроков в компьютерные игры // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. Т. 8. № 4. С. 35–58.
4. *Богачева Н.В., Войскунский А.Е.* Специфика когнитивных стилей и функции контроля у геймеров // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2014. – Т. 7. – № 38. – С. 3–12.

РОЛЬ КОМПЬЮТЕРНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА В САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Панкова Анастасия Анатольевна

*Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена,
Санкт-Петербург*

Аннотация. В данной статье автором рассматривается роль компьютерного музыкального творчества в становлении личности современного педагога-музыканта. Одним из необходимых условий реализации данного процесса является обращение к традициям современной русской музыкальной культуры. Затронута проблема дефицита онлайн-курсов для сферы музыкального образования на базе существующих образовательных платформ ведущих вузов страны. Также, на примере программ повышения квалификации рассмотрим особенности применения дистанционных технологий в музыкальном образовательном процессе, использование которых способствует не только повышению его эффективности, но и переосмыслению педагогической парадигмы в целом.

Ключевые слова: информационные технологии; дистанционное обучение; компьютерное музыкальное творчество; музыкальное образование; самоидентификация личности педагога-музыканта.

THE ROLE OF COMPUTER MUSICAL CREATIVITY IN THE IDENTITY OF THE TEACHER-MUSICIAN

Pankova Anastasiya Anatol'evna

Herzen State Pedagogical University of Saint Petersburg

Abstract. In this article the author considers the role of computer musical creativity in the formation of the personality of the modern teacher-musician. One of the necessary conditions for the implementation of this process is an appeal to the traditions of modern Russian musical culture. The problem of shortage of online courses for the sphere of music education on the basis of existing educational platforms of the leading universities of the country is touched upon. Also, on the example of advanced training programs, the features of the use of distance learning technologies in the musical educational process are considered, the use of which contributes not only to its effectiveness, but also to the rethinking of the pedagogical paradigm as a whole.

Keywords: information technology; distance learning; computer music; music education; self-identification of the teacher-musician.

Необходимость реализации дистанционных технологий (ДТ) в образовательном процессе сегодня не вызывает сомнения. Для достижения этой цели выбран путь активизации развития онлайн-обучения, в том числе, массовых открытых онлайн-курсов. Однако, ни на одной из российских платформ дистанционного образования в полной мере не представлены онлайн-курсы для сферы музыкального образования [1]. Ни у студентов, ни у педагогов нет возможности удаленно пройти курс по музыкальной дисциплине или программу повышения квалификации в режиме «одного окна» на базе существующих онлайн-платформ ведущих вузов страны. Данная проблема является острой в сфере музыкального образования и, главным образом, обусловлена отсутствием методики позволяющей разрабатывать мультимедийный образовательный контент для дистанционного обучения в сфере музыкального образования [2].

Учебная программа по модулю «Компьютерное музыкальное творчество» успешно реализуется на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки (с возможностью дистанционной поддержки) в учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» (РГПУ им. А. И. Герцена) [3]. Данный курс рассчитан для педагогов-музыкантов, композиторов, широкого круга специалистов работающих в сфере музыкального творчества (<https://moodle.herzen.spb.ru/>).

Уникальность модуля заключается в том, что в процессе обучения слушатели учатся понимать и создавать музыку (в том числе с использованием информационных технологий) в лучших традициях современной русской музыкальной культуры, что способствует самоидентификации личности педагога-музыканта [4, 5].

Результатом обучения является приобретение компетенций по созданию музыкальных произведений как в качестве самостоятельных творческих проектов, так и в качестве музыкального или иного аудио сопровождения к различному мультимедийному контенту (фрагментам художественных и документальных фильмов, мультфильмам, спектаклям, интервью, видеосюжетам образовательного, культурного или иного характера). Данный навык необходим будущему педагогу-музыканту для приобщения к отечественной музыкальной культуре, а действующим преподавателям – для дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

Направление модуля «Компьютерное музыкальное творчество» является инновационным не только в России, но и в мировом образовании (в т.ч. в онлайн-образовании). Только в последнее время начинают появляться зарубежные курсы, посвященные данной тематике. Их недостатком для отечественной аудитории является, прежде всего, языковой барьер (курсы ведутся на английском языке). Также большинство таких курсов доступно лишь на платной основе и используют коммерческое программное обеспечение зарубежных производителей, которое для большинства слушателей

в России малодоступно из-за высокой стоимости. Кроме того обучение чаще всего проводится на примерах западной популярной музыки, что не способствует сохранению и развитию русской национальной культуры в целом.

**Учебно-тематический план модуля
«Компьютерное музыкальное творчество»**

| № | Наименование тем | Трудоемкость по видам работ в часах | | |
|---|---|-------------------------------------|--------------|-------|
| | | лекции | практические | всего |
| 1 | Жанры и формы компьютерной композиции и аранжировки | 2 | - | 2 |
| 2 | Музыкально-компьютерное инструментоведение | 2 | 2 | 4 |
| 3 | Анализ профессиональных компьютерных композиций и аранжировок классической и популярной музыки. Понятие формы музыкального произведения | 2 | 2 | 4 |
| 4 | Компьютерная аранжировка и композиция. Работа в профессиональных музыкально-компьютерных программах. | 4 | 10 | 14 |
| 5 | Различные методы обработки звука в работе над проектом. Сведение. Мастеринг. | 4 | 6 | 10 |
| 6 | Работа в студии звукозаписи. | 4 | 6 | 10 |
| 7 | Электронный музыкальный инструмент. Исполнительство на ЭМИ | 8 | 18 | 26 |
| 8 | Современные эстетические проблемы компьютерной композиции и аранжировки. | 2 | - | 2 |
| | Итого | 28 | 44 | 72 |

Обращение к лучшим примерам отечественной музыкальной культуры в процессе обучения компьютерному творчеству способствует сохранению культурной самоидентификации педагогов-музыкантов России, а также обогащению и преумножению наследия лучших музыкальных традиций.

Поскольку речь идет об обучении будущих педагогов, то имеет место мультипликативный эффект реализуемый в ходе дальнейшей профессиональной деятельности выпускников курса. Будущие учителя смогут с глубоким пониманием интерпретировать отечественную классическую музыку, естественным образом развивать у своих учеников заложенную в них любовь к русской музыкальной культуре, что позволит получить доступ к неиссякаемому творческому источнику, из которого черпали и черпают вдохновение русские музыканты и композиторы.

Библиография:

1. *Панкова А.А.* Роль дистанционного обучения в музыкальном образовании // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3 (64) С. 182–183.
2. *Панкова А.А.* Условия использования дистанционных технологий в музыкальном образовательном процессе // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66) С. 240–242.
3. *Горбунова И.Б.* Учебно-методическая лаборатория «Музыкально-компьютерные технологии» // Региональная информатика «РИ-2018». материалы конференции. 2018. С. 363–365.
4. *Камерис А.* Высшее музыкально-педагогическое образование на базе музыкально-компьютерных технологий // Коммуникативные стратегии информационного общества. Труды IX Международной научно-теоретической конференции. 2017. С. 318–323.
5. *Гончарова М.С.* Формирования творческой личности музыканта в условиях функционирования высокотехнологичной информационной среды // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве. Методология электронного обучения. Сборник научных статей по материалам международной научной конференции. 2016. С. 97–101.

ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-ПОРТФОЛИО В ВУЗЕ: УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕРМИНОЛОГИИ

Панченко Татьяна Владимировна

*Мурманский арктический государственный университет,
Мурманск*

Аннотация. В статье дан анализ терминологии в сфере портфолио. Рассмотрено применение портфолио в высшем образовании. Портфолио рассмотрено с позиций управления. Ключевыми параметрами анализа выступили планирование, организация, руководство и контроль. Обозначены условия внедрения портфолио как объекта управления.

Ключевые слова: портфолио, образование, высшая школа, управление, планирование, организация, руководство, контроль.

THE INTRODUCTION OF WEB-PORTFOLIO TECHNOLOGY IN THE UNIVERSITY: MANAGERIAL ASPECTS OF TERMINOLOGY

Panchenko Tatyana Vladimirovna

Murmansk Arctic State University, Murmansk

Abstract. The article analyzes terminology in the field of portfolio. Application portfolio in university. A portfolio is viewed from the perspective of management. The key parameters of the analysis were planning, organization, management and control. The conditions for the introduction of the portfolio as a management object are indicated.

Keywords: web-portfolio, education, university, management, planning, organization, management, control.

Работы, посвященные управленческим аспектам внедрения технологии электронного портфолио, с позиций менеджмента и управления в системе высшего образования, немногочисленны. Несмотря на то, что наименование «электронное портфолио» вошло в ряд нормативных документов (Государственная программа «Информационное общество (2011–2020 годы)», Концепция развития единой информационной образовательной среды в Российской Федерации, Общесистемные требования федеральных государственных образовательных стандартов к реализации программ бакалавриата/ специалитета/ магистратуры, Проект профессионального

стандарта педагога и др.), оно не является точным, поскольку для обозначения электронного портфолио, реализованного в формате веб-ресурса (то есть в электронной информационно-образовательной среде вуза), введено более точное название «веб-портфолио» (Государев И.Б. [1]). Попытка анализа соответствующей терминологии показывает разнообразие используемых авторами наименований («электронное портфолио»/ («электронный портфолио»/ цифровое портфолио/ «е-портфолио»/ «веб-портфолио»/ web-портфолио/ онлайн-портфолио). Нами была предпринята попытка проведения сопоставительного анализа указанных выше определений, с целью выделения доминирующего аспекта и последующего соотнесения с функциями управленческого цикла: планирование, организация, руководство, контроль [2] (таблица 1).

Таблица 1.

**Сопоставительный анализ значений понятия
в соотнесении с функциями управления**

| № | Понятие, автор | Доминирующий аспект веб-портфолио | Функции управления | | | |
|---|--|-------------------------------------|--------------------|-------------|-------------|----------|
| | | | Планирование | Организация | Руководство | Контроль |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | Е-portfolio – качественный метод оценки индивидуальных образовательных достижений студентов и средство сетевого взаимодействия (Коршунова В.В. [3]) | Контрольно-оценочный. Интерактивный | | | + | + |
| 2 | Е-portfolio – организованная обучающимся на базе средств ИКТ совокупность документов, включающая результаты квалификационных работ и их примеры, подтверждение сертификатов и дипломов в системе академического образования, а также результаты непрерывного оценивания и прогнозирования личных достижений вне образовательной системы (Левитес Д.Г. [4]) | Контрольно-оценочный | | | | + |
| 3 | Web-портфолио – персонализированная онлайн-коллекция работ автора (индивида, группы, организации) и связанных с ними комментариев и оценок (Григорьева И.В. [5]) | Контрольно-оценочный. Интерактивный | | | + | + |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|----|---|----------------------|---|---|---|---|
| 4 | Web-портфолио – своеобразный паспорт компетенций и квалификаций будущего педагога, позволяющий ему позиционировать себя в виртуальном пространстве перед потенциальным работодателем (Иванова Л.А. [6]) | Контрольно-оценочный | | | + | + |
| 5 | Электронное портфолио – самая многофункциональная технология поколения Web 2.0 (Сафонова О.П. [7]) | Интерактивный | | | + | |
| 6 | Электронное портфолио – инструмент карьерного роста и продвижения (Государев И.Б. [1]) | Контрольно-оценочный | | | + | + |
| 7 | Электронное портфолио – совокупность студенческих работ, собранных с применением электронных средств и носителей, представленных в виде либо компакт-дисков в форме CD-ROM/ DVD (электронное портфолио), либо в виде web-сайта (онлайн-портфолио) (Переверзев В.Ю., Синельников С.А. [8]) | Контрольно-оценочный | | | | + |
| 8 | Электронное портфолио как форма мониторинга образовательной деятельности и оценивания личностных достижений (Дунаева Л.А., Апакина Л.В. [9]) | | + | + | + | + |
| 9 | Электронное портфолио (e-portfolio) – инновационная педагогическая технология формирования компетенций специалиста, обеспечивающая реализацию индивидуальной образовательной траектории (Алисултанова Э.Д. [10]) | Технологический | | | | + |
| 10 | Электронное портфолио (электронный портфолио) – инструмент трудоустройства (Смолянинова О.Г. [11], Бекузарова Н.В., Ермолович Е.В. [12]) | Контрольно-оценочный | | | | + |
| 11 | Электронное сетевое портфолио как технология профессионального саморазвития будущего учителя (Безукладников К.Э. [13]) | Технологический | | | | + |
| 12 | Электронное сетевое профессиональное портфолио как средство формирования лингвомультимедийной компетентности и самопозиционирования (Крузе Б.А. [14]) | Компетентностный | | | + | + |

Контент-анализ определений интересующего нас понятия в соотнесении с функциями управления показал, что ряд исследователей частично включает в смысловые поля определений элементы функций контроля и руководства, но не учитывают функции планирования и организации. В свою очередь, под «веб-портфолио» нами понимается элемент информационной образовательной среды вуза, являющийся одним из объектов управления инновационной подсистемы образовательной организации, которая, как известно, существует в двух режимах: режиме функционирования и режиме развития.

К обеспечивающим условиям, необходимым для запуска и функционирования электронного портфолио, относим: условие регламентации деятельности по созданию электронного портфолио; условие наличия программно-технической базы; условие введения фильтров достоверности данных и документов, размещаемых в электронных портфолио. К стимулирующим условиям причисляем: условие наличия взаимодействия в информационной образовательной среде вуза средствами электронного портфолио, условие введения автоматизированной информационной индексно-рейтинговой системы оценивания электронного портфолио, условие методического сопровождения и дидактического обеспечения внедрения электронного портфолио, условие востребованности веб-портфолио при трудоустройстве выпускников. Представляет интерес рассмотрение внедрения веб-портфолио в субъектно-средовой парадигме, связанной с непрерывным профессиональным образованием, самообразованием и личностным ростом, и предполагающей взаимодействие студента как субъекта деятельности с внутренней средой образовательной организации и внешней средой, неподвластной влиянию образовательной организации (Лепский В.Е. [15]). Так, проведенный SWOT-анализ позволил установить, что усилению благоприятных возможностей внешней среды способствует соблюдение ряда условий: введение автоматизированной информационной индексно-рейтинговой системы оценивания веб-портфолио, наличие взаимодействия в информационной образовательной среде вуза средствами веб-портфолио и др. На снижение риска угроз направлены следующие условия: введение фильтров достоверности данных и документов, размещаемых в веб-портфолио; наличие программно-технической базы; методическое сопровождение и дидактическое обеспечение внедрения веб-портфолио и др. Организационно-методическое обеспечение внедрения веб-портфолио в этом случае выступает как совокупность компонентов технологии веб-портфолио как объекта управления, взаимосвязанных функций управления, распределенных по уровням управления образовательной организации, служащих для того, чтобы внедрение портфолио было продуктивным, и гарантирующих выполнение требований федерального государственного образовательного

стандарта высшего образования в части требований к электронной информационно-образовательной среде вуза.

Библиография:

1. *Государев И.Б.* Электронное обучение: тенденции развития моделей и опыт применения [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/elektronnoe-obuchenie-tendentsii-razvitiya-modeley-i-opyt-primeneniya>, свободный. – (Дата обращения: 08.10.2017).
2. Управление школой: теоретические основы и методы: учеб. пособие для системы доп. образования по спец. 061200 / Под ред. В.С. Лазарева; РАО, Ин-т управления образованием. – М.: ЦС и ЭИ, 1997. – 236 с.
3. *Коришунова В.В.* Организация исследовательской деятельности по информатике при использовании е-портфолио: Дисс. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2009. – 167 с.
4. *Левитес Д.Г.* Педагогические технологии. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 403 с.
5. *Григорьева И.В.* Путь к технологиям поколения web 2.0: web-портфолио в медиаобразовательном пространстве вуза (из опыта работы кафедры педагогики ГОУ ВПО ИГЛУ) [Электронный ресурс // Magister Dixit: электронный научно-педагогический журнал Восточной Сибири: сетевой журнал. 2011. № 1. URL: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/statya_grigoreva.pdf, свободный. – (Дата обращения: 05.10.2016).

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-СЛЭНГА СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Плотников Александр Анатольевич

Российский Государственный Социальный Университет, Москва

Аннотация. В статье рассмотрено отрицательное влияние интернет-сленга на формирование личности подростка. Изучена проблема трансформации общения под влиянием социальных сетей. Проанализирована связь между общением в Интернете и изменениями в процессе формирования личности подростка. Приведены примеры деформации языка под влиянием интернет-сленга.

Ключевые слова: язык социальных сетей; общение в Интернете; социальные сети; формирование личности; личность подростка; интернет-пространство; трансформация языка

THE IMPACT OF INTERNET SLANG OF SOCIAL NETWORKS ON THE FORMATION OF THE PERSONALITY OF A TEENAGER

Plotnikov Alexander Anatol'evich

Russian Social State University, Moscow

Abstract. The article describes the negative impact of Internet slang on the formation of the personality of a teenager. The problem of communication transformation under the influence of social networks has been studied. The connections between communication on the Internet and changes in the process of formation of the personality of a teenager are analyzed. Examples of the deformation of the language under the influence of Internet slang are given.

Keywords: social network language; communication on the Internet; social networks; personality development; personality of a teenager; Internet space; language transformation

С развитием технологий и стремительным проникновением Интернета в жизнь человека, неотъемлемой частью медиапространства стали социальные сети. В соцсетях представлено множество видов контента (информационного содержания), включая обучающий, продающий, новостной, коммуникативный, репутационный, развлекающий и т.п. По результатам всероссийского исследования, проведенного Факультетом психологии МГУ, среднестатистический подросток может проводить на социальных платформах от 3 до 8 часов в день [1].

Несмотря на то, что Интернет сам по себе является единой всемирной сетью, в каждой стране формируется свой собственный культурный сегмент Интернета со своим специфическим языком и особенностями поведения его пользователей. Так, например, англоязычный и русскоязычный сегменты Интернета используют в рамках общения такой инструмент, как мем. Мем – явление спонтанного распространения в интернет-среде некоторой информации или фразы посредством «тиражирования», а так же саму эту фразу. Мемы, будучи универсальными единицами общения и получения информации, подвержены культурному и языковому влиянию и в каждой стране выглядят и используются по-своему. Созданный в русскоязычном сегменте материал, в силу особенностей культуры страны происхождения, зачастую будет неприменим и непонятен в англоязычном сегменте и наоборот. Однако, на сегодняшний день наблюдается активное заимствование и смешение интернет-языков, ведущее к формированию некоего общемирового интернет-слэнга, понятного даже тем, кто не является носителем реального языка из противоположного сегмента.

Быстрое вовлечение в социальные сети подростков приводит к тому, что, помимо классических институтов социализации – семьи, школы, учебных учреждений, молодёжных клубов и организаций, способствующих формированию у подростков навыков общения, личность подростка формируется во многом за счёт информации, полученной из социальных сетей. Неизбежно происходит интеграция культуры и языка социальных сетей в повседневную жизнь подростков, что влечет за собой существенные изменения в стиле их общения, поведения, и социализации.

Формирование личности подростков теперь происходит не на фоне процесса социализации и получения опыта в реальной жизни, а на фоне жизни, протекающей по ту сторону экрана смартфона или монитора компьютера. Феномен общения в социальных сетях приводит к деформации процесса формирования личности. В частности, увеличение количества времени, проведённого в соцсетях, способствует уменьшению количества времени, проведённого в живом общении, в результате чего подросток теряет навыки общения, и начинает испытывать затруднения в выражении мыслей повседневным языком [2]. В «доинтернетную» эпоху, когда не существовало такого явления, как измерение успеха популярностью и одобрением в соцсетях, личность подростка формировалась главным образом под воздействием внешних факторов и основывалась на собственных достижениях. Успехи в учёбе, успехи в общении со сверстниками, спортивные достижения, достижения в творчестве – все эти факторы влияли на самооценку и самосознание подростка, наполняли его духовно, характеризовали его для самого себя с той или иной стороны.

Интернет-коммуникация отличается от коммуникации в реальном мире полным отсутствием границ и возможностью общаться на любых

расстояниях и с любой группой лиц. Для того чтобы наладить общение с какой-либо социальной группой в соцсетях, пользователю нужно лишь, для примера, вступить в тематическое сообщество и начать диалог. Этот процесс не требует преодоления неуверенности и страха перед общением с людьми и каких-либо знаний по теме, не обязывает к живому общению и не побуждает человека преодолевать стеснение и страх перед незнакомцами. Казалось бы, такой положительный аспект коммуникации в Интернете может привести к утрате навыков налаживания контакта с людьми в реальной жизни, с последующей замкнутостью и асоциализацией подростка, испытывающего трудности в общении с человеком за пределами социальных сетей. Похожая проблема наблюдается и в процессе формирования самооценки и самоуверенности, когда личность, имея возможность быть кем угодно в медиaprостранстве, абстрагируется от реального мира в силу того, что в нём не может выработать реальные положительные черты и действительно быть собой, а не примерять маску своего профиля в социальной сети.

В результате, культура и язык общения в социальных сетях оказывают на современного подростка совершенно иной эффект – личность реальная заменяется личностью виртуальной, и подросткам становится затруднительно существовать отдельно от своего профиля в соцсети [3]. Успех и самооценка подростков сегодня зависят от количества «лайков» (положительных оценок в виде иконки в форме сердца или пальца вверх) к их фотографиям, а уровень уверенности и то, как они себя ощущают, зависит от главной фотографии профиля (далее – аватара). Согласно исследованию, проведённому профессором Техасского Университета Йорге Пена, поведение человека меняется в зависимости от того, какой аватар стоит у него в профиле – от агрессивного образа демона до милых животных или собственного фото в образе успешного предпринимателя – человек ощущает и ведёт себя в соответствии с изображением на странице в соцсети [4].

В случае, когда по какой-либо причине подросток не имеет доступа к социальной сети, подросток фактически теряет связь с внешним миром. Феномен общения в социальных сетях порождает боязнь оказаться в информационном вакууме [5], быть оторванным от своего интернет-«я», что приводит к замещению личности реальной личностью виртуальной. Открытость и отсутствие границ в интернете приводят к тому, что подростку не нужно даже выходить из дома, чтобы посмотреть кино или спектакль, послушать концерт или пообщаться с «живыми» людьми. Благодаря Интернету и соцсетям, вся культура фактически доставляется «на дом».

Кроме того, находясь постоянно в интернет-пространстве, подросток потребляет язык Интернета, и становится поклонником той культуры, которую даёт ему Интернет. Язык подростка, в свою очередь, приобретает те же черты – упрощается, бледнеет его эмоциональное наполнение, вместо

слов – мемы или заимствованные плоские идиомы – слова, созданные ради слов, образованные не под влиянием эмоций или событий, а для замены полновесного большого слова своеобразным маленьким словом – «иконкой».

Большая проблема коммуникации в социальных сетях – намеренное нарушение структуры языка. Интернет-культура приводит к упрощению языка, уменьшению словарного запаса, пополнению повседневного языка интернет-сленгом и словами-паразитами, а также намеренному нарушению правил языка, входящему в привычку, от которой со временем становится практически невозможно отказаться в реальной жизни. Игнорирование пунктуации, написание имён, названий стран, городов и т.д. со строчной буквы, допущение опечаток и некорректных сокращений при разговоре на форумах, в Твиттере (или иной социальной платформе) стало нормой и плотно укоренилось не только в интернет-языке, но и негативно сказалось на общей грамотности пользователей, привыкших общаться во Всемирной Сети без опоры на правила языка.

Общение в соцсетях предполагает, зачастую, быстрые ответы с максимальным количеством информации в маленьком количестве текста. Это упрощает язык и делает его менее эмоциональным и практически безжизненным. Под влиянием соцсетей, язык трансформируется из сложной лексико-грамматической системы в набор общепринятых слов и символов, служащих инструментом максимально быстрого и краткого выражения мысли. Так, например, в обиход вошли такие англоязычные конструкции, как “LOL” (Laughing Out Loud – смеяться во весь голос), когда выражение такой многогранной и яркой эмоции, как смех и радость от увиденного, выражается тремя буквами латиницы. Его искусственно созданные производные, не имеющие никакого грамматического или орфографического смысла и расшифровки, такие как англоязычный “LEL”, “kek” или русско-украинский “лїл”, придуманные для внесения хоть какого-то разнообразия, всё равно остаются в рамках конструкции минимального количества букв для экономии времени и места в тексте.

Данные слова не только стали общемировым способом выражения смеха в медиaprостранстве, но плотно вошли в обиход в реальной речи подростков. Некоторые известные медийные личности, блогеры, актёры и телеведущие наряду с обычными людьми постоянно используют приведённый в качестве примера LOL и другие интернет-идиомы в своей публичной речи, внося эти слова в народные массы и замещая имеющиеся слова родного языка, его яркую палитру эмоций и языковой инструментарий для её выражения. Личность, подвергнувшаяся в процессе своего формирования влиянию феномена интернет-коммуникации, начинает думать именно этими короткими фразами, так как язык и то, как человек на нём разговаривает, напрямую влияют на мыслительные процессы.

Отдельного внимания заслуживают не только новые речевые конструкции, но также и взаимосвязь осознанно совершаемых орфографических деформаций со школьной системой преподавания языка. Орфографические правила нечасто сопровождаются логическим объяснением, которое зачастую отсутствует в образовательном процессе и заменяется набором приёмов для практического применения, которые можно только запомнить. Это является одним из факторов, что приводят к протесту против правописания и, вкупе с вседозволенностью и отсутствием порицания в Интернете, влекут за собой общение в соцсетях с искажением норм и приводят к появлению и укоренению в медиакommunikации многих исковерканных слов и выражений, в том числе таких, как ставшие уже классическими в российском сегменте Интернета превед медвед, аффтар жжот; или, например, более современная, но уже повсеместно используемая конструкция, в которой мягкий знак в слове умышленно заменяется на букву б – так сказатб. Англоязычный сегмент подвержен тем же изменениям. Так, в Интернете стала популярной идея *I write like I speak*, которая привела к тому, что *easy* превратился в *ez*, *you* в *u*, *are* в *r*, а такая фраза, как *I don't know* стала слишком длинной для использования в чате и превратилась в лаконичное *idk*.

Тенденция к деградации и упрощению языка и культуры под влиянием социальных сетей, и их влияние на формирование личности подростков несут в себе скрытую угрозу потери культурной и национальной идентичности наравне с угрозой снижения общего уровня развитости мышления. Однако не стоит забывать, что личность, равно как и язык находятся в постоянной трансформации и не могут стоять на одном месте без ущерба для своего существования. Поэтому, несмотря на всё негативное влияние протекающих в Интернете языковых и культурных процессов, полная оценка данной проблемы возможна лишь при проведении разносторонних исследований не только в области лингвистики и киберпсихологии, но и других отраслей науки.

Библиография:

1. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей // 2013. – С. 28–41.
2. Милова Е.А. Влияние социальных сетей на психологию личности // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2012. – С. 1–3.
3. Шалимов А.Б. Социализация личности в социальных сетях // Дискуссия. – 2012. – № 8(26). – С. 42–45.
4. Peña J., Merola N. The Effects of Avatar Appearance in Virtual Worlds // Journal of Virtual Worlds Research. – 2010. – № 5. – С. 4–10
5. Лисенкова А.А., Мельникова А.Ю. Социальные сети как фактор активного влияния на формирование ценностей молодёжи // Российский Гуманитарный журнал. – 2017. – № 4. – С. 322–329.

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

Сагъдиева Резеда Фаритовна

МБОУ «Гимназия № 14» Авиастроительного района г. Казани, Казань

Аннотация. В последнее время наметилась тенденция активного использования информационных технологий в процессе обучения, особенно в преподавании физики. Сегодня нам известно много способов повышения эффективности урока, но самый важный и пользуется популярностью у учителей – это использование информационных технологий.

Ключевые слова: технология, физика, информационные технологии, ученик.

MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN PHYSICS LESSONS

Sagdiyeva Reseda Faritovna

MBOU «Gymnasium number 14» Aviastroitelny district of Kazan, Kazan

Abstract. Recently, there has been a trend towards the active use of information technology in the learning process, especially in teaching physics. Today we know many ways to improve the effectiveness of the lesson, but the most important and popular with teachers is the use of information technology.

Keywords: technology, physics, information technology, student.

Анализируя современную научно-методическую литературу, можно наблюдать, что в последнее время наметилась тенденция активного использования информационных технологий в процессе обучения, особенно в преподавании физики. Все информационные технологии, которые используются учителями в учебном процессе, делят на две половинки:

1. Те, которые ориентированы на компьютеры, например, программы обучающие, задачки электронные, дидактический материал и т.д.

2. Те, которые все называют сетевыми технологиями, т.е. использующие локальные сети и глобальную сеть Internet.

Информационный взрыв породил множество проблем, важнейшей из которых является проблема обучения. Особый интерес представляют вопросы, связанные с автоматизацией обучения, поскольку «ручные методы» без использования технических средств давно исчерпали свои возможности. Наиболее доступной формой автоматизации обучения является

использование машинного времени для обучения и обработки результатов контрольного опроса знаний учащихся. Всё большее использование компьютеров позволяет автоматизировать, а тем самым упростить ту сложную процедуру, которую используют и учителя при создании методических пособий. Польза от применения компьютерного оборудования возможна тогда, когда учитель какого-либо предмета не ограничивается в средствах представления информации, когда учитель может работать с различными базами данных.

На своих уроках учителя могут использовать компьютерные технологии самыми разными способами. Например:

1. Можно демонстрировать текст, иллюстрацию к тексту, формулы, фотографии, схемы.
2. Можно приготовить презентации об известных ученых, продемонстрировать портреты ученых, представить краткую биографию.
3. Можно продемонстрировать за короткий промежуток времени большое число способов решения разноуровневых задач.
4. Можно использовать для проведения лабораторного практикума.
5. Можно контролировать знания учащихся и организовать на уроке этап рефлексии.
6. Можно демонстрировать задание, которое требует творческого подхода или проведения самостоятельного исследования.
7. Используется в проектной деятельности.
8. Используется в моделировании физических процессов.
9. Можно решать экспериментальные задачи.

Почти в каждой семье есть компьютер, но используется он взрослыми и детьми в основном для общения в социальной сети или для игры. Если бы ученики использовали свои домашние компьютеры для обучения, у учителя появилось бы больше возможности обогатить преподавание физики, а также у учителя появилась бы еще одна возможность формировать интерес у учащихся к изучению физики. В ближайшем будущем у учеников на домашнем компьютере появятся программы по физике и они будут работать по ним самостоятельно.

Сегодня на уроке у каждого учителя присутствует презентация, которую можно использовать на любом этапе урока. Если необходимо, продемонстрировать краткий текст, вывести формулы для актуализации знаний учащихся, представить чертеж, по которому можно решить задачу, предложить учащимся видеоматериал и т.д. Презентация может быть использована при изложении нового материала, при повторении или опросе пройденного и т.д. Они могут быть выполнены в виде гипертекстовых документов или мультимедийных презентаций (документов PowerPoint).

В настоящее время не может быть споров и сомнений в том, что при обучении физике обязательно широкое применение эксперимента. Ис-

пользование устаревшего оборудования снижает интерес учащихся к предмету, так как они не видят применения полученным навыкам работы с приборами в современной жизни, наполненной новыми цифровыми устройствами [1].

Компьютеры на уроках физики, прежде всего, позволяет выдвинуть на первый план экспериментальную, исследовательскую деятельность учащихся. Замечательным средством для организации подобной деятельности являются компьютерные модели. Компьютерное моделирование позволяет создать на экране компьютера живую, запоминающуюся динамическую картину физических опытов или явлений и открывает для учителя широкие возможности по совершенствованию уроков.

Интерактивные модели позволяют нам:

- так как материально-техническая база школ не на таком высоком уровне, мы можем проводить необходимые лабораторные и практические работы, в ходе которых учащиеся получают новые знания, применяют знания на практике;
- безопасно провести необходимые работы с экспериментальными материалами, например, когда изучается радиоактивность;
- не применяя дорогостоящее оборудование и специальные лаборатории, которых в школе нет, моделировать некие процессы, для проведения которых они необходимы;
- сам процесс физического явления, с возможностью остановить видеоряд там, где это необходимо для более детального рассмотрения;
- реализовать интеграцию образовательных областей, таких как, физика, информатика, математика и др. при которой учащиеся могут применять свои знания и навыки в различных дисциплинах;
- использовать разные виды деятельности на уроке для того, чтобы повысить интерес у учащихся к учебе [2].

Использование информационных технологий на уроках физики позволяет активизировать визуальный канал восприятия учебной информации, разнообразить сам учебный материал, расширить формы и виды контроля учебной деятельности [3]. Информационные технологии могут применяться на уроках физики различных типов, а также на различных этапах урока.

Нет необходимости перечислять преимуществ компьютерного тест-анализа. Преподавателю важно увидеть полную картину положения дел в классе: что усвоено хорошо, а что недостаточно, что нужно повторить еще раз и с кем именно. Проанализировав состояние дел, по предоставленной машиной информации, учитель поможет спланировать свою работу более рационально, с определенными изменениями.

Используя сеть Интернет, его ресурсы, учителю намного легче руководить исследовательскими и творческими проектами, над которыми работают ученики. Сегодня у наших учеников появилась возможность

участвовать дистанционно в международных, всероссийских конкурсах и олимпиадах. Большой объем материала можно использовать для организации самостоятельной работы учащихся, предлагать сложные и интересные задачи для самостоятельного решения.

Поводя итог вышесказанному, хотелось бы отметить следующее: на сегодняшний день нам известно много способов повышения эффективности урока, но самый важный и пользуется популярностью у учителей – это использование информационных технологий.

Список литературы:

1. *Gabdrakhmanova R.G., Khuziakmetov A.N., Yesnazarova U.A.* Pedagogical conditions of socialization of senior pupils in school labor unions // IEJME: Mathematics Education. – 2016. – Vol. 11, № 1. – P. 113–121.
2. *Габдрахманова Р.Г., Гарнаева Г.И., Нефедьев Л.А., Гайнуллин Ф.Ф.* Корреляционный и структурный анализ для определения связи результатов ЕГЭ с оценками студентов первого курса // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2018. – Т. 6, № 3. – С. 18–27.
3. *Габдрахманова Р.Г.* Формы проверки знаний учащихся на уроках технологии // Школа и производство. – 2012. – № 2. – С. 25–27.

**ВИРТУАЛЬНЫЙ ПОМОЩНИК В ОПРЕДЕЛЕНИИ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
ПРОФЕССИЙ БУДУЩЕГО¹**

Соболева Елена Витальевна, Шалагинова Надежда Владимировна
Вятский государственный университет, Киров

Аннотация. В статье представлена модель виртуального цифрового помощника для поддержки формирования интеллектуальной компетентности личности школьника в целях подготовки востребованных специалистов профессий будущего.

Ключевые слова: когнитивные стили, потребности общества, soft skills, интеллектуальная компетентность, модель, программная поддержка.

**VIRTUAL ASSISTANT IN THE REPRESENTATION
OF RELIABLE SPECIALISTS FOR THE TRAINING
OF SPECIALISTS OF THE FUTURE**

Soboleva Elena Vitalievna, Shalaginova Nadezhda Vladimirovna
Vyatka State University, Kirov

Abstract. The article presents a model of a virtual digital assistant to support the development of the intellectual competence of the student's personality in order to train the sought-after professionals of the professions of the future.

Keywords: cognitive styles, needs of society, soft skills, intellectual competence, model, software support.

Актуальность представленного исследования обусловлена следующими факторами:

- внедряемый в образовательную систему проект «Цифровая школа» предполагает качественное изменение средств и технологий оценки когнитивных процессов личности школьников, исходя из возможностей современного программно-технического обеспечения, достижений науки обучения и требований к построению персональной среды развития учащегося для соответствия требованиям государства и общества к специалистам профессий будущего [1];

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-78-10053) «Научное обоснование алгоритма применения технологии карты возможностей в обучении робототехнике для подготовки специалистов профессий будущего» (руководитель – Н.Л. Караваев).

- требования государства, общества и бизнеса к специалистам профессий будущего сформулированы в виде набора soft skills (системное мышление, межотраслевая коммуникация, управление проектами и др.). Однако, анализ содержательного ядра для каждой из ключевых надпрофессиональных компетенций, позволяет заключить, что можно говорить о связующем базовом компоненте, отражённый в деятельности по формированию каждой из востребованных soft skills, – интеллектуальной компетентности;
- поддержка формирования интеллектуальной компетентности, а значит, и поддержка выбора учащимся профессии будущего, во многом зависит от качества определения когнитивных, интеллектуальных стилей и стилей познавательного отношения к миру [2].

Цель исследования – разработать виртуального помощника для поддержки формирования интеллектуальной компетентности личности школьника в целях подготовки востребованных специалистов профессий будущего.

Задачи исследования:

1. Изучить сущность феноменов: когнитивные стили, интеллектуальные стили, стили познавательного отношения к миру.
2. Обоснованно выбрать методики из психолого-педагогического инструментария, соответствующие возможностям цифровых технологий, особенностям личности, требованиям к компетенциям специалистов профессий будущего.
3. Разработать информационную модель для поддержки формирования интеллектуальной компетентности личности школьника в целях подготовки востребованных специалистов профессий будущего.
4. Реализовать модель средствами и методами современных цифровых технологий.
5. Экспериментально оценить влияние виртуального помощника в отношении преодоления трудностей в выборе человеком востребованной профессии будущего.

Отличительная особенность представленного исследования от других работ в области анализа эффектов от научно-технической и инновационной политики заключается в том, что авторы впервые применяют возможности современных цифровых технологий для визуальной схематизации когнитивных процессов в целях поддержки выбора учащимся наиболее соответствующей его потребностям и индивидуальным особенностям востребованной профессии будущего.

Результаты исследования. Для выявления сущности необходимых психологических феноменов анализируется содержание работ отечественных и зарубежных учёных по проблематике исследования: П.Я. Гальперина [3], С.Л. Рубинштейна [4], М.А. Холодной [2], и др.

В качестве важных промежуточных выводов отметим следующие:

1. Традиционно определяя формирование умений и навыков как главную цель обучения, следует задуматься о качестве приобретаемого знания. В будущем будет востребовано не знание вообще, а знание, которое способствует как объяснению явлений окружающей действительности, так и эффективному действию в различных ситуациях. Фактически речь идёт об интеллектуальной компетентности, которая предполагает особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений [2].
2. Для того, чтобы поддерживать формирование интеллектуальной компетентности на практике следует представлять состав и строение ментального опыта (интеллекта), связи и взаимодействие между его компонентами: когнитивным опытом, метакогнитивным опытом, интернациональными опытом.
3. Персональный познавательный стиль человека как индивидуально-своеобразный способ изучения реальности формируется на основе когнитивных, интеллектуальных стилей и стилей познавательного отношения к миру.

За основу информационной модели положены классификации и критерии, сформулированные М.А. Холодной: полезависимость/полenezависимость; узость/широта диапазона эквивалентности и др. В качестве технологии разработки был выбран язык программирования Java, так как по международному индексу ТЮВЕ он долгое время занимает первое место. Кроме того, является объектно-ориентированным, кроссплатформенным, имеет большое количество библиотек. Для реализации интерфейса виртуального помощника использовался инструмент JavaFX, которой представляет мощный инструментарий для создания кроссплатформенных графических приложений на платформе Java. Этот инструмент позволяет разрабатывать приложения в соответствии с шаблоном проектирования MVC. Важным для визуализации является также и то, что работа с JavaFX позволяет разрабатывать интерфейс, используя CSS (т.е. похожий на интерфейс web-страниц).

Для достижения цели исследования введены модели – Task (например, для теста «Включенный фигуры»), Question (например, для теста «Среднее суждение»). Графический интерфейс описывается в fxml-файле. Логика работы каждой с Scene реализована в соответствующем контроллере. Для звукового сопровождения используются стандартные библиотеки JavaFX – `javafx.scene.media.AudioClip`.

Таким образом, в модели предусмотрены особенности когнитивных стилей. В частности, учитываются характеристики стилей переработки информации: в виде знаков (числа, шкала); в виде зрительных образов (инфографика); в виде предметных действий (нажатие, перетаскивание);

в виде сенсорно-эмоциональных впечатлений (с преобладанием аудиального или эмоционального компонента). По результатам выполнения заданий (оцениваются интеллектуальные стили, стили познавательного отношения к миру) виртуальный помощник формулирует рекомендации по выбору профессий будущего. Например, что будущая профессия должна предполагать креативную деятельность, поиск новых решений или наоборот, предполагает работу по шаблону и строго заданному алгоритму.

Целостная программная реализация соответствующей модели будет являться виртуальным помощником для визуализации и схематизации трудного выбора профессии, инструментом и средством управления персональной траектории развития личности в будущее.

Библиография:

1. *Asmolov A.G.* Activity as reality in defining people and activity as a cognitive construct. Activity and the activity approach to understanding people: the historical meaning of the crisis of cultural-activity psychology // *Russian Education & Society*. – 2015. – Vol. 57 – № 9. – P. 731–756. – URL: <http://doi.org/10.1080/10609393.2015.1125706>.
2. *Kholodnaya M.A., Emelin A.* Resource function of conceptual and metacognitive abilities in adolescents with different forms of dysontogenesis // *Psychology in Russia: State of the Art*. – 2015. – 8(4). – Pp. 101–113. – URL: <https://doi.org/10.11621/pir.2015.0409>
3. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. – СПб.: Питер, 2012. – 288 с.
4. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии. – М.: КДУ. МГУ им. М.В. Ломоносова, 2015. – 400 с.

Научное издание

**ЛИЧНОСТЬ В КУЛЬТУРЕ И ОБРАЗОВАНИИ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ,
РАЗВИТИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ**

**Материалы
VI Всероссийской научно-практической конференции
(11–13 декабря 2018 года)**

Под общей редакцией А.В. Черной

Изд-во «Foundation»

Верстка и оформление
DSM Group (ИП Кубеш И.В).

Сдано в набор 24.12.2018.
Формат 60×84/16. Гарнитура Minion Pro.
Усл. печ. л. 30,68. Заказ 02/19.



г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9, тел. 263-57-66, 263-13-17
E-mail: dsmgroup@mail.ru