

**Московский научный центр психологии и педагогики**

**ХІХМЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ  
КОНФЕРЕНЦИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ  
УЧЕНЫХ**

**«ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:  
ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ»  
(28.02.2014 г.)**

г. Москва – 2014

© Московский научный центр психологии и педагогики

УДК 159  
ББК Ю88  
ISSN: 0869-2321

Психология и педагогика в современном мире: вызовы и решения:  
XIX международная научно-практическая конференция для студентов,  
аспирантов и молодых ученых, г. Москва, 28.02.2014г.- М.: Московский  
научный центр психологии и педагогики.- 96 стр.

Тираж – 300 шт.

**УДК 159**  
**ББК Ю88**  
**ISSN: 0869-2321**

Издательство не несет ответственности за материалы,  
опубликованные в сборнике. Все материалы поданы в авторской редакции  
и отображают персональную позицию участника конференции.

## СОДЕРДАНИЕ

### ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Мелёхин А.И. МОДЕЛЬ ПСИХИЧЕСКОГО (THEORY OF MIND) В ПОЖИЛОМ И СТАРЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	6
Фесун Г.С., Мельник Т.А. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА .....	10
Муртазина И.Р. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ .....	14
Рорчук М.А. МЕТАМЕМОРИ AND PERSONALITY.....	17
Шелковникова Н.И., ПЕРИНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ И ЕГО РОЛЬ В ПСИХИЧЕСКОМ И ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА ПОСЛЕ РОЖДЕНИЯ.....	21

### ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Халфиева А.Р. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МЕНЕДЖЕРОВ В СВЯЗИ С ИХ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬЮ.....	25
Верещагина Л.А., Романько И.Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ .....	28
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b>	
Мосявра Е.А. ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УЧЕБНУЮ УСПЕШНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР.....	31
Пугачёва Н.А. ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ВАРИАНТЫ РЕШЕНИЯ. ....	34
Шевырева Е.Г. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ .....	38
Унковская Е.С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА .....	41

## **СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

- Дагбаев Б.Б., Семина М.В.  
К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ..... 45
- Духова Р. Л.,  
ФОРМИРОВАНИЕ У МОЛОДЕЖИ АНТИТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ  
ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРНЕТА ..... 48
- Галанин С.В.  
ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ  
ВОЕННОСЛУЖАЩИХ..... 51
- Задорина Н.В., Чикер В.А.  
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ..... 54

## **ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

- Малафеева Е.Н., Никитина А.А.  
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ПОСТРОЕНИЮ  
ПОЛОВОЗРАСТНОЙ ХРОНОЛОГИИ И ОСОЗНАНИЮ СЕБЯ ВО ВРЕМЕНИ  
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 57
- Щавелева Н.Г.  
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНИКА ..... 60

## **ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА**

- Безусова Т.А.  
РОЛЬ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ  
ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ..... 62
- Елисеева Д.С.  
ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИЕ ДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ..... 65
- Халилова А.Ф.  
ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ У  
СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В  
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ..... 68
- Тухфатуллова М.С.  
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА ..... 71

**ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ.**

Дерябина И.В. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ.....	75
Каменева И.Ю. ДИАЛОГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ, ЕЁ АКТУАЛЬНОСТЬ И ЗНАЧЕНИЕ.....	78
Прокшина Л.Р. ИГРОВОЙ АСПЕКТ ИННОВАЦИЙ И ПЕРСПЕКТИВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	80
<b>СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ</b>	
Ануфриюк К.Ю. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ .....	83
Паутова В.В. СОВРЕМЕННАЯ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ .....	86
Галямина А.В. СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ДИССИСТЕМНОМ ПЛАНИРОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА .....	89
Медведева М.Б., Тівоненко Л.І. РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗА УМОВ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ.....	91
Пучкова Ю.Н. РОЛЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ (НАПРАВЛЕНИЕ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»).....	93

# ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

**Мелёхин А.И.**

*Аспирант лаборатории психологии развития  
Института психологии Российской Академии Наук  
г. Москва, РФ.*

## МОДЕЛЬ ПСИХИЧЕСКОГО (THEORY OF MIND) В ПОЖИЛОМ И СТАРЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ<sup>1</sup>

За последние несколько лет одним из перспективных направлений исследований, является theory of mind («модель психического» по Е.А. Сергиенко [1]). В повседневной жизнедеятельности человек постоянно строит модели, которые включают в себя знания о собственных ментальных состояниях (мнениях, желаниях, интенциях, представлениях, эмоциональных состояний и др.) и о ментальных состояниях других людей с целью понимания и прогнозирования поведения других людей. Способность построения таких моделей обозначается как модель психического, т.е. способность понимать собственное психическое состояние и состояние другого человека. В модели психического выделяют два структурных компонента:

• *когнитивный компонент*: понимание намерений, планов, стремлений, намеков, иронии, сарказма, юмора и обмана Другого.

• *эмоциональный компонент*: понимание эмоционального состояния Другого [5].

Развитие модели психического начинается в раннем онтогенезе и продолжается на протяжении всей жизни. Однако перспективным и не достаточно изученным остается исследование модели психического в поздних возрастах в связи с динамикой личности стареющего человека.

Первые комплексные исследования модели психического, а точнее когнитивного компонента в поздних возрастах были проведены F.G. Harpe, E. Winner и H. Brownell с использованием задач, в которых участники слушали различные рассказы, отражающие социальные взаимодействия между людьми. Действия главных героев этих рассказов включали в себя двойной блеф, ошибки, иронию, сарказм и обман. От участников исследования требовалось сделать выводы о психическом состоянии героев рассказа. Полученные результаты позволили предположить, что модель психического в пожилом возрасте может характеризоваться непрерывным улучшением социального понимания другого человека наряду с развитием мудрости, интеграции личности [3]. Последующие исследования показали либо возрастное снижение в социальном понимании другого человека или неравномерность его развития. Например ряд исследователей (E.A. Maylor, J.M. Moulson, A. Muncer, L.A. Taylor, R.A. Charlton, S. Sullivan, T. Ruffman и др.) использовали одни и те же виды задач, как и F.G. Harpe, и обнаружили снижение когнитивного и

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено под руководством д.п.н., профессора, зав. лабораторией психология развития института ИП РАН – Е.А. Сергиенко

аффективного компонентов модели психического у пожилых лиц. С. Duval, P. Piolino, A. Bejanin, F. Eustache и B. Desgranges показали возрастные различия в снижении решении задач требующих понимания интенциональных отношений в пожилом возрасте. G. Slessor, L.H. Phillips и R. Bull напротив, не нашли каких-либо возрастных различий на уровне абсолютных значений в такого рода задачах. Также ими не были обнаружены различия при вербальных и невербальных заданиях в ходе решения данных задач данного типа. M.C. McKinnon и M. Moscovitch в своих исследованиях не нашли каких-либо возрастных снижений способности ответить на простые вопросы о когнитивных и аффективных аспектах состояния героев рассказа в пожилом возрасте [6].

Некоторые исследования указывают о более высоком уровне понимания психического в поздних возрастах, чем младших. Данный феномен предположительно связан с улучшением *ментализации способностей* под влиянием накопленного опыта. Однако, результаты исследований F.G. Harpe показали, что пожилые люди испытывают определенные трудности в ответе на вопросы, которые требуют вывода о мыслях, характере истории и чувствах другого человека в вымышленных ситуациях далеких от их опыта. Интересно отметить, что были обнаружены небольшие различия при понимании психического состояния другого в реальных ситуациях, которые были знакомы в опыте. Исследования M. L. Keightley, G. Winocur, H. Burianova, D. Hongwanishkul показали отсутствие каких-либо определенных возрастных различий в когнитивном компоненте модели психического, в связи с тем, что эффект возраста был найден и на задачах модели психического и на других когнитивных задачах [4]. Несколько исследований модели психического в поздних возрастах сосредоточились на роли языка и исполнительных функций. Этот интерес происходит из-за признания: во-первых, сильной множественной корреляции между моделью психического и исполнительными функциями и речью в дошкольном возрасте (С. Hughes и др.) и взрослых возрастах (G. Slessor, L. H. Phillips, R. Bull и др.). Во-вторых, возрастные изменения различных отделов головного мозга, чаще всего вовлеченные в обеспечение исполнительных функций. Исполнительные функции являются базой обеспечивающей протекание когнитивных процессов (D. Samson, I. A. Apperly и др.).

Исполнительные функции можно фактически рассматривать как мультикомпонентную конструкцию, обеспечивающую различные компоненты модели психического (A. Miyake, N.P. Freidman, M.J. Emerson, A.H. Witzki, A. Howerter и др.). Действительно, можно проследить, что многие авторы попытались понять, какие когнитивные аспекты более тесно связаны с моделью психического. Исследования E.A. Maylor и S. Sullivan (2000) сосредоточились на влиянии скорости обработки информации на решение задач на понимание психических состояний другого. Несмотря на существенное отношение между моделью психического и исполнительными функциями, компоненты скорости обработки информации не составляли возрастных изменений в модели психического. Иначе говоря, эти исследования придерживаются точки зрения,

что возрастное изменение компонентов модели психического отражают динамику исполнительных функций, а последние участвуют в обеспечении скорости обработки информации. Исследования показали, что среди различных когнитивных способностей: 1) памяти, 2) гибкости мышления, 3) скорости обработки информации и 4) произвольной регуляции. Только два последних компонента являются важными факторами обеспечивающие протекание понимания психического в поздних возрастах. Открытие того, что возрастные различия в модели психического весьма зависимы от других когнитивных функций, было также подтверждено исследованиями R. A. Charlton, T.R. Barrick, H.S. Markus, R. G. Morris.

На основе этих результатов можно предположить, что только некоторые когнитивные компоненты играют роль в решении задач модели психического. Отмечено, что произвольная регуляция, крайне важна как для дошкольников (S.M. Carlson, L.J. Moses и др.) так и для пожилых людей (P.E. Bailey, J.D. Henry, T. P. German, J.A. Nehman и др.) при решении задач на понимание психического состояния другого человека.

Несколько авторов, особенно в области связанной с когнитивным развитием выдвинули на первый план роль *рабочей памяти*, как когнитивной системы, которая активно поддерживает несколько сведений в памяти при решении задач на понимание психического. Полученные данные показывают, что особенности рабочей памяти способствует решению задач на понимании психического в старших и пожилых возрастах (M. C. McKinnon, M. Moscovitch и др.). Согласно этому предположению E. A. Maylor показал, что решение задачи на понимание психического молодыми и старыми участками зависит от нагрузки памяти в ходе ее выполнения. Согласно автору, эти результаты предполагают, что изменение в работе модели психического может быть объяснено, по крайней мере частично, возрастным ухудшением памяти [2]. Однако, единственное исследование, которое непосредственно обращается к этой проблеме в старении, показало, что рабочий объем памяти не объясняет изменение в модели психического. Действительно, несмотря на существенную связь между работой модели психического и рабочей памяти не составляют возрастных различий. Эти различия объясняются скоростью обработки информации и произвольным контролем.

Наряду с когнитивным аспектом модели психического исследуется *аффективный компонент* (способность воспринимать и интерпретировать эмоции другого). Некоторые исследования обнаружили возрастное снижение восприятия и интерпретации мимики, эмоций при выявлении тонких различий в направлении взгляда при просмотре фотографий и видео задач. Данный вид задачи способствует исследованию роли исполнительных функций, скорости обработки информации в ходе распознавания психического состояния другого человека. Относительно восприятия и приписывания эмоциональных состояний, получены противоречивые результаты. S. Sullivan показал, что наблюдается снижение в распознавании эмоций, которое не зависит от особенностей исполнительных функций [6].

Главный вопрос состоит в *выявлении и описании факторов*, от которых зависят особенности понимания психического в поздних возрастах. С одной стороны некоторые исследования указывают на потенциальные ограничения/снижение модели психического в поздних возрастах, особенно в ситуациях, в которых человек должен проигнорировать свое собственное знание, чтобы рассмотреть психические состояния другого человека. Одни исследователи утверждают, что особенности модели психического в поздних возрастах связаны с наличием дефицита модели психического (D.M. Bernstein, W. L. Thornton, B. Keysar, S. Lin и др.). Дефицит модели психического возникает в связи с преобладанием мягкого когнитивного дефицита: снижением исполнительных функций, объема внимания и скорости обработки информации (R. A. Charlton, T. Barrick, H. Markus, 2009; L. Xiaoming, K. Wang и др.).

При когнитивном старении, интенсивнее участвуют нейродегенеративные процессы в таких структурах как медиальная префронтальная кора и зона ТРО. Показано, что у пожилых людей с атрофическими церебральными заболеваниями снижается понимание сарказма и обмана, из-за дефектного представления мнений других, намерений и эмоций. У более диффузного дефицита модели психического у цереброваскулярных больных нет центрального дефицита в этих аспектах социального познания, хотя скорость протекания выполнения этих сложных задач ухудшается с общим когнитивным снижением. У пожилых людей с атрофическими расстройствами наблюдается заметно уменьшенная чувствительность к нарушениям коммуникации в форме обмана. Это совместимо с ростом исследований показывающих, что атрофические процессы чувствительны к социально-эмоциональным процессам, т.е. пониманию своих психических состояний и психических состояний других людей [5].

Другая группа исследователей предполагают, что модель психического характеризуется прижизненным развитием и, следовательно, улучшением социального понимания наряду с таким развитием мудрости, а также зависит от индивидуальных различия в возрасте, поле, уровне образования, семейной ситуации, качества жизни (C. Duval, P. Piolino, L. Xiaoming, K. Wang и др.).

Подводя итог, стоит отметить, что большинство имеющихся исследований, показывают противоречивые результаты из-за того, что имеют тенденцию исследовать единственный аспект модели психического, или использовать только один вид задачи. Поскольку большинство методик используемых при исследования понимания психического состояния другого человека относятся к нескольким и различным аспектам познания, таким как память, речь, исполнительные функции, то целесообразно использовать вербальные и невербальные задачи. Отсутствуют исследований рассматривающих единство когнитивного и аффективного компонента модели психического в психике стареющего человека, в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых они существует как целостная система.

## Литература

1. Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического в онтогенезе человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 415 с.
2. Gallagher H.L., Frith C.D. Functional imaging of “theory of mind”. //Trends in Cognitive Sciences. vol.7. - 2003. – p.77–83.
3. Happe F. G., Winner E., Brownell H. The getting of wisdom: Theory of mind in old age. Developmental Psychology. - vol. 34. – 1998. – p. 358–362.
4. Keysar B. Limits on theory of mind use in adults// Cognition. - vol.89. – 2003. - p.25–41.
5. Poletti M., Enrici I. Cognitive and affective Theory of Mind in neurodegenerative diseases: Neuropsychological, neuroanatomical and neurochemical levels// Neuroscience and Biobehavioral Reviews. vol. 36 – 2012. - p.2147–2164.
6. Saltzman J, Strauss E, Hunter M. Theory of mind and executive functions in normal human aging and Parkinson’s disease. // Journal of the International Neuropsychological Society. vol.6. – 2000. - p. 781–788.

**Фесун Г.С.,**

*канд. полит.наук, асистенткафедры практической психологии*

**Мельник Т.А.**

*студентка кафедры практической психологии*

*Черновицкий национальный университет им. Ю. Федьковича*

*г. Черновцы, Украина*

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В начале нового тысячелетия мировое сообщество столкнулось с вызовом глобального мирового кризиса, который в первую очередь рассматривается как кризис экономический и финансовый. Однако, на наш взгляд, предпосылки возникновения кризиса лежат не только в плоскости экономического функционирования общества, но и в глубинах его духовной жизни. Показательно, что классик современной мировой литературы П.Коэльо в интервью 19 марта 2009 газете «TheGuardian» объясняет современный глобальный кризис начала XXI века потерей контакта с реальностью и простоты жизни[7, с.525].

**Постановка проблемы.** Несмотря на то, что современная психология за последние годы сделала существенный шаг вперед, сегодня отмечается множество проблем в исследовании особенностей переживаний экзистенциального кризиса юношеского возраста. Принципиальное значение в этом срезе приобретает понимание сущности кризиса, как одного из необходимых условий развития общества и личности.

Ученые рассматривают кризис, как состояние порождаемое проблемой, которой он не может избежать, не может решить за короткое время и

привычным способом. Поэтому, жизненный кризис – это поворотный пункт жизненного пути, который возникает в ситуации невозможности реализации жизненного замысла[3, с.4] .

В психологию понятие «критический период» ввел Л.С.Выготский. Под ним он понимал глобальные перестройки на уровне индивида и личности, происходящие в определенное время. Автор отмечал, что данные периоды выступают как «поворотные пункты в детском развитии, принимающие иногда форму кризиса ... развитие иногда приобретает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер» и считал, что «развитие здесь в отличие от устойчивых периодов осуществляет скорее разрушительную, чем созидательную работу»[4, с.251].

Анализ научных работ свидетельствует о том, что сегодня чрезвычайно важен вопрос теоретико-методологических аспектов исследования жизненных кризисов, психологической сущности и особенностей восприятия, переживания и преодоления их личностью. Нынешний кризис, получивший название глобального, поскольку в нем переплелись проблемы экономического, социального, политического, интеллектуального характера, в то же время сопровождается переживанием кризиса личности, привлекая все больший интерес к исследованию этого феномена научной психологической общности. Вместе с тем проблема экзистенциального кризиса юношеского возраста на современном этапе раскрыта недостаточно и остается актуальной.

**Целью данной статьи** является рассмотрение особых проблем, которые затрудняют возможности эффективного преодоления экзистенциального кризиса юношеского возраста.

В периоды кризиса человек переосмысливает предыдущий опыт и ищет новые жизненные ориентиры. Преодолеть кризис, значит подняться на высшую ступень развития, открыть перед собой новые горизонты личностного роста, новые перспективы в своей жизни и жизни общества. В таком понимании кризис – это закономерное и необходимое явление, как для развития личности, ее новых качеств, так и для «перерождения» и очистки целого общества.

Кризис определяется психологически как ситуация невозможности дальнейшего существования в прежнем статусе, то есть такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей). При упоминании о кризисе имеется в виду острое эмоциональное состояние, возникающее в ситуации столкновения личности с препятствием на пути удовлетворения ее важнейших жизненных потребностей, препятствием, которое не может быть устранено, способами решения проблемы, известными личности из ее прошлого жизненного опыта[6, с.146].

Заметим, что кризис вызывает перестройку различных подструктур личности: изменения в эмоциональной сфере, изменения на познавательном уровне, изменения в восприятии себя и своей жизни, изменения в подструктуре опыта. Также меняется и подструктура направленности, меняется отношение к будущему, смысл и целостность жизни субъекта, изменения в самосознании и

Я-концепции личности [2, с.180]. Рассматривая кризис юношеского возраста, становится понятным, что он является периодом самоопределения, личностного и жизненного становления. Поэтому в этом возрасте человек сталкивается с многими проблемными ситуациями выбора, которые испытывают его на способность самостоятельно и ответственно принимать решения. Этот выбор касается буквально всего в сознании молодого человека, как особенностей дальнейшего функционирования его как субъекта социального мира, так и внутренне личностного функционирования [1, с.352].

Для анализа поставленной задачи на базе Черновицкого университета имени Юрия Федьковича было проведено исследование на определение особенностей переживания кризиса юношеского возраста. Выборку составили студенты 4-го курса (20-21 год), факультета педагогики, психологии и социальной работы, направлений «Психология» и «Практическая психология», дневной формы обучения в количестве 33 человек.

Подобранные методики позволили диагностировать определенные особенности личности студентов на данном возрастном этапе. В частности, нами была разработана авторская анкета, которая позволила выявить переживания студентами-психологами субъективного кризиса юношеского возраста.

Диагностический опросник «Одиночество» (С.Г. Корчагина) позволил исследовать состояние одиночества, то есть переживание человеком потери внутренней целостности, а также внешней гармонии с миром; методика «Диагностика степени удовлетворенности основных потребностей А. Маслоу» позволила исследовать уровень удовлетворенности основных потребностей студентов; опросник Спилберга позволил измерить уровень личностной и реактивной тревоги у респондентов; методика Ш. Шварца была использована для определения ценностей личности, в частности наиболее приоритетных.

Реализовав психодиагностическое исследование среди студентов, мы пришли к следующим результатам:

1. Все респонденты находятся в состоянии одиночества, что характерно для нормативного кризиса юношеского возраста: 55% неглубоко переживают возможное одиночество, 45% респондентов глубоко ощущают актуальное одиночество.

2. Наиболее актуальной, но не удовлетворенной среди потребностей предложенных А. Маслоу студенты отметили потребность в безопасности, что дает нам основания считать это следствием социальной ситуации в данном возрастном периоде.

3. У большинства студентов обнаружено повышенную тревожность, как ситуативную (реактивную), так и личностную.

4. Приоритетной ценностью среди студентов определен «Универсализм», который состоит в понимании, терпимости и поддержке благополучия всех людей и природы. Самый низкий ранг приписано ценности «Власть». Это означает, что у студентов отсутствует желание превосходства над людьми, их подавления, контроля над общественным мнением. Психологическими особенностями процесса переживания кризиса юношеского возраста есть

сомнения и размышления личностей юношеского возраста над собственным будущим и стремления найти смысл собственной жизни. Происходит осознанная интеграция всех знаний и отношений растущего человека в отдельное новообразование, которое призвано контролировать всю дальнейшую жизнь юноши.

Рассмотрев особенности переживаний экзистенциального кризиса юношеского возраста можно констатировать, что во время юношеского взросления детская первичная экзистенциальная ориентация при применении способности к осознанию переходит в новое качество— первичной экзистенциальной интеграции, где интеграция – это объединение разрозненной информации о себе в единое целое, или перевод общечеловеческих законов существования на собственный индивидуальный уровень. Таким образом, возникновение нормативного кризиса юношеского возраста обусловлено не только законами психического развития и социальными обстоятельствами, но и глубинно-психологическими процессами, переживания которых составляет содержательную характеристику субъектного аспекта кризиса.

Вместе с тем, с нашей точки зрения, спецификой переживания кризисных периодов является актуализация в сознании человека смысла своей жизни, смысла своего существования, поскольку основой для составления стратегии преодоления кризисов является система смысло-жизненных ориентиров. Отсутствие этих ориентиров становится источником для развертывания кризиса экзистенциального содержания. При реализации самопознавательной активности (еще одного новообразования этого возраста) происходит осознание субъектом своего ситуационного поведения, формирование «Я-концепции» и раскрытие глубинной информации относительно своего существования [8, с.1]. Личности юношеского возраста уже способны осознавать свои переживания, то есть определять для новой, в частности экзистенциальной информации место в системе внутренних оценок. Таким образом, юность в целом становится очень ответственным периодом взросления, поскольку именно в это время происходит своеобразная осознанная интеграция всех знаний и отношений растущего человека в отдельное новообразование. Сегодня важной задачей является развитие и становление личности, способной преодолевать сложные жизненные ситуации, проблемы и конструктивно решать разные конфликты уже начиная с юношеского периода, поскольку это умение обеспечит успешность, как в личной сфере, так и в работе, которую она выберет для дальнейшего развития.

#### **Литература:**

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999.-672 с.
2. Варбан Е. А. Психодиагностика стратегий преодоления критических жизненных ситуаций: некоторые подходы и методы / Е. А. Варбан // Научный журнал Национального педагогического университета имени М.П.

Драгоманова. Серия № 12 Психологические науки. - К., 2007. - № 17 (41), ч. 2. - С. 177-182.

3. Василюк Ф.Е. Психологический анализ преодоления критических ситуаций. Автореф. канд. дисс. - М.: МГУ, 1981.- 18 с.

4. Выготский Л. С. Проблема возраста./ Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.4. -М.: Педагогика,1984. - 433 с.

5. Крайг Г. Психология развития [Текст] : пер. с англ. / Г. Крайг. - 7-е изд. - Санкт-Петербург : Питер, 2000. - 992 с.

6. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога. / И. Г. Малкина-Пых — Москва: Эксмо, 2005. — 896 с.

7. Caplan G. Emotional crises. — 111: The encyclopedia of mental health. N. Y., 1963, vol. 2, p. 521-532.

8. <sup>1</sup><http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=62&c=1373&setcss=1&nscs=small>

**Муртазина И.Р.**

*ассистент кафедры психологии и педагогики  
Северо-Западный государственный медицинский университет  
им. И.И. Мечникова  
г. Санкт-Петербург, РФ*

## **ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ**

Значение концепта ценностей в современной психологической науке, как и ряда других параметров, описывающих поведение человека в социальном контексте, неуклонно растет. Изначально изучение ценностей являлось предметом внимания преимущественно социальной психологии, сегодня оно приобретает общепсихологический характер, сами ценности начинают выступать как один из наиболее значимых параметров описания и понимания личности. Широкий круг ученых (Б.Г. Ананьев, Т.М. Андреева, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Т. Здравомыслов, А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин) рассматривает проблему ценностей в связи с источниками активности человека - потребностями, предметами этой активности - мотивами и механизмами регуляции активности. Многочисленные исследования последних десятилетий показали, что «индивиды, принадлежащие одной и той же или различным социальным группам, довольно значительно отличаются в ценностных приоритетах. Эти различия отражают их генетическую наследственность, личный опыт, социальный статус и влияние культуры» [1].

Система ценностных ориентаций человека являет собой совокупность его событий и людей. Ценности могут носить социальный характер, и в этом случае их носителями являются социальные группы, кроме того, они могут иметь наиболее значимых представлений и убеждений, выступающую в качестве ориентиров и регуляторов поведения и оценок окружающего мира, и индивидуальный характер, когда они выступают как ценности личности.

Психологией рассматриваются обе системы ценностей, что обусловлено их влиянием на поведение человека и его отношение к окружающему миру, кроме того, их понимание является значимым для понимания самого человека.

В нашем исследовании, посвященном изучению личностных особенностей иногородних студентов-первокурсников, приняли участие 257 человек (110 человек – иногородние первокурсники и 147 человек – студенты, предпочитающие обучаться в вузе родного города). Средний возраст испытуемых составил 17,44 года. Как отмечается в ряде исследований, именно юношеский возраст благоприятен для формирования ценностных ориентаций как устойчивого свойства личности, способствующего становлению мировоззрения [2].

Кроме того, предпочтение данной возрастной категории испытуемых обусловлено необходимостью принятия в этот возрастной период множества решений в различных сферах жизнедеятельности. В представленном исследовании изучалась ситуация принятия старшеклассниками решения о поступлении в иногородний вуз и переезде в другой город.

Нами было выдвинуто предположение о том, что иногородние студенты будут отличаться от студентов, обучающихся в родном городе, по ряду личностных характеристик, в том числе они будут обнаруживать различия и в системе ценностных ориентаций.

Для изучения ценностных ориентаций личности была использована методика Ш. Шварца в адаптации В. Н. Карандашева [3].

По мнению Ш. Шварца, ценности могут существовать на двух уровнях: социальном и индивидуальном. В первом случае речь идет о нормативных идеалах, об изучении ценностей на уровне убеждений, которые являются значимыми для понимания личности, однако не всегда проявляются в реальном поведении индивида. Второй уровень – проявление ценностей в социальном поведении человека: здесь они выступают как индивидуальные приоритеты в поведении и соотносятся с его конкретными поступками. Уровень нормативных идеалов является более стабильным, что также проявилось при анализе полученных данных, что может свидетельствовать о том, что показатели ценностей на уровне нормативных идеалов в обеих группах схожи между собой и образуют относительно стабильный ранговый ряд.

Так, первое ранговое место в обеих группах студентов занимает ценность «самостоятельность», второе место – «достижения», третье – «доброта». В соответствии с интерпретацией автора методики, ценность «самостоятельность» связана с ориентацией на самостоятельность мышления, действий, творческой и исследовательской активности, с потребностью в автономии и самодетерминации. Ценность «достижения» означает личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами, активное проявление этой активности (но не статусные достижения). Ценность «доброта» связана с доброжелательностью в межличностных отношениях и заботой о благополучии окружающих. Таким образом, триада наиболее значимых ценностей в обеих группах выглядит идентично.

На последних трех местах оказались такие ценности, как: «традиции», «конформность», «власть» (в группе иногородних студентов), «стимуляция» (в группе студентов, обучающихся в вузе родного города). Так, на 10 место испытуемые обеих выборок поставили ценность «традиция» (уважение, принятие и следование определенным традициям, обычаям, идеям). Девятое место в группе иногородних студентов занимает ценность «власть» (ориентация на социальный статус, контроль и доминирование). В группе студентов-первокурсников, обучающихся в родном городе, ценность «власть» занимает восьмое место, на девятом располагается ценность «стимуляция» (стремление к новизне и глубоким переживаниям). У иногородних студентов восьмое место занимает ценность «конформность» (ориентация на послушание, соответствие социальным стандартам, сдержанность). Относительная стабильность полученных показателей может свидетельствовать об устойчивости системы нормативных идеалов у студентов-первокурсников.

Вторая часть полученных данных относится к уровню индивидуальных приоритетов, которые наиболее часто проявляются в социальном поведении индивида. На данном этапе первокурсникам предлагалось оценить сходство своего собственного поведения с рядом приведенных поведенческих проявлений.

Вариативность полученных показателей по данной части методики оказалась выше, чем в случае нормативных идеалов. Так, первое место во всех группах, так же, как и на уровне нормативных идеалов, заняла ценность «самостоятельность». Второе место в группе иногородних студентов занимает ценность «стимуляция», в группе первокурсников, обучающихся в вузе родного города, данная ценность располагается за рамками первой триады ценностей и занимает 5 место, второе место у них занимает ценность «достижения». На третьем месте у иногородних студентов расположилась ценность «доброта», а у студентов, оставшихся в родном городе – ценность «гедонизм». В отношении последних трех ценностей можно сказать, что показатели довольно стабильны. Последнее место в двух группах занимает ценность «традиции», на девятом месте расположилась ценность «власть», на восьмом - ценность «конформность».

Также Ш. Шварцем все ценности организуются в две биполярные оси измерения: 1) **открытость изменениям**, включающую ценность самостоятельности и стимуляции, в противоположность **консерватизму**, включающему ценности безопасности, конформности и традиций; 2) **самовозвышение**, включающее ценности власти и достижений, в противоположность **самотрансцендентности**, включающей универсализм и доброту.

Как видно из полученных данных, для иногородних первокурсников особое значение в части индивидуальных приоритетов имеют ценности, относящиеся к **открытости изменениям**. Наименее значимыми для всех участников исследования являются ценности, относящиеся к **консерватизму**, как на нормативном уровне, так и на уровне индивидуальных приоритетов.

В результате двухфакторного дисперсионного анализа были выявлены некоторые статистически достоверные различия между показателями двух групп.

Так, первокурсники на уровне нормативных идеалов различаются по степени значимости таких ценностей, как: «конформность», «традиции», «стимуляция», «власть» и «безопасность»; на уровне индивидуальных приоритетов – «конформность», «доброта», «самостоятельность» и «стимуляция». Для иногородних студентов достоверно более значимой ( $p=0,042$ ) на уровне нормативных идеалов выступает ценность «стимуляция», достоверно менее значимыми ( $p=0,001$ ;  $p=0,009$ ;  $p=0,009$ ;  $p=0,012$ ) – «конформность», «традиции», «власть» и «безопасность», нежели для первокурсников, обучающихся в родном городе. На уровне индивидуальных приоритетов для иногородних студентов более значимыми являются ценности «доброта» ( $p=0,009$ ), «самостоятельность» ( $p=0,001$ ) и «стимуляция» ( $p=0,032$ ); менее значимой является ценность «конформность» ( $p=0,011$ ).

Таким образом, полученные результаты дают возможность полагать, что для иногородних первокурсников более предпочтительными являются ценности, относящиеся к полюсу **открытости изменениям**, как на нормативном, так и на уровне индивидуальных приоритетов; менее значимыми и менее значимыми – ценности, относящиеся к полюсу **консерватизма**.

#### Литература

1. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: Концепция и методическое руководство. - СПб., 2004. С. 6.
2. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. - М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
3. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: Концепция и методическое руководство. - СПб., 2004. С. 6.
4. Гришина, Н.В. Развитие и становление индивидуальности в период ранней взрослости: студенты-психологи / Н.В. Гришина, В.Е. Погребницкая, М.В. Салитова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Серия 12. – 2008. - №4. – С. 277 - 288.

**Popchuk M.A.**

*Postgraduate student*

*Department of psychological and pedagogical disciplines*

*National University of Ostroh Academy*

*Ostroh, Ukraine*

#### **METAMEMORY AND PERSONALITY**

*The article represents the development of metamemory skills first, an explanation of metamemory. Second, the importance of metamemory skills, also article is focused on the main approaches of metamemory.*

**Key words:** *memory, metamemory, monitoring, control, awareness.*

People of all ages often wonder about their memory—how it works or does not work, why one remembers some things but not others, and whether memory skills will change over the life course. The term "metamemory" refers to such cognitions about memory—thinking about how, why, and whether memory works. Specific aspects of metamemory include knowledge of memory functioning, insight into memory changes or impairment, awareness of current memory processes, beliefs about and interpretations of memory skills and demands, and even memory-related affect. The view of metamemory presented here is useful when considering both basic (e.g., how memory and metamemory change and relate to one another in aging) and applied (e.g., the role metamemory may play in compensating for memory impairments and decline) research questions.

Metamemory refers to a person's knowledge about the contents and regulation of memory. The term originally derives from the work of John H. Flavell in the early 1970s. Metamemory enables a person to reflect on and monitor her memory. In addition, metamemorial knowledge plays an important role in planning, allocation of cognitive resources, strategy selection, comprehension monitoring, and evaluation of performance.

Weed, Ryan, and Day in 1990 provide a more thorough and updated definition of metamemory, stating that, metamemory has been operationally defined, alternatively, as (a) verbalizable knowledge of person, task, and strategy variables affecting recall, (b) as self-regulation, and (c) as the effects of instructions incorporating executive control components or metacognitive acquisition procedures [p.849]. As this definition indicates, metamemory is believed to incorporate two major components. First, metamemory concerns stable knowledge of the variables that affect one's memory. This stable knowledge includes knowing about person, task, and strategy variables. These variables constitute an understanding that the size or quality of a person's memory is affected by individual ability (person variables), the relative difficulty of a task (task variables) and the relative effectiveness of different strategies (strategy variables).

Stable knowledge is typically assessed using questionnaires. Some researchers Scheider, Short, Schatschneider, Friebert, Weed have used questionnaires that have already been developed while others, but such as Andreassen, Waters, Henry, Norman have created their own to fit the needs of a study. Both types of questionnaires are designed to glean information about a person's knowledge regarding memory[5].

The second component of metamemory involves the monitoring of one's memory. Memory monitoring involves an individual's ability to judge how well he/she is performing on a memory task as well as the ability to use strategies to improve performance. It is the ability to spontaneously check and test one's performance during after such a task [1] this ability to monitor and regulate one's memory is also referred to procedural metamemory [2].

Memory monitoring is typically assessed using the following three research paradigms [4]: Ease of Learning Judgments (EOLs), Judgments of Learning (JOLs), and Feelings of Knowing (FOKs). EOL judgments are judgments made by a learner before a task [Schneider&Lockl,2002] regarding how easy or difficult they believe a learning task will be. JOLs are judgments made during or after a task

[Schneider&Lockl,2002] regarding how well the learner believes he/she will perform or has performed. FOKs refer to one's ability to recognize an item even if he/she may not be able to recall it [3]

Most theorists distinguish between declarative and procedural components of metamemory. The declarative component corresponds to stable knowledge about the contents and contexts of memory use and includes knowledge of memory's contents, knowledge of essential intellectual tasks such as reading and problem solving, and conditional knowledge about why and when strategies are most effective. The procedural component includes knowledge about procedural skills necessary to manage memory efficiently, including control processes such as planning and evaluating and monitoring processes such as judgments of learning. Some theorists, but especially those interested in the relationship between metamemory and social cognition, have proposed a third component, usually referred to as a beliefs component, that regulates affect, social cognition, and efficacy judgments of memory performance. The focus here, however, is on the declarative and procedural components.

The declarative component includes at least three distinct subcomponents: knowledge of contents and capacity, knowledge of tasks, and conditional knowledge about optimal memory performance. The content subcomponent enables a person to assess whether he possesses enough knowledge to meet task demands. The task subcomponent allows a person to determine whether he fully understands task demands and possesses adequate resources to perform the task. The conditional knowledge subcomponent, which many view as the most important of the three, helps a person determine why, when, and where to use a particular strategy or under what conditions he is most likely to achieve optimal performance. Conditional knowledge plays an especially important role in self-regulation.

The procedural component includes control and monitoring subcomponents. The control subcomponent includes regulatory processes such as planning, selection of relevant information, resource allocation decisions, selection of relevant strategies, and inferencing. The monitoring subcomponent includes a variety of self-assessment strategies such as ease-of-learning judgments, judgments of learning prior to beginning a task, feeling-of-knowing judgments made during learning, and comprehension-monitoring judgments made during or after a task. Most theories of metamemory assume that control processes directly regulate cognition and performance, whereas monitoring processes inform the precision of control decisions. Thus, control processes are at a higher level than monitoring processes, even though both reciprocally inform one another.

A number of researchers have studied the development of metamemory, and four main conclusions can be drawn from this researches. The first conclusion is that metamemory awareness is rather poor in children until the age of ten or older. Younger children frequently find it difficult to monitor the contents of memory, estimate the resources needed to complete a task, select appropriate strategies for a task, and monitor their learning. As a consequence, self-regulation is quite poor among children younger than ten years of age. Even among adults, however,

metamemory awareness is poor, sometimes leading to overconfidence and illusions of knowing.

A second conclusion is that metamemory development is incremental and continuous. Development appears to be linear in nature with a steady increase in metamemory awareness, control, and monitoring from preschool through early puberty. Research generally does not reveal significant breaks or jumps in metamemory ability, suggesting continuous development over a ten-year period from early childhood through adolescence. It is less clear whether metamemory awareness continues to develop in adults, although most research indicates that awareness increases within specific domains as expertise develops.

A third conclusion is that metamemorial knowledge is self-constructed in nature through individual and interactive problem solving, as well as explicit strategy instruction and monitoring training. One essential element of the construction process is self-generated and other-generated feedback that increases knowledge of the contents of memory and tasks. A second essential element is modeling, in which an individual has the opportunity to observe and emulate skilled models. Thus far, researchers have failed to detect a strong link between metamemory and either intellectual ability or traditional measures of working memory speed and capacity. This suggests that metamemory awareness develops independent of other individual differences in memory.

The final conclusion is that metamemory facilitates strategy use and performance. For example, correlations between metamemory and memory performance typically range from .30 to .50, even in younger children between the ages of five and ten years. The correlation may be even stronger in adults and experts. Knowledge about the contents of one's memory as well as tasks clearly should affect performance. In addition, declarative knowledge appears to be correlated with regulatory awareness. The more one knows about memory, the better able one is to regulate one's performance.

#### **References:**

1. Flavell, John H. 1971. "First Discussant's Comments: What Is Memory Development?" *Human Development*.
2. Metcalfe, Janet. 2000. "Metamemory: Theory and Data." In *The Oxford Handbook of Memory*, ed. Endel Tulving and Fergus Craik. New York: Oxford University Press.
3. Metacognition" In *Metacognition: Knowing about Knowing*, ed. Janet Metcalfe and Arthur P. Shimamura. Cambridge.
4. Schneider, Wolfgang. 1999. "The Development of Metamemory in Children." In *Attention and Performance XVII: Cognitive Regulation of Performance*, ed. Daniel Gopher and Asher Koriat.
5. Schneider, Wolfgang, and Pressley, Michael. 1997. *Memory Development between Two and Twenty*, 2nd edition.

**Шелковникова Н.И.,**  
*к.псих.н., доцент кафедры психологии*  
*гуманитарного факультета*  
*НОУ ВПО «Санкт-Петербургский Институт*  
*внешнеэкономических связей, экономики и права»*  
*г. Санкт – Петербург, РФ*

## **ПЕРИНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ И ЕГО РОЛЬ В ПСИХИЧЕСКОМ И ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА ПОСЛЕ РОЖДЕНИЯ**

Перинатальный период - понятие из двух слов: пери (peri) – вокруг и натос (natos) – относящийся к рождению. Пренатальная и перинатальная психология – это наука о психической жизни нерожденного или только – что рожденного ребенка. Перинатальный период состоит из антенатального, интранатального и неонатального периодах. Организатором создания пренатальной и перинатальной психологии является доктор Густав Ханс Грабер, который в 1971 году сформировал в Вене Международную исследовательскую группу по пренатальной психологии. В 1986 году в Бадгайстене (Австрия) прошел первый Международный конгресс и было провозглашено о создании Международной Ассоциации пренатальной и перинатальной психологии и медицины – International Society for Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine. Первым президентом ISPPM был Грабер (Швейцария). В 1989 году издается Международный журнал пренатальной и перинатальной психологии и медицины. В России первая Ассоциация перинатальной психологии и медицины - АППМ – зарегистрирована в Иванове в 1994 году. С 2000 года при Санкт – Петербургском психологическом обществе создана секция перинатальной психологии, психопатологии и психотерапии, под руководством Г.Г. Филлиповой и И.В. Добрякова. С 2004 года издается журнал «Перинатальная психология и психология родительства».

Первые исследования психологической жизни плода в отечественной психологии разработаны А.И.Захаровым и описаны в книге «Ребенок до рождения» (1998), в которой отмечает, что мать передает ребенку свое психическое состояние, подчиняет его своим ощущениям. Шмурак Ю.И. ввела понятие «пренатальная общность», т.е. между матерью и ребенком существует психологический опыт, который приобретает через связь ребенка с матерью до рождения (1993). Исследования Ф.Дальто свидетельствуют о том, что ребенок слышит звуки, голос матери и голос отца, после рождения дети реагируют на музыку, которую они слышали до рождения, узнают текст сказки, которую родители читали ему до рождения. Развитие плода зависит от протекания беременности, соматических, инфекционных заболеваний матери и непосредственного прохождения акта.

Неблагоприятное воздействие в пренатальном и перинатальном периодах оказывают влияние на развитие строения головного мозга, являются причиной нарушения функции и структуры головного мозга различного происхождения, приводят к поражению ЦНС, которые проявляются после рождения ребенка и

отражаются на психическом и личностном развитии. Перинатальные поражения ЦНС проявляются в перинатальной энцефалопатии как обширной группы состояний, синдромов и заболеваний нервной системы плода и новорожденного, развивающихся вследствие действия повреждающих факторов в перинатальном и перинатальном периодах. Одной из форм проявлений ПЭП является ММД (минимальные мозговые дисфункции). Минимальные мозговые дисфункции – легкие органические изменения центральной нервной системы, на фоне которых наблюдаются различные невротические реакции, нарушения поведения, трудности школьного обучения речевые расстройства. Минимальная мозговая дисфункция - замедление роста мозга, нарушение диффузно-церебральной регуляции различных уровней ЦНС, приводящее к нарушению восприятия и поведения, к изменению в эмоциональных и вегетативных системах. Данный термин предложен Э.Деноффом в 1959 году для обозначения нарушений в работе мозга, которые приводят к появлению симптомов, связанных с трудностью обучения в школе, трудностью у ребенка с контролем собственной активности и поведения в целом. В отечественной литературе минимальные мозговые дисфункции описываются в работах Л.Т. Журбы, Е.М. Мастюковой, В.А. Марченко, Г.Г.Шанько. А.И. Захаров относит минимальную дисфункцию к наиболее распространенному виду нервно – психических нарушений. Причинами возникновения ММД является: перинатальная патология; гестоз беременных; инфекционные заболевания (ХУГИ) и токсические поражения; преждевременные и запоздалые роды; антенатальная и интранатальная гипоксия; обвитие пуповины вокруг шеи, туловища; наследственный фактор.

Б.Р. Яременко, А. Б. Яременко, Т.Б. Горяинова основной причиной возникновения ММД повреждение во время родов шейного отдела позвоночника. Такое повреждение может возникнуть при обвитии пуповины вокруг шеи, наложение акушерских щипцов Симпсона – Феноменова, применение вакуума - экстрактора Мальмстрема - Финдерле. К симптомам минимальной мозговой дисфункции относятся: повышенная умственная утомляемость, отвлекаемость внимания, затруднения в запоминании нового материала; речевые нарушения, дети дефектно произносят отдельные звуки, с трудом строят фразу, речь у них медленная или взрывная, эксплозивная; недостаточность моторики; трудно поддаются обучению: чтению, письму, счету из – за нарушения восприятия, главным образом пространственных взаимоотношений; могут проявиться нарушения абстрактного мышления; различные виды невротических реакций, плохая переносимость шума, яркого света, жары и духоты, укачивание в транспорте с появлением головокружения, тошноты, рвоты; перевозбуждение ребенка к концу дня пребывания в детском саду, заторможенность; расстройства сна (трудное засыпание, недостаточность его глубины, уменьшение суточной потребности сна); быстрая смена настроения, эмоциональная лабильность, раздражительность, импульсивность; может возникнуть ярость, злость, агрессивность; социальные функции находятся на низком уровне, т.е. предпочитает играть с детьми, более младшего возраста, выбирает примитивные игры, отрицательно относится к

окружающим. По данным Л.Т. Журбы, Е.М. Мастюковой, В.А. Марченко отмечаются вегетативные нарушения: повышенная потливость, акроциноз, лабильный пульс, наличие тиков, дневной и ночной энурез, дневные и ночные страхи. А.И. Захаров описывает минимальную мозговую дисфункцию как комплекс нарушения поведения, который включает: повышенную возбудимость, непоседливость; разбросанность, расторможенность влечений; отсутствие сдерживающих начал; чувства вины и переживаний, критичности; легко даются и тут же забываются обещания; характерно шутливость, беспечность, озорство; невысокое интеллектуальное развитие; ослабленный инстинкт самосохранения выражается в частых падениях, травмах и ушибах ребенка. Таким образом, ММД рассматриваются, как последствия ранних локальных повреждений головного мозга, выражающиеся в возрастной незрелости отдельных высших психических функций и их дисгармоничном развитии. При ММД наблюдается задержка в темпах развития функциональных систем мозга, обеспечивающих такие сложные интегративные функции, как речь, внимание, память, восприятие и другие формы высшей психической деятельности. По общему интеллектуальному развитию дети с ММД находятся на уровне нормы, но при этом испытывают значительные трудности в школьном обучении и социальной адаптации. ММД проявляются в виде нарушений двигательного и речевого развития, формирования навыков письма (дисграфия), чтения (дислексия), счета (дискалькулия), синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ).

По своему происхождению и течению все поражения головного мозга перинатального периода условно можно разделить на гипоксически-ишемические, возникающие вследствие недостатка поступления кислорода в организм плода или его утилизации во время беременности (хроническая внутриутробная гипоксия плода) или родов (острая гипоксия плода, асфиксия), травматические, чаще всего обусловленные травматическим повреждением головки плода в момент родов и смешанные, гипоксически-травматические поражения центральной нервной системы.

Неблагоприятные воздействия в пренатальном и перинатальном периодах могут привести к задержке психического развития. Задержка психического развития (ЗПР) - нарушение нормального темпа психического развития, где отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально – волевая сфера) отстают в развитии от психологических норм данного возраста. ЗПР может быть вызвано генетическими факторами, соматогенными (хронические соматические заболевания), психогенными (неблагоприятные условия воспитания), а также церебрально-органической недостаточностью, чаще резидуального характера (инфекции, интоксикации, травмы мозга внутриутробного, натального и раннего постнатального периода). При этом задержка развития эмоциональной сферы проявляется в различных клинических вариантах инфантилизма (конституционального, соматогенного, психогенного, церебрально-органического). Замедление темпа познавательной деятельности при соматических заболеваниях будет связано с хронической астенией (общей повышенной истощаемостью), при психогенных формах - в

большей мере с явлениями микросоциальной и педагогической запущенности, при церебрально-органических, наиболее часто приводящих к трудностям в обучении, с одной стороны, с нейродинамическими (в первую очередь церебрастеническими) и энцефалопатическими (психопатоподобными, эпилептиформными и др.) расстройствами, в ряде случаев - и с первичной недостаточностью отдельных корково-подкорковых функций (праксиса, гнозиса, речи, памяти и т. д.).

Изучению особенностей психического развития в условиях дизонтогенеза посвящены работы Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, С.Я. Рубинштейна, В.В. Лебединского, Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь, Т.А. Власовой, В.А. Лапшина, Б.П. Пузанова, Л.О. Бадаляна, В.В. Ковалева, М.С. Певзнер, К.С. Лебединской, У.В. Ульянковой, А.С. Спиваковской, В.И. Лубовского, Г.Е. Сухаревой, Э. Хейсермана, Н.Л. Белопольской, Н.Я. и М.М. Семаго, В.А. Семенович и др.

#### **Литература:**

1. Гроф С. За пределами роста. Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. М. 2002. – 198с.
2. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.. Знание. 1991 - 152 с.
3. Кравцов Г.Г. Психологические проблемы начального образования М., 1994. - 140 с.
4. Марцинковская Т.Д. Психология развития: Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко и др.; Под ред. Т.Д. Марцинковской. - 2 е изд., перераб. и доп. - М.: Издательский центр «академия», 2005. - 528с.
5. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М., 2000. – 208с.
6. Усанова О.Н. Специальная психология.- СПб.: Питер,2008.-400с.

# ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Халфиева А.Р.**

*соискатель кафедры общей психологии  
Казанский (Приволжский) Федеральный Университет  
г. Казань, РФ*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МЕНЕДЖЕРОВ В СВЯЗИ С ИХ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬЮ

Профессиональная деятельность менеджеров связана со значительным напряжением, которое часто приводит его в состояние повышенной нервозности и стресса. Необходимо отметить, что профессиональный стресс – это напряженное состояние работника, возникающее у него при воздействии эмоционально отрицательных и экстремальных факторов, связанных с выполняемой профессиональной деятельностью [4, с. 32]. Проблема профессионального стресса рассматривалась в трудах Г. Селье, К.Л. Купера, Дж. Маршала, И.И. Лоора и др.

Недавно психологами было введено новое понятие: «профессиональный стресс менеджеров» или «стресс руководителя», которое отличается от «обычного» нервно-психического напряжения рядовых сотрудников. В целом, особенность данной профессиональной деятельности заключается в большом количестве информационной и эмоциональной нагрузки на работе, в высоком темпе деятельности, в необходимости постоянно принимать решения в условиях неопределённости, состоянии неопределённости. Это требует от менеджера значительного личного вклада в выполнение повседневных профессиональных обязанностей [2, с. 67].

Так как психологическая нагрузка менеджеров разного звена различается значительной степенью ответственности, перегруженностью работой, нехваткой времени, стилем менеджмента, актуальным является исследование взаимосвязи стрессоустойчивости и психологического благополучия менеджеров различного уровня руководства.

С целью выявления особенностей взаимосвязи стрессоустойчивости и психологического благополучия менеджеров различного уровня управления было проведено исследование, в котором приняли участие операционные управляющие (младшие начальники, в основном, осуществляющие контроль за выполнением производственных заданий для непрерывного обеспечения непосредственной информацией о правильности выполнения этих заданий); middle менеджеры (руководители, возглавляющие крупное подразделение или отдел в организации) и топ-менеджеры (руководители высшего звена, отвечающие за принятие стратегически важнейших решений для организации в целом или для основной части организации).

В качестве методов диагностики были использованы: «Опросник психологической устойчивости к стрессу» (ОПУС) (Е.В.Распопин) опросник «Шкала психологического благополучия» (К.Рифф). Для выявления

взаимосвязи между показателями данных методик был использован корреляционный анализ по Пирсону.

В целом, были исследованы следующие показатели: общая психологическая устойчивость личности к стрессу, негативная социальная оценка, автономия, управление окружающими, личностный рост, длительность и повторяемость стрессора, негативная самооценка, неопределённость, дефицит времени, информационные перегрузки, физические перегрузки, монотонность, изоляция (одиночество), ситуация конкретной угрозы, повседневные стрессоры, неожиданность стрессора, положительное отношение с другими, цель в жизни, самопринятие.

После анализа средних значений исследуемых характеристик, выяснилось, что среднее значение общего показателя психологического благополучия у операционных управляющих выше (522 балла), чем у middle менеджеров (457,6 балла) и топ-менеджеров (303,5 балла). Исходя из полученных результатов, можно говорить, что чем успешнее человек в карьере, тем ниже у него показатель личного психологического благополучия. Это объясняется особенно высокой ответственностью руководителей высшего звена за сотрудников, за продвижение организации, её функционирование. Они должны организовывать работу всех подразделений, оценивать ситуацию более масштабно, контролировать весь процесс деятельности организации, в то время как линейные менеджеры, как и менеджеры среднего звена ответственны только за определённые области деятельности.

Среднее значение стрессоустойчивости в группе менеджеров также зависит от уровня их карьерной успешности. У операционных управляющих среднее арифметическое значение составляет 206,7 баллов, middle менеджеров – 178 баллов, а у топ-менеджеров – 111 баллов. Анализ результатов показывает, что чем выше менеджер продвинулся по карьерной лестнице, тем ниже у него уровень устойчивости к стрессам.

В ходе следующего этапа исследования были рассмотрены взаимосвязи интересующих нас показателей психологического благополучия и стрессоустойчивости в общей выборке испытуемых. Больше всего достоверных связей было выявлено у шкалы «Самопринятие», которая напрямую коррелирует со шкалами «Общая устойчивость к стрессу», «Устойчивость позитивной самооценки», «Дефицит времени» и «Неопределённость». Данный результат показывает, что чем позитивнее человек относится к самому себе, знает и принимает различные свои стороны, включая хорошие и плохие качества, положительно оценивает своё прошлое, тем выше у него степень устойчивости позитивной самооценки и самопринятия в противовес тенденции к самоуничижению и стрессогенной неудовлетворённости теми или иными аспектами своего Я.

При исследовании взаимосвязи между показателями «Автономия», «Устойчивость позитивной самооценки», «Общая устойчивость к стрессу» и «Длительность и повторяемость стрессора» выяснилось, что чем выше испытуемый характеризует себя как независимого, самостоятельного, способного противостоять попыткам общества заставить думать и действовать

определённым образом; самостоятельно регулирует собственное поведение; оценивает себя в соответствии с личными критериями, тем выше у него общая психологическая устойчивость к стрессу, устойчивость к ситуациям, стрессогенность которых определяется и усиливается продолжительным, повторяющимся либо хроническим характером негативного воздействия того или иного стрессора, выше степень устойчивости позитивной самооценки и самопринятия личности в противовес тенденции к самоуничтожению и стрессогенной неудовлетворённости теми или иными аспектами своего Я.

Также анализ корреляционных связей между показателями «Самопринятие», «Общая устойчивость к стрессу», «Неопределённость» и «Дефицит времени» выявил, что чем выше показатель «Самопринятие», тем выше общая психологическая устойчивость личности к стрессу, устойчивость к ситуациям лимита и дефицита времени, ситуациям неизвестности, неопределённости, дефицита личностно значимой информации.

Необходимо отметить тот факт, что между показателями «Дефицит времени», «Устойчивость позитивной самооценки», «Общая устойчивость к стрессу» и показателем «Управление окружающими» были также выявлены положительные взаимосвязи ( $p \leq 0,01$ ), что означает: чем больше респондент обладает властью и компетенцией в управлении окружением, контролирует всю внешнюю деятельность, эффективно использует предоставляющиеся возможности, способен улавливать или создавать условия и обстоятельства, подходящие для удовлетворения личных потребностей и достижения целей, тем выше у него общая психологическая устойчивость к стрессу, устойчивость к ситуациям лимита и дефицита времени, а также выше позитивная самооценка и самопринятие в противовес тенденции к самоуничтожению и стрессогенной неудовлетворённости теми или иными аспектами своего Я.

Подводя итог всему выше сказанному, следует сказать, что выявленные и проанализированные взаимосвязи показателей стрессоустойчивости и состояния психологического благополучия можно трактовать двояко. Во-первых, стрессоустойчивость сказывается на показателях психологического благополучия. Во-вторых, полученные результаты позволяют говорить о том, что психологическое благополучие может влиять на устойчивость личности к различным стрессорам. Уровень карьерной успешности также показывает, что на разных уровнях руководства показатели существенно отличаются как в количественном, так и в качественном виде. Исходя из полученных в ходе работы данных, можно сделать вывод, что чем выше уровень карьерной успешности, тем ниже уровень психологического благополучия и стрессоустойчивости. Таким образом, из-за особенностей своей профессии, постоянной информационной перегрузки, высокого уровня занятости, коммуникационной активности и ответственности, при продвижении по карьерной лестнице у менеджера меняется внутреннее состояние, определяющее переживание благополучности и уровень стрессоустойчивости, помогающее ему в борьбе с различными возникающими в ходе работы стрессорами.

## Литература

1. Аракелов Г.Г. Стресс и его механизмы / Г.Г.Аракелов // Вестник МГУ, Серия 14. Психология.–1995. –Т.4. –С.45-54.
2. Касл С.В. Эпидемиологический подход к изучению стресса в труде / С.В.Касл // Психология труда и организационная психология. Хрестоматия/ под ред. А.Б. Леоновой и О.Н. Чернышевой.– М.: Радикс, 1995.– С.138-144.
3. Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал. — 2007. — № 3. — С. 24—37.
4. Пугачев В.П. Руководство персоналом: Учебник / В.П. Пугачев. – М.: Аспект пресс, 2006. –416с.
5. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. 2-е изд. / Н.В. Самоукина. — СПб.: Питер, 2003. — С.224.

**Верещагина Л.А.**

*к.пс.н. кафедры эргономики и инженерной психологии  
Санкт-Петербургский государственный университет  
г. Санкт-Петербург, РФ*

**Романько И.Н.**

*к.пс.н. кафедры эргономики и инженерной психологии  
Санкт-Петербургский государственный университет  
г. Санкт-Петербург, РФ*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

С организационной точки зрения психологическое благополучие можно определить как общую эффективность психологического функционирования сотрудника, которая проявляется в более хороших результатах и приверженности организации. Психологическое благополучие существует в сознании самого носителя и является с этой точки зрения субъективной реальностью, основывается на оценке своего собственного бытия. Также оно представляет собой комбинацию позитивных и негативных эмоций, затрагивает жизнь индивида в целом. Было выявлено, что качество трудовой жизни является важным фактором психологического благополучия.

Исследования показывают, что уровень психологического благополучия – не просто кратковременное состояние, вызванное той или иной конкретной ситуацией, в которой оказался человек, но и относительно независимая от ситуации, устойчивая личностная черта. Довольно обширное и постоянное растущее множество данных говорит о связи психологического благополучия с характеристиками профессиональной деятельности.

Аналогичные результаты были получены в другом лонгитюдном исследовании Кропанцано и Райта [4, с. 260], которое длилось целых 5 лет: уровень психологического благополучия испытуемых измерялся дважды с интервалом в полгода, через четыре с лишним года оценивалась эффективность

деятельности тех же испытуемых. Психологически благополучные работали лучше.

Райт Т. и Стоу Б. [5, с. 15] провели два лонгитюдных исследования с использованием нескольких показателей эффективности деятельности и нескольких показателей психологического благополучия. И в этом исследовании была обнаружена отчетливая связь между указанными переменными.

Кроме того, эти исследования [5, с. 15] показали, что влияние психологического благополучия на деятельность имеет место вне зависимости от возраста, пола, стажа, и уровня образования сотрудника.

С психологической точки зрения задача повышения благополучия сотрудников решается через изучение их потребностей - мотивационной сферы и на этой основе разрабатываются практические рекомендации по использованию инструментов мотивирования.

В рамках данного исследования рассматривается стремительно развивающийся рынок ИТ услуг. В условиях постоянно идущих вперед технологий и высокого спроса на специалистов в области информационных технологий в России и за рубежом, остро встает необходимость удержать таких сотрудников в компании, создать такие условия труда, которые удовлетворяли бы их потребности и создавали почву для длительного плодотворного сотрудничества. Руководители компаний предлагают самые различные предпочтения, не всегда задумываясь, нужны ли они конкретному работнику.

Структура ИТ- отделов в компаниях достаточно однотипна и включает следующие позиции: системный администратор, администратор данных и безопасности, эксперт службы поддержки, системный аналитик, инженер по компьютерному оборудованию. Численность сотрудников ИТ определяется теми задачами, которые они реализуют. В общем виде, задачами ИТ- отдела компании является реализация проектов, обеспечение эффективности работы информационных систем, обеспечение использования программ персоналом компании, управление и развитие информационной сети организации.

Персонал этой области, характеризуется преобладанием творческого подхода при решении задач, высокой степенью погруженности в профессию, невысоким уровнем коммуникативных качеств [4, с.110]. Как указано в работах Верещагиной Л.А. [1, с.126], работник данной сферы, ожидает признания своей работы, может успешно работать как в окружении людей, так и в одиночестве. При наличии актуальных потребностей в творчестве и признании им требуется определенная степень свободы, достаточная для творчества. ИТ-специалисты быстро усваивают опыт и правила поведения своих ведущих коллег вместе с потребностью в персонифицированном высокотехнологичном инструментарии.

В работе Самоукиной Н.В. [3, с. 84] было показано, что ИТ-специалисты отличаются от специалистов других профессий и в плане стимулов к работе – прямая материальная мотивация или возможность карьерного роста действуют короткий промежуток времени, именно эти специалисты способны отказаться от заработка, если им неинтересна работа или условия труда становятся

некомфортными. Таким образом, важен постоянный мониторинг состояния психологического благополучия сотрудников. Вследствие этого разработка мотивационной системы для таких специалистов представляет собой специфическую задачу.

Для изучения состояния мотивационно - потребностной сферы работников двух IT- компаний было проведено эмпирическое исследование. В исследовании участвовали 60 человек – специалисты двух компаний, работающих в сфере информационных технологий. Все испытуемые – мужчины, средний возраст - 33 года. Из них: 76,7% имеют высшее образование, 13,3% - неоконченное высшее, 10% - среднее специальное образование.

С помощью методики «Потребности или парные сравнения» были выявлены наиболее актуальные потребности специалистов – материальные потребности (21,17 балла), потребности в признании (24,77 балла) и самоактуализации (22,8 балла). Между ними были выявлены достоверные различия.

На основании данных, полученных с помощью методики «Диагностика мотивационной структуры личности» можно сделать вывод, что в мотивационной структуре личности специалистов IT- сферы доминируют мотивация творческой (20,06 балла) и общей активности (14,77 балла), общения (16,62 балла), социальной полезности (15,05 балла). Были выявлены достоверные различия по шкалам «Социальный статус», «Общение» и «Творческая активность». Это свидетельствует о сформированной у работников рабочей (производительной) мотивации и о стремлении поддерживать профессиональный дискурс. В меньшей степени представлены мотивы жизнеобеспечения, обеспечения комфорта.

Таким образом, обобщая результаты, можно сказать, что у специалистов в сфере IT имеются определенные закономерности организации потребностной и мотивационной сфер.

Говоря о психологическом благополучии специалистов IT-сферы, необходимо совмещать материальные стимулы с нематериальными, которые бы подчеркивали значимость деятельности и выделяли роль эффективных сотрудников для всей компании. Специалисты нуждаются в материальной поддержке для обеспечения творческой активности, разработке новых идей. Данное исследование продолжается в области рассмотрения профессиональных мотивов и потребностей специалистов сферы IT на разных этапах профессионального становления.

#### **Литература:**

1. Верещагина Л.А., Карелина И.М. Психология потребностей и мотивация персонала. - Харьков: Изд. Гуманитарный центр, 2002.-152с.
2. Малуев П.А., Мелихов Ю.Е. Управление персоналом. – М.: Альфа-Пресс, 2005. – 184с.
3. Самоукина Н.В. Эффективная мотивация персонала при минимальных финансовых затратах. - М.: Вершина, 2008. – 224 с.

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Мосявра Е.А.**

*Аспирант кафедры коррекционной педагогики  
Ленинградский Государственный Университет им. А.С. Пушкина  
г. Санкт-Петербург, РФ*

## **ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УЧЕБНУЮ УСПЕШНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР**

Известно, что для успешного функционирования в социальной жизни человеку необходим ряд личностных качеств и умений. По мнению философов и социологов (Д. В. Ольшанский, К. В. Рубчевский, Л. Филипс и др.), социализация — результат формирования, развития, становления личности на протяжении всей жизни, который достигается в процессе взаимодействия личности и общества.

Развитие коммуникативной компетентности младшего школьника является одной из ключевых составляющих, которыми должна обладать личность, способная успешно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни.

В научном контексте сочетание терминов «коммуникативная компетентность» впервые было использовано в русле социальной психологии (от лат. *competens* — «способный») — способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений).

К настоящему времени сложилось много определений коммуникативной компетентности.

В психологии межличностного общения компетентность коммуникативная определяется как владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии.

Задержка психического развития является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста. По данным психолого-педагогических исследований среди стойко неуспевающих младших школьников дети с ЗПР составляют около 50%.

В медицине задержку психического развития относят к группе пограничных форм интеллектуальной недостаточности. С точки зрения клиницистов это состояние характеризуется, прежде всего, замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности. [2]

Психологи, медики, изучающие детей с задержкой психического развития, (В. В. Ковалев, И. А. Коробейников, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Л. М. Шипицина и др.) отмечают, что у них значительно ослаблены «социальные возможности личности», низкая потребность в общении, сочетающаяся с

дезадаптивными формами взаимодействия — отчуждением, избеганием или конфликтом. Педагоги (Ш. А. Амонашвили, В. А. Сухомлинский и др.) обращают внимание на то, что самая трудная педагогическая проблема в работе с этими детьми — их социализация. При успешном ее решении значительно облегчается обучение детей с задержкой развития. [4]

В своих исследованиях В.И. Лубовский отмечает, что учебная деятельность детей с ЗПР характеризуется низкой продуктивностью: они часто не усваивают задания, даваемые учителем, из-за неустойчивости внимания не могут на относительно длительное время сосредоточиться на выполнении заданий, отвлекаются на любые посторонние стимулы.

Исследования показывают, что у детей с ЗПР возникает непонимание некоторых задаваемых ребенку вопросов инструкций, содержащих слова, значение которых неизвестно или недостаточно ясно ребенку, или не усвоенные им грамматические формы. Затруднения понимания могут быть связаны и с недостатками произношения, довольно часто наблюдаемыми у детей с задержкой психического развития. В результате дети часто, даже зная нужное слово, не могут его употребить или употребляют его неверно. С этим связано значительное количество ошибок, аграмматизмов в их речи. [3]

По причине неточности и замедленности восприятия в младшем школьном возрасте у детей с ЗПР так же отмечаются ошибки при списывании текста, воспроизведении фигур по зрительно представленным образцам.

Что касается особенностей памяти детей с нарушением интеллектуального развития, по общепринятым представлениям и мнениям педагогов, данная категория школьников значительно хуже запоминает и воспроизводит учебный материал, чем их нормально развивающиеся сверстники.

Развитие коммуникативной компетентности младшего школьника является одной из ключевых составляющих, которыми должна обладать личность, способная успешно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни.

У них крайне низка познавательная активность, что является наиболее выраженным проявлением низкого уровня их психической активности в целом и крайне слабой познавательной мотивации. [3]

Коммуникативная компетентность предполагает сформированность коммуникативных умений, таких как:

1. Речевые умения, связанные с овладением речевой деятельностью и речевыми средствами общения.

2. Социально-психологические умения, связанные с овладением процессами взаимосвязи, взаимовыражения, взаимопонимания, взаимоотношения, взаимопроявлений и взаимовлияний.

3. Психологические умения, связанные с овладением процессами самомобилизации, саморегуляции: умения преодолевать психологические барьеры в общении, снимать излишнее напряжение, эмоционально настраиваться на ситуацию общения; адекватно ситуации общения выбирать жесты, позы, ритм своего поведения; мобилизоваться на достижение коммуникативной цели; распределять свои усилия в общении.

4. Умение использовать в общении нормы речевого этикета в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией.

5. Умение использовать невербальные средства общения: применять паралингвистические средства общения.

6. Умение общаться в различных организационно- коммуникативных формах деятельности: умение использовать организационно- коммуникативные формы установления отношений: организационно- коммуникативные формы планирования совместной деятельности.

7. Умение взаимодействовать: на уровне диалога с личностью или группой; на уровне палилога – с массой или группой. [1]

Данные умения у детей с нарушением интеллектуального развития не сформированы вследствие вышеперечисленных особенностей их психического развития, это позволяет сделать вывод о том, что, во-первых, коммуникативная компетентность влияет на учебную успешность.

Во-вторых, от коммуникативной компетентности во многом зависит процесс адаптации ребёнка к школе, в частности его эмоциональное благополучие в классном коллективе. Как известно, школьная адаптация подразделяется на учебную и социально-психологическую. Ребёнок должен привыкнуть не только к новому виду деятельности (обучению), но и к окружающим людям. Если он легко находит общий язык с одноклассниками, то испытывает большой психологический комфорт и удовлетворённость ситуацией. И напротив, неумение контактировать с ровесниками сужает круг друзей, вызывает ощущение неприятности, одиночества в классе, может провоцировать асоциальные формы поведения.

В-третьих, коммуникативная компетентность учащихся рассматривается в образовательном процессе не только как условие сегодняшней эффективности и благополучия ученика, но и как ресурс эффективности и благополучия его будущей взрослой жизни.

#### **Литература:**

1. Руденский Е.В. Социальная психология. Курс лекций для вузов – М. ИНФРА – М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1999.

2. Семенович А. В. Нейропсихологические синдромы отклоняющегося развития. // Журнал психиатрии. Т.3 1999, № 3, с. 25-26.

3. Специальная психология // Под ред. В.И. Лубовского. М., 2006.

4. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. — СПб.: Питер, 2008.

**Пугачёва Н.А.**  
*Аспирантка кафедры психологии и педагогики  
профессионального образования  
Тульского государственного педагогического университета  
им.Л.Н.Толстого*

## **ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ВАРИАНТЫ РЕШЕНИЯ.**

Современная система образования в полной мере принимает в себя только тех, кто отвечает её определенным требованиям, детей со стандартными возможностями, способными обучаться по общей для всех программе и показывать ожидаемые результаты успеваемости. В результате нередко получается, что дети с особыми образовательными потребностями (ООП) выпадают из общего образовательного процесса, так как для работы с ними педагогический состав общеобразовательных учреждений не обладает необходимыми знаниями и компетенциями в области коррекционной и специальной педагогики. Эту и множество других проблем в современной школе призвано решить инклюзивное образование.

Так что же такое инклюзивное образование? Инклюзивное образование (французский вариант «inclusif» – включающий в себя; от латинского слова «include» – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в том числе и для детей с особыми потребностями. В основу инклюзивного образования заложена идеология, исключающая любую дискриминацию детей и обеспечивающая отношение ко всем людям, как к равным, но при этом создает необходимые условия для детей, которые имеют особые образовательные потребности. Именно на это направлена национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: «Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации» . [4]

В наше время инклюзивное образование, становясь реальностью, неуклонно «приобщает» и «втягивает» в себя все страны мира. Но, в тоже время, интенсивно входя в практику, инклюзивное образование ставит перед образовательной системой большой ряд сложных вопросов и новых задач. В отличие от зарубежной системы образования, в которой инклюзия имеет богатый опыт и глубокие законодательные основы, отечественная инклюзия только начинает складываться и развиваться. В настоящее время 4,5 % детей, проживающих в России, относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья, которые нуждаются в специальном (коррекционном) образовании.

Но, к сожалению, в настоящее время в нашей стране рынок образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно узок и ограничен, в небольших городах и селах дети с ООП чаще всего остаются вне системы образования по сугубо экономическим причинам.

Традиционной формой обучения детей с ограниченными возможностями здоровья остаются специальные (коррекционные) образовательные учреждения. Значительная часть затруднений в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями связана с острым дефицитом квалифицированных кадров: педагогов-дефектологов, психологов, воспитателей и социальных педагогов, недостаточным уровнем их подготовки. Ведь инклюзия охватывает глубокие социальные аспекты жизни школы: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка. Обеспечить создание подобной среды можно только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. [2] Здесь должны работать люди, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и самого обычного. Для детей с ОВЗ принцип инклюзивного образования означает, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать образовательная среда, которая является для них наименее ограничивающей и наиболее включающей. Реализация этого принципа предполагает, что:

- все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства;
- задача инклюзивной школы – построить систему, удовлетворяющую потребности каждого;
- в инклюзивных школах все дети, а не только дети с инвалидностью, должны обеспечиваться поддержкой, которая позволяет им быть успешными, ощущать безопасность и самооценность.

Инклюзивное образование само по себе организовать невозможно, оно связано с изменениями на ценностном, нравственном уровне. Проблемы его организации в современной школе связаны, в первую очередь, с тем, что школа как социальный институт ориентирована на детей, способных двигаться в среднем темпе, предусмотренном стандартной программой, на тех, для кого достаточными являются типовые методы педагогической работы.

Насколько готовы к реализации инклюзивного образования учителя типовых школ?

Для ответа на этот вопрос мною была предпринята попытка анализа степени готовности к реализации инклюзивного образования учителей одной из школ Тульской области (Венёвский район, посёлок Грицовский) Исследование было проведено методом анкетного опроса учителей общеобразовательной школы, в котором приняли участие 30 педагогов (из них 9 человек – педагоги начальной школы, 21 – учителя основной ступени). В отдельных классах в ситуации включенного образования находятся дети с ЗПР, с хроническими соматическими заболеваниями и другими ограниченными возможностями здоровья.

Информационная осведомлённость учителя об основных положениях инклюзивного образования является основой для его профессиональной позиции. Данные опроса показали, что 95% респондентов либо не знакомы с

основными положениями и принципами инклюзивного образования, либо подчеркивают недостаток информации по этому вопросу. Основные опасения педагогов связаны с пониманием собственного дефицита в знаниях и компетенциях в области коррекционной педагогики, с незнанием форм и методов работы с детьми с нарушениями в развитии. Педагоги общеобразовательной школы, которые сталкивались с детьми с нарушениями развития, старались таких детей поскорее отправить в коррекционные классы или организовать обучение на дому. Данные опроса показывали, что педагоги Грицовской СОШ испытывают острый дефицит в знаниях в области коррекционной педагогики. Вследствие чего, 87 % педагогов не готовы применять элементы коррекционной педагогики в своей повседневной практике. На вопрос о «внедрении инклюзивного образования в нашей школе» почти все учителя ответили резко отрицательно, ссылаясь на недостаточную компетентность в этом вопросе, нехватку кадров и отсутствие в школе необходимого оборудования. Около 45% учителей сказали следующее «больные дети должны учиться отдельно, чтобы не чувствовать свою ущербность» и «мы не готовы взвалить на себя это бремя».

Базовым психологическим процессом, влияющим на эффективность деятельности учителя, который занимается включением ребёнка с особенностями в развитии в процесс общего образования, становится эмоциональное принятие такого ребёнка. Эмоциональное принятие имеет профессиональный «барьер» - учитель психологически не принимает того ребёнка, в успешности обучения которого он не уверен. Он не знает, как оценивать его индивидуальные достижения, каким способом проверять его знания. На вопрос о возникновении «непонимания» между учителем и «другим» ребёнком 80% учителей ответили так: «такие дети заведомо не смогут оставить учебную программу массовой школы, для них чаще всего необходимо специальное построение индивидуального образовательного маршрута и использование иной программы обучения, что для педагога общеобразовательной школы крайне сложно. В работе с такими детьми необходимо учитывать иные образовательные цели».

Как же выглядит ситуация готовности учителя в МОУ Грицовская СОШ по включению того или иного ребёнка с особенностями развития в общеобразовательный процесс?

Исследование показало, что уровень готовности включения детей с различными видами заболеваний в учебную деятельность обычной общеобразовательной школы достаточно низкий. Все опрошенные мною педагоги, считают, что для развития инклюзивного подхода в общем образовании необходима разработка общепедагогических технологий, моделей развивающего урока, технологий поддержки и детского сотрудничества, вовлечения родителей в педагогический процесс.

При анализе готовности педагогов составить свою программу по работе с «другими» детьми 60% согласились составить такую программу, а 40% отказались, ссылаясь на отсутствие времени и свою некомпетентность по этому вопросу.

Анкетирование показало, что основным психологическим «барьером» является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Это ставит серьезные задачи не только перед психологическим сообществом сферы образования, но и методическими службами, а главное – перед руководителем образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы. Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, которая обеспечит понимание и реализацию подходов к индивидуализации обучения детей с ООП.

Психолого-педагогическое сопровождение учителей должно показать им, как работать с детьми с разными возможностями в обучении, как учитывать это многообразие в индивидуальном подходе к каждому.

Учителя, которые уже имели опыт работы в идеологии инклюзивного образования, разработали следующие способы борьбы с «барьерами»:

Принимать учеников с инвалидностью «как любых других детей в классе»;

Включать их в те же виды активности, хотя ставить при этом разные задачи;

Вовлекать учеников в групповые формы работы и групповые решения задач;

Использовать активные формы обучения – манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования.

Инклюзивное образовательное сообщество во многом изменяет роль учителя. Липски и Гартнер (Lipsky D.K., Gartner A.) считают, что учителя способствуют активизации потенциала учащихся, сотрудничая с другими преподавателями в междисциплинарной среде без искусственного разграничения между специальными и массовыми педагогами. Педагоги вовлекаются в разнообразные виды общения с учениками, благодаря чему больше узнают каждого ребенка. Кроме того, учителя участвуют в широких социальных контактах вне школы, в том числе с социальными ресурсами поддержки и родителями. Такая профессиональная позиция учителя позволяет ему преодолеть свои опасения и тревоги, выйти на совершенно новый уровень профессионального мастерства, понимая своих учеников и своё призвание. [1]

В заключение хотелось бы подчеркнуть значимость восьми заповедей инклюзивного обучения:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;

- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- все люди нуждаются друг в друге.

Соблюдая эти принципы инклюзии, мы сможем приблизиться к решению проблем инклюзивного образования. Так же необходимо сказать, что все дети, несмотря на физические, социальные, интеллектуальные и другие особенности, должны быть обязательно включены в систему образования, и воспитываться со своими сверстниками. Но как показывает зарубежный опыт, для реализации поставленных целей потребуются много времени, а главное – участие и взаимодействие всех взрослых участников образовательного процесса, работающих с ребенком с особыми образовательными потребностями, так как только при этом условии возможно решение проблем инклюзивного образования.

Инклюзивное образование – прогрессивный способ обучения, имеющий большие перспективы в современном обществе, и это дает надежду, что каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет реализовать право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям, найти свое место в жизни.

#### **Литература.**

1 «Инклюзия и школьная реформа: трансформация американских классов». Под ред. Липски Д.К. (Lipsky D. K.) и Гартнер А. (Gartner A.). Балтимор: Издательство «Paul H. Brookes Publishing Co». и реализовать свой жизненный шанс и потенциал.

2. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. - 2010. - № 1.

3. Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2006.

4. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. [http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr\\_fgos\\_2009\\_of\\_1n\\_01.pdf](http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr_fgos_2009_of_1n_01.pdf)

5. Федотенко И.Л. Становление психолого-педагогической компетентности будущих учителей, необходимой для сотрудничества с родителями школьников в инклюзивном образовании: Моногр. Тула: Изд-во Тул. гос. пед.ун-та им.Л.Н.Толстого, 2011.

**Шевырева Е.Г.**

*К.п.с.н. кафедры специальной и практической психологии  
Южный федеральный университет  
г. Ростов-на-Дону, РФ*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ**

Последние десятилетия отмечены в России повышенным интересом специалистов различного профиля (социологов, демографов, экономистов,

психологов, педагогов и др.) к проблемам современной семьи. Традиционно семья воспринимается как естественная среда, обеспечивающая гармоничное развитие и социальную адаптацию ребёнка. Внимание учёных объясняется не только профессиональной проблематикой, но свидетельствует и о наличии значительных трудностей в развитии этого социального института.

Особое положение в этом вопросе занимают семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии, которым характерен высокий уровень проявления «проблемности». Существенные изменения, происшедшие в последние десятилетия в России в плане гуманизации отношения к лицам, с отклонениями в развитии, определяют особый интерес к семье, в которой воспитывается такой ребёнок. Практика свидетельствует о том, что в таких семьях выявляется высокий уровень потребности в оказании им помощи. По данным научного Центра здоровья детей РАМН число детей, нуждающихся в адресной помощи специалистов, уже в дошкольном возрасте варьирует от 25% до 40%, а 85% детей рождаются с недостатками развития и неблагоприятным состоянием здоровья. Такие дети должны обучаться и воспитываться в специальных условиях, включая и создание адекватной микросоциальной среды в семье. В настоящее время стало чрезвычайно актуальным создание широкой консультативной психолого-педагогической и медицинской помощи детям раннего возраста. Назрела необходимость в разработке новых форм взаимодействия дошкольных и специальных учреждений с семьями, самостоятельно воспитывающими детей раннего возраста.

В качестве новых форм взаимодействия семьи и детских учреждений, имеющих высококвалифицированных специалистов по раннему детству, а также в плане расширения консультативной психолого-педагогической помощи детям раннего возраста может быть предложено следующее:

- создание более широкой сети консультативных пунктов. Здесь родители смогут получать медицинскую и психолого-педагогическую помощь по диагностике психического развития, по содержанию и методам коррекционной работы с ребёнком в семье, по вопросам воспитания и организации домашнего режима, по налаживанию взаимоотношений ребёнка со взрослыми членами семьи, по установлению его контакта с другими детьми в семье и за её пределами (в яслях, студиях, во дворе и т.п.);

- организация групп домашнего обучения и кратковременного пребывания детей с отклонениями в развитии в специальных (коррекционных) и дошкольных учреждениях общего типа.

Группы домашнего обучения и кратковременного пребывания могут создаваться с целью максимального приближения коррекционной помощи к месту жительства ребёнка, вовлечения как можно большего количества нуждающихся детей, а также для оказания своевременной психолого-педагогической поддержки семье, воспитывающей проблемного ребёнка.

Согласно традиции, сложившейся в нашей стране. Проблемы семьи, воспитывающей ребёнка с отклонениями в развитии, рассматриваются в большинстве случаев исключительно через призму проблем самого ребёнка. Считается достаточным ограничиться методическими рекомендациями

родителям по вопросам обучения и некоторыми советами, касающимися воспитания ребёнка. Однако, как свидетельствует практика, такое воздействие, несмотря на старания и усиления со стороны специалистов, оказывается недостаточным, так как из поля зрения исключается один из аспектов, требующих особого внимания, а именно: родители ребёнка с отклонениями в развитии.

Необходимость семейного воспитания в условиях таких семей имеет специфику: семейное воспитание ребёнка с ограниченными возможностями должно быть более эмоционально и проводником его должна быть родительская любовь к детям и ответные чувства к родителям.

Специфичными являются не только содержание, но и методы воспитания в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями. Эта специфика проявляется в следующем: влияние на ребёнка индивидуальное, основанное на конкретных поступках и приспособлено к личности; выбор методов зависит от педагогической культуры родителей; понимание цели воспитания; родительская роль; представление о ценностях; стиль взаимоотношений в семье; стиль взаимоотношения между родителями и т.д.

Педагогически несостоятельная семья, как правило, занимается воспитанием детей, но для неё характерны неправомерные подходы к воспитанию, беспомощность во взаимоотношениях с детьми. Главной целью воспитательных усилий родителей нередко ставится лишь достижение послушания и упрочения незыблемой родительской воли. Иногда позиции родителей ведут к установлению сложного авторитета, искажающего систему семейного воспитания и наносящего вред развитию ребёнка – авторитаризм, подавление, педантичность, мелочная опека и т.д.

Включение семьи в процесс реабилитации – один из важных моментов данной работы. Необходимо выделить психологическую реабилитацию родителей, имеющих детей с проблемами в развитии.

Работа психолога с семьёй заключается:

- ✓ В комплексном, глубоко профессиональном изучении детей на основе медицинских данных, характеризующих первичное нарушение;
- ✓ В определении индивидуальных возможностей каждого ребёнка;
- ✓ В профилактике отклонений психического развития и предупреждении углубления уже имеющихся патологий;
- ✓ В преодолении родительских комплексов и переживаний, связанных с дефектом ребёнка;
- ✓ В психологической помощи воспитателям и родителям в решении сложных проблем, возникающих в процессе воспитания и обучения;
- ✓ В разработке и адаптации тестов для психологического обследования детей с нарушениями, а также в психологическом просвещении коллектива и родителей.

В подтверждении этому можно привести пример сопровождения семей, имеющих детей с нарушенным слухом, на базе Ростовского областного центра образования неслышащих учащихся города Ростова-на-Дону.

Медицинский блок позволяет вовремя проводить обследование детей, оказывать помощь родителям.

Также родители могут воспользоваться услугами юриста, целью которых является ознакомление и использование родителями прав и льгот, гарантированных законодательством. «Юридическая подкованность» в некоторой степени также оказывает влияние на процесс реабилитации в целом, так как родители, получившие консультацию, обрели уверенность в отношении своих прав. Также работает «родительский клуб», где ведут свою вспомогательную работу психологи, педагоги, социологи, а сами родители делятся опытом, потому, что роль семьи является главенствующей в преодолении ребёнком своих трудностей.

Семья, ближайшее окружение ребёнка с ограниченными возможностями – главное звено в системе его воспитания, социализации, удовлетворения потребностей, обучения, профориентации. Когда в семье есть ребёнок-инвалид, родителям просто необходимо уделить ему особое внимание, нужно помочь ребёнку с проблемами в развитии адаптироваться к повседневной жизни. В этом и многом другом семьям, имеющим детей с отклонениями в развитии, поможет психолого-педагогическое сопровождение квалифицированных специалистов.

### **Литература**

1. Бережнева А.А. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребёнка с отклонениями в развитии //Дефектология 1999 №3 С. 30-36

2. Кочинева Я. Основные направления педагогической работы с семьёй [Текст] /Я. Кочинева: методические рекомендации. Нерюнгри. 2009 С.24-29

3. Морозова Е. И. Новые подходы к организации помощи семьям, воспитывающих проблемных детей раннего возраста / Дефектология – 1998. №3 С. 49-57.

**Унковская Е.С.**

*аспирантка кафедры олигофренопедагогики и  
клинических основ специальной педагогики  
Московский городской педагогический университет  
г. Москва, РФ*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА**

В современных условиях одним из ключевых моментов в образовательной практике детей с ограниченными возможностями является их успешная социальная адаптация, которая рассматривается как процесс интеграции человека в социум, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого поведения, способности к самоконтролю и самообслуживанию, адекватных связей с окружающими [4, с. 152].

Социально-бытовая адаптация представляет собой часть социальной адаптации и рассматривается как включенность человека в социально-бытовую среду, связанную с непосредственной жизнедеятельностью человека и овладение социально-бытовой деятельностью, имеющей ярко выраженную бытовую и социальную направленность.

Для успешной социально-бытовой адаптации необходимо владение системой жизненно-важных компетенций (знаний, умений и навыков), позволяющих адаптироваться в условиях быстро изменяющегося общества, самостоятельно организовывать свой быт - социально-бытовой компетентностью.

Под социально-бытовой компетентностью детей с нарушениями интеллекта понимается совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих личности приспособиваться к требованиям социальной среды, вести независимый образ жизни, строить правильные взаимоотношения с окружающими людьми через первичное адаптирование к условиям жизни в семье, в быту, в школе [4, с. 165].

Анализ материалов исследователей (О.К. Агавелян, И.М. Бгажнокова, А.Н. Гамаюнова, В.В. Гладкая, Н.П. Павлова и др.) позволил заключить, что младшие школьники многие бытовые умения и навыки приобретают в процессе общения с взрослыми и сверстниками, во время имитационных игр, при выполнении хозяйственно-бытовых обязанностей, информационных передач радио и телевидения и т.д., а социально-бытовая адаптация детей с нарушениями интеллекта существенно затруднена в силу ограничений, наложенных дефектом – нарушением познавательной деятельности, обусловленной тотальным психическим недоразвитием или деменцией [1, с. 3]. Ребенок с интеллектуальной недостаточностью с первых дней жизни испытывает большие затруднения в обучении. Вся предметно-бытовая деятельность детей с нарушениями интеллекта характеризуется недифференцированностью, стихийностью, спонтанностью. Отсутствие целенаправленных приемов – анализа, сравнения, систематического поиска, полного охвата материала, применения неадекватных способов действия – приводит к хаотичному, беспорядочному способу познания окружающего мира и, соответственно, такого же поведения.

В современных условиях главным направлением специального образования является обеспечение социальной направленности учебно-воспитательного процесса. В Конвенции о правах ребенка (ст. 23) отмечено, «...что неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают его достоинство, способствуют его уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества» [2]. Дети с ограниченными возможностями способны чувствовать, переживать, организовывать свою жизнь, приобретать социальную компетенцию.

Социальная направленность обучения детей с интеллектуальной недостаточностью обеспечивается как содержанием, так и формой организации коррекционно-образовательного процесса. Формирование социальной

адаптации детей с интеллектуальной недостаточностью базируется на положении о социализации личности как движущей силы в антропогенезе (С.С. Батенин), необходимости осуществления коммуникативно - деятельностного подхода, поиска «обходных путей» (Л. С. Выготский) в коррекционно-образовательной работе. Установлено, что социальная адаптация учеников с интеллектуальной недостаточностью осуществляется в соответствии с общими закономерностями социализации детей (Л. С. Выготский, В. И. Лубовский и др.) [3, с. 6-7].

Анализ теоретических основ и исследование состояния проблемы социально-бытовой компетентности в общей и специальной психолого-педагогической литературе позволили выделить критерии социально-бытовой адаптации младших школьников с нарушениями интеллекта:

1) сформированность компетенций, позволяющих ребенку включаться в окружающую социально-бытовую среду: знаний об окружающих предметах и явлениях, их назначении и способах деятельности с ними; о людях составляющих ближайшее окружение; о социальных ролях; о нормах межличностного общения; о деятельности различных учреждений и организаций; о правилах общения со знакомыми и незнакомыми людьми; представлений о своих потребностях и желаниях;

2) сформированность компетенций, позволяющих ребенку овладеть основными видами социально-бытовой деятельности: умение выполнять жизненно значимые действия с ежедневно используемыми предметами окружающей действительности; владение навыками самообслуживания; навыками ведения домашнего хозяйства; потребления услуг, предоставляемых различными службами бытового обслуживания; умение организовать свой досуг; а также сформированность общетрудовых (умений планировать, анализировать, конструировать предстоящие бытовые процессы) и бытовых умений (выполнять специфические для конкретного бытового процесса действия).

Важнейшую роль в формировании социально-бытовой компетентности человека играет семья и школа, являющиеся основными институтами социализации.

Первоначальные социально-бытовые компетенции должны формироваться у детей в семье под руководством родителей, начиная с дошкольного возраста, где чаще практикуется совместная социально-бытовая деятельность взрослых и детей, общение их со взрослыми. Но рождение и воспитание ребенка с особенностями в развитии является обстоятельством, затрудняющим функционирование семьи.

Учебно-воспитательная работа школы строится на взаимодействии с семьей и предполагает активное привлечение родителей к воспитанию ребенка. Только в тесном контакте с родителями, повышая их психолого-педагогическую компетентность, педагоги могут добиться положительных результатов в подготовке детей с нарушениями интеллекта к самостоятельной жизни в обществе.

Необходимо, используя все познавательные способности детей и имеющийся педагогический потенциал специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида, а также помощь семьи, развивать у детей с интеллектуальной недостаточностью жизненно необходимые навыки, чтобы, став взрослыми, они могли самостоятельно себя обслуживать, выполнять в быту простую работу, жить в нормальных средовых условиях.

### Литература

1. Агаева И.Б. Реализация коррекционных задач по социально-бытовой адаптации и ориентации детей с нарушением интеллекта в учебно-педагогическом процессе специальной (коррекционной) школы VIII вида [Текст] / И.Б. Агаева // Дефектология №1. – 1997.

2. Конвенция о правах ребенка // Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи, сорок четвертая сессия. Дополнение №49 (A/44/49) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://school-sector.relarn.ru/prava/konvenc/>

3. Левко А.И. Онтологические основания социальной адаптации и интеграции в обществе лиц с особенностями психофизического развития // Образование и педагогическая наука [Текст] : труды Нац. ин-та образования : Вып.1 : модели и концепции / Министерство образования Республики Беларусь, Нац. ин-т образования. - Минск : НИО, 2007.

4. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: Пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями. – Минск: Национальный институт образования, 2005.

## СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Дагбаев Б.Б.**

*Магистрант 1 курса, кафедра психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита, РФ*

**Семина М.В.**

*к.пед.н., доцент кафедры психологии образования  
Забайкальский государственный университет, г. Чита, РФ*

### **К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

Рост социального разнообразия общественной жизни и сложности процесса гражданской идентификации - принятия решений о месте личности (социальной группы) в системе гражданских социальных, профессиональных, национальных, религиозных, политических отношений, а также неопределенность ценностей и социальных установок на уровне личности и социальной группы, возникшая в результате произошедших в короткие сроки изменений политического, экономического и национально-государственного устройства страны являются основными предпосылками роста социальной напряженности в современном обществе [1].

Гражданская идентичность - представление о принадлежности к гражданской нации как надэтническому сообществу граждан, форма самосознания, объединяющая многонациональный народ. Гарантией существования демократического государства и гражданского общества в Российской Федерации является становление полиэтнической (в этнокультурном смысле) и многонациональной (в смысле федерализма) по составу, но единой по национальному (гражданскому, государственному) сознанию нации россиян. В том, что российская гражданская идентичность должна утвердиться, согласны специалисты разных научных школ и направлений. Поэтому культурно-политическая сверхзадача российского образования - формирование гармоничной гражданской идентичности, соответствующей историческим традициям, современному устройству и перспективам укрепления федеративного государства [3].

В последние годы идентичность российской молодежи характеризуется противоречиями различного плана. Одновременно наблюдается и возросший показатель этнической идентичности, но явно преобладает желание ощущать себя как россиянином, так и человеком мира. В ценностной картине мира уживаются и традиционные и модернистские ценности. Молодым людям присуще стремление быть патриотичными по отношению к своему региону и стране. В то же время присутствует нечеткое осознание того, в чем же проявляется патриотизм личности, как реализуется любовь к своему народу, ответственность за сохранение своей культуры. В условиях нестабильного общества невозможно не учитывать противоречивость личностной и групповой идентичности молодежи [2].

Гражданская идентичность предполагает знание и понимание того, что он принадлежит к определенной гражданской общности, и эмоциональную значимость для него такого группового членства.

*Структура гражданской идентичности* включает следующие компоненты: - когнитивный (знание о принадлежности к данной социальной общности); - ценностно-смысловой (позитивное, негативное или амбивалентное отношение к принадлежности); - эмоциональный (принятие или непринятие своей принадлежности); - деятельностный – реализация гражданской позиции в общении и деятельности; гражданская активность, участие в социальной деятельности, имеющей общественную значимость [4].

В процессе становления гражданской идентичности особое значение имеет формирование и развитие качеств личности, составляющих содержание гражданской культуры личности – гражданственности, патриотизма, правовой и политической культуры. Несомненно, и то, что системообразующим фактором гражданской культуры является культура толерантности.

Гражданское воспитание в общеобразовательной школе представляет собой целенаправленный процесс формирования у учащихся культуры гражданственности, или гражданской культуры. Анализ существующей практики формирования гражданской идентичности в образовательных учреждениях обнаруживает недостаточность целенаправленной планомерной работы по формированию гражданской идентичности в школе. Это находит выражение в низком уровне школьного самоуправления, отсутствии продуманной тактики воспитания гражданской идентичности, недостаточном использовании воспитывающего потенциала гуманитарных учебных предметов, низком уровне вовлеченности учащихся школ в социально активные виды деятельности. Достижение гражданской идентичности - важная задача развития юношеского возраста. Вместе с тем о предпосылках или основах становления гражданской идентичности можно говорить уже в начальной школе. В младшем школьном возрасте в связи с систематическим изучением школьных предметов, в первую очередь таких, как «Литературное чтение», «Окружающий мир», специфической формой самоопределения является формирование основ гражданской идентичности личности [4].

Соответственно структуре гражданской идентичности, можно определить следующие требования к результатам формирования гражданской идентичности, которые могут рассматриваться как показатели сформированности гражданской идентичности:

В рамках когнитивного компонента: - создание историко-географического образа, включая представление о территории и границах России, ее географических особенностях, знание основных исторических событий развития государственности и общества; знание истории и географии края, его достижений и культурных традиций; - формирование образа социально-политического устройства – представление о государственной организации России, знание государственной символики (герб, флаг, гимн), знание государственных праздников; - знание положений Конституции РФ, основных

прав и обязанностей гражданина, ориентация в правовом пространстве государственно-общественных отношений, сформированность правового сознания; - знание о своей этнической принадлежности, освоение национальных ценностей, традиций, культуры, знание о народах и этнических группах России; - освоение общекультурного наследия России и общемирового культурного наследия; - ориентация в системе моральных норм и ценностей и их иерархизация, понимание конвенционального характера морали; - экологическое сознание, знание основных принципов и правил отношения к природе, знание основ здорового образа жизни и здоровьесберегающих технологий; правил поведения в чрезвычайных ситуациях.

Требования к сформированности *ценностного и эмоционального компонентов* включают: - чувство патриотизма и гордости за свою страну, уважение истории, культурных и исторических памятников; - эмоционально положительное принятие своей этнической идентичности; - уважение и принятие других народов России и мира, межэтническая толерантность, готовность к равноправному сотрудничеству; - уважение личности и ее достоинства, доброжелательное отношение к окружающим, нетерпимость к любым видам насилия и готовность противостоять им; - уважение ценностей семьи, любовь к природе, признание ценности здоровья, своего и других людей, оптимизм в восприятии мира; - сформированность моральной самооценки и моральных чувств - чувство гордости при следовании моральным нормам, переживание стыда и вины при их нарушении [4].

*Деятельностный* компонент определяет условия формирования основ гражданской идентичности личности и может рассматриваться как система психолого-педагогических рекомендаций в отношении гражданского воспитания личности: - участие в школьном самоуправлении в пределах возрастных компетенций (дежурство в школе и классе, участие в детских и молодежных общественных организациях, школьных и внешкольных мероприятиях просоциального характера); - выполнение норм и требований школьной жизни, прав и обязанностей ученика; - умение вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения и принятия; умение конструктивно разрешать конфликты; - выполнение моральных норм в отношении взрослых и сверстников в школе, дома, во внеучебных видах деятельности; - участие в общественной жизни (благотворительные акции, ориентация в событиях в стране и мире, посещение культурных мероприятий – театров, музеев, библиотек, реализация установок здорового образа жизни); - умение строить жизненные планы с учетом конкретных социально-исторических, политических и экономических условий [4].

Показателями сформированности гражданской идентичности личности, выступающими как критерии ее оценки, выступают такие интегративные качества личности как гражданственность, патриотизм и социально-критическое мышление, обеспечивающее когнитивную основу свободного жизненного выбора личности. Соответственно, необходимо обеспечить формирование у учащихся образа России в единстве ценностно-смыслового, исторического, патриотического и правового контекстов; формирование

социально-критического мышления как основы свободного выбора и самоопределения личности; развитие толерантного сознания и коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве.

#### **Литература:**

1. Асмолов А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. М., изд-во ФГАУ ФИРО, 2011. - 73 с.
2. Зинурова Р. И. Этническая социализация молодежи в условиях современного российского общества : Дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.04 : М., 2005 - 382 с.
3. Проект концепции развития поликультурного образования в РФ. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/841>
4. Федеральные государственные образовательные стандарты. Формирование гражданской идентичности личности в контексте разработки ФГОС второго поколения. URL: <http://fgos.isiorao.ru/download/publ.1.php>

**Духова Р. Л.,**

*студентка кафедры социальной психологии  
Южного федерального университета  
г. Ростов-на-Дону, РФ*

### **ФОРМИРОВАНИЕ У МОЛОДЕЖИ АНТИТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРНЕТА**

Одной из самых актуальных проблем второй половины XX столетия стала проблема терроризма. Значительные политические, экономические и социальные преобразования происшедшие в России с конца 80-х гг. прошлого века оказали существенное влияние на появление в стране новых экстремистских течений, движений и группировок. Некоторые из них, возникшие в самом начале как спонтанные, музыкальные или другие субкультурные сообщества, постепенно переродились в хорошо организованные агрессивные группировки. В начале 90-х гг. XX в. они уже стали носить явно террористический характер, все более прогрессируя в этом направлении. Внутренняя организация таких групп совершенствовалась, улучшалась степень идеологической и физической подготовки кадров, а также технического оснащения групп, осваивались способы ведения пропаганды, акции становились лучше подготовленными и организованными.

Немаловажен тот факт, что деятельность экстремистских и террористических групп и организаций существенно занижает престиж государства и авторитет его компетентных органов в глазах мировой общественности, а тем более, когда ксенофобские призывы используются в предвыборной агитации многими политическими партиями. Таким образом, актуальность проблемы экстремизма в молодежной среде определяется не только его опасностью для общественного порядка, но и тем, что данное преступное явление имеет свойство перерастать в более серьезные преступления, такие как терроризм, убийство, причинение тяжких телесных повреждений, массовые беспорядки. С учетом вышеизложенного, можно

утверждать, что исследование проблемы экстремизма и терроризма как его крайней формы в молодежной среде в настоящее время приобрело особенно значимый и неотложный характер.

Террор, по определению толкового словаря русского языка это – «устранение своих противников, выражающееся в физическом насилии, вплоть до уничтожения» [3, с. 798]. В настоящее время на первое место выходит проблема формирования террористической или антитеррористической идеологии. Постоянная информационная связь человека с окружающим миром важна для реализации его социального поведения. Необходимую информацию человек получает из непосредственного опыта, личного общения, а также из разных источников информации (газеты, книги, телевидение, радио, Интернет и пр.). В последнее десятилетие мы можем наблюдать рост процента информации, получаемой именно из источников информации, а не личного общения и непосредственного опыта. Именно этот факт активно используют террористические идеологи для информационно-пропагандистского воздействия на как можно более широкие слои населения. Современный человек благодаря практически всем информационным источникам становится свидетелем смерти других людей от терактов, СМИ обеспечивают максимальное приближение виртуальной информации к непосредственно пережитой. Как отмечает Ю. В. Быховец с соавторами, «чем более полимодален опыт, тем легче он становится психологической реальностью» [2]. Мультимедийность Интернета позволяет соединить плюсы телевидения, радио, печати и иных, недоступных больше нигде функций, к тому же не нести за это ответственности. На многих сайтах нет модераторов, и аналога газетному главному редактору, который отвечает за публикации в подотчётном журнале, не имеется.

В силу того, что для работы с компьютером необходимы определенные пользовательские навыки, люди более старшего поколения либо вообще не используют Интернет, либо используют его ограниченно (электронные почтовые ящики, поиск необходимой информации в одной-двух поисковых системах, не более). Основными пользователями пространства Интернет является молодежь, которая в нашей стране является самой социально незащищенной группой населения. Как отмечает И.В. Абакумова, склонность к экстремизму и терроризму современного молодого поколения России реальна и потому требует пристального внимания и изучения [1]. «Сейчас особенно важно задуматься над тем, что необходимо сделать государству, религиозным, общественным организациям для того, чтобы уберечь наших сограждан, особенно молодежь, от этой опасности. Работа с молодежью является ключевой в пропагандистских мерах», – отмечает Л. В. Попова [4].

Учитывая все выше изложенное, нам представляется актуальным изучение отношения к терроризму именно молодежи – пользователей Интернета. А так как молодежь больше всего времени проводит в социальных сетях, мы провели свое исследование в самых популярных и посещаемых в России социальных сетях – «В Контакте» и «Одноклассники».

**Цель исследования** – изучение восприятия молодежью (посетителями социальных сетей) Интернета как средства формирования террористических и антитеррористических взглядов. **Предмет исследования** – интернет как средство формирования террористических и антитеррористических взглядов. **Эмпирическим объектом** исследования выступили 100 человек (29 юношей и 71 девушка) в возрасте от 17 до 24 лет, являющиеся пользователями социальных сетей «В Контакте» и «Одноклассники».

**Результаты исследования.** Участникам исследования было предложено заполнить авторскую анкету «Терроризм в Интернете», которая выявляла Интернет как средство формирования террористических и антитеррористических взглядов. На вопросы «Были Вы хоть раз на страницах сайта террористической/антитеррористической направленности?» респонденты ответили, в основном, отрицательно (84 % и 87 %). Это может говорить о том, что основного контингента посетителей социальных сетей «В Контакте» и «Одноклассники» политика в целом и терроризм, в частности, не интересует. Они заходят в Интернет для общения, игр и поиска информации, не связанной с политикой. Всего 3 % заходили на сайты террористической направленности: Блог разнузданного гуманизма, Slon.ru, Israel7.ru, Блог Александра Володарского, Неофашизм.ру и др.; 1 % респондентов заходил на сайты антитеррористической направленности, среди них: Россия Антитеррор. Национальный портал противодействия терроризму, Кавказ-Антитеррор, Издательство Европа. Антитеррор. Практикум для Горожанина, Спецназ России. Общественно-политическое издание Газета международной ассоциации ветеранов подразделения «Альфа», Республика Адыгея. Официальный интернет-сайт исполнительных органов государственной власти, Антитеррор и безопасность. Интернет-магазин, Правоохранительный портал Кузбасса, ГУ МВД по Алтайскому краю. Алтай – наш безопасный дом, Сообщество «ФСБ – Антитеррор» и др.

На вопрос «На какие проявления пропаганды антитеррористической идеологии Вы обращаете внимание?» респонденты ответили следующим образом: 61 % – не обращаю внимание, 18 % отметили сайты антитеррористических организаций, 13 % видели ролики или изображения антитеррористического характера, 7 % читали статьи, книги, цитаты, высказывания и др. текстовые формы антитеррористического толка, 1 % отметили пропагандистские материалы патриотического содержания. Анализ ответов на данный вопрос подтверждает вывод на предыдущие вопросы о том, что большинство посетителей социальных сетей не особо интересуются проблемой терроризма. Но, в отличие от анализа ответов на предыдущие вопросы, можно отметить, что уже 39 % (а не 1 %) респондентов обращают внимание на антитеррористическую пропаганду.

На вопрос «Какая форма подачи в Интернете материала по терроризму заставит Вас заинтересоваться данным материалом?» респонденты ответили следующим образом: большинство респондентов (29 %) отдали предпочтение видеороликам и изображениям, 22 % – фильмам и тематическим передачам, примерно столько же (19 %) – обсуждениям в блогах, социальных сетях, на

форумах, и совсем немного (5 % и 4 %) – публикациям и неважно, в каком виде, лишь бы было интересно.

На вопрос «Что, по Вашему мнению, должен делать пользователь Интернета, чтобы избежать влияния террористической идеологии?» респонденты ответили следующим образом: 61% не задумывались над этим вопросом, 23% считают, что необходимо быть осторожным, бдительным, аккуратным, 9% считают, что надо сократить время пребывания в Интернете, 6 % предостерегают от общения с незнакомцами и всего лишь 2 % респондентов указывают важность осведомленности в вопросе террористической деятельности. Итак, можно сказать, что в качестве индивидуальных профилактических мер респонденты предлагают, в первую очередь, бдительность.

Таким образом, мы можем говорить о том, что выбранная нами тема для исследования, несомненно, актуальна для современной России. Результаты, полученные в пилотажном исследовании, являются «сырыми» и требуют продолжения работы в данном направлении.

### **Литература**

1. Абакумова И. В. Психологические технологии формирования антитеррористических ценностей в молодежной среде // Российский психологический журнал. – 2010. – Т. 7. – № 5–6. – С. 23–26.

2. Быховец Ю. В., Тарабрина Н.В., Бакусева Н.Н. Психологически уязвимые мишени информационного воздействия терроризма // Материалы научно-практической конференции «Противодействие идеологии экстремизма и терроризма в рамках реализации государственной молодежной политики». Ростов-на-Дону, 12–14 октября 2009 г. – выпуск 1. – М.: КРЕДО, 2009. – С. 67–71.

3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – Москва, 2008.

4. Попова Л. В. Социальная реклама как компонент формирования антитеррористических и антиэкстремистских ценностей в молодежной среде // Российский психологический журнал. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 16–21.

**Галанин С.В.**

*Магистр*

*НИ Томский государственный университет*

*Г.Томск*

## **ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ**

Специфическим и весьма важным видом человеческой деятельности во все времена была воинская деятельность. Не потерял своей значимости ратный труд воинов и на сегодняшний день. Однако объективные условия воинской деятельности в нашей стране за последние годы кардинальным образом изменилось. В связи с этим возрастает необходимость усиления внимания мотивационно-смысловой сферы деятельности военных кадров.

Важнейшим объектом научных исследований является военно-профессиональная направленность офицерского состава, побудительные мотивы их деятельности на различных этапах своей службы (Григорьев А.А., Сенокосова Ж.Т., Нечаев В.Я., Платенов К.К., Пономаренко Н.А., Шеляга В. В.).

На данном теоретическом этапе нашего исследования мы ставим следующие цели: рассмотреть сущность и специфику воинской деятельности и на этой основе определить содержание и особенности ее мотивационно-смысловой сферы;

Изучить состояние, динамику изменений и пути повышения эффективности управления мотивационно-смысловой сферы воинской деятельности.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют фундаментальные положения гуманитарных и общественных наук, социологии и психологии управления, военной психологии и педагогики.

В ходе теоретического исследования были достигнуты следующие результаты:

В условиях резкого ухудшения объективных основ воинской деятельности (кризисная ситуация в социально-экономической сфере, разрушение духовных скреп общества, проблемы в собственно-военной области и т.д.) актуализируется значение субъективного фактора. Перед обществом, руководителями всех уровней стоит задача по сохранению Вооруженных Сил и военных кадров. Престиж воинской службы в условиях современной России возможен лишь путем реализации комплекса мер и средств:

- материально-финансовых – высокое денежное довольствие, создание комфортных социально-бытовых условий, продовольственное, вещевое и иное обеспечение военнослужащих и т.д.;
- идеологических – формирование в обществе уважения к военнослужащим, насаждение и пропаганда идеи служения Отечеству и соответствующих видов ценностей и т.д.; особая роль при этом отводится средствам массовой информации;
- психологических – культивирование высокой мотивационной сферы воинской деятельности, представляющей собой совокупность определенных потребностей, интересов, стимулов, целей, идеалов и смысла жизненных ориентиров;
- политических – создание высокопрофессиональной армии, являющейся по своему духу подлинно народной, готовой надежно защищать интересы и безопасность Отечества;
- собственно-социальных – закрепление и поддержание особого социального статуса военнослужащих, т.е. придание им особых прав и обязанностей, ответственности за страну и государство; использование армии в качестве социального «лифта» для подъема и вхождения в высшие слои общества, формирование ее из представлений элитных экономических, политических, социальных групп и др.

- Реализация системы побудительных мотивов в процессе воинской службы, основывается на формировании у личного состава Вооруженных Сил нового, по-настоящему заинтересованного отношения к воинской службе, обеспечении его готовности к достойному выполнению военного долга;

На развитие и удовлетворение у различных категорий военнослужащих потребностей, интересов, целей и иных мотивов с учетом специфики военного труда;

- на улучшение качества их жизни, предоставлении каждому военнослужащему гарантированного государством минимума социально-правовых услуг по образованию, духовному и физическому развитию, охране здоровья, профессиональной подготовке и переподготовке, объем, виды и уровни, которых должны обеспечивать полноценную жизнь в условиях воинской деятельности;
- на использование ее воспитательного потенциала в целях развития у военнослужащих достойных смысложизненных ориентиров.

Управление мотивационной сферой воинской деятельности должно осуществляться системно, с учетом специфики соответствующих этапов:

- на этапе выбора профессии;
- в период обучения в военно-учебном заведении;
- на этапе первоначального профессионального становления;
- в период обретения профессиональной зрелости.

Таким образом, одним из важнейших условий действенности воинского воспитания, ориентированного на создание у каждого военнослужащего положительных мотивов в воинской службе и достойного выполнения воинского долга, является предоставление воинам возможностей для реализации их важнейших потребностей и интересов с учетом сил и средств, которыми располагает для этого общество и его воинская организация. Тем самым действенность и конечный результат воинского воспитания обеспечивается не только командирам и органами военного управления, но и обществом в целом, всей системой соответствующих государственных интересов.

#### **Список литературы.**

1. Азаров В., Духовность современной армии //Красная звезда, 2000, 20 июля;
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., Аспект Пресс, 1996. – 253с.;
3. Военная доктрина, // Красная звезда 2000, 2 апреля;
4. Волков С.В., Офицеры и русская культура. М.: 1998г. – 187с.;
5. Громов Ф. Никогда не жалею о выбранном пути // Армия.-1993- №10- с.6;
6. Коваленко С., Служить в таких условиях не желаю //Армия 1991 г. №19 с.18;

**Задорина Н.В.**

*магистр кафедры социальной психологии  
Санкт-Петербургский Государственный университет*

**Чикер В.А.**

*к. психол. наук, доцент кафедры социальной психологии  
Санкт-Петербургский Государственный университет  
г. Санкт-Петербург, РФ*

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Проведенный нами теоретический анализ условий, факторов, а также типичных ошибок выбора профессии, представленный на сегодняшний день в научной литературе [1,2,3,4,6,7] позволил нам убедиться в социально-психологической обусловленности процесса профессионального самоопределения старшеклассников. Мы полагаем, что если подходить к вопросу научного поиска, обоснования и описания комплексного социально-психологического подхода к профориентационной работе со старшеклассниками, то, в первую очередь, необходимо провести научно-исследовательскую работу по оценке личностных и ситуационных ресурсов профессионального самоопределения старшеклассников. Во-вторых, в процессе научного анализа эмпирических данных, определить, какого рода психологические показатели в большей степени связаны с осознанной готовностью старшеклассников к профессиональному выбору и, в дальнейшем, их профессиональному самоопределению.

В ходе эмпирического социально-психологического исследования, проведенного нами в 2013 году, мы раскрыли специфику и характерные особенности психологического содержания процесса профессионального самоопределения, приходящегося на период обучения в старшей школе (с восьмого по одиннадцатый классы). Нами было обследовано 144 учащихся гимназии г. Санкт-Петербурга, среди них 74 юноши и 70 девушек. Изучались следующие особенности *личности* старшеклассников: карьерные ориентации (методика «Якоря карьеры» Э. Шейна), профессиональная направленность (анкета «Ориентация» И.Л. Соломина), личностные особенности (опросник Кеттелла (форма С)), мотивация достижения (опросник Мехрабиана), самооценка профессионального дифференциала «Я как профессионал», психологические и социальные факторы профессионального самоопределения (методика «Незаконченные предложения», а также авторские анкеты профессионального самоопределения для старшеклассников и их родителей). Следует отметить, что авторские анкеты были направлены на более широкое изучение интересующих нас факторов *социального и ситуативного влияния* – группового, семейного и общественного. Таким образом, в нашем исследовании к *личностным* факторам профессионального самоопределения относятся: индивидуально-психологические особенности, личностные установки, система ценностных ориентаций и мотивов; к *ситуационным*

факторам причисляются: престиж профессии, ее востребованность на рынке труда, наличие/отсутствие объективной возможности поступления в конкретный ВУЗ, советы друзей, родительские установки, семейные традиции и некоторые другие.

По результатам исследования обобщенно можно говорить о следующих тенденциях профессионального самоопределения современных старшеклассников:

Степень психологической готовности к профессиональному самоопределению старшеклассников на первых этапах в большой степени связана с их *личностными* индивидуально-психологическими характеристиками: социальной активностью, высоким самоконтролем поведения, интеллектуальным потенциалом, умеренным прагматизмом, независимостью в установках, уверенностью в себе и высоким уровнем мотивации достижения.

Переломным моментом в соотношении *ситуационных и личностных* факторов профессионального самоопределения у старшеклассников является возрастной период, совпадающий с их переходом из 9 в 10 класс и переживанием ими *первого* кризиса профессионального самоопределения, связанного с включением в «Я-концепцию» подростков нового структурного элемента – «Я-профессионального» [1, с.102].

В период обучения в 10-11 классах наступает, на наш взгляд, *второй* кризис профессионального самоопределения, связанный с приближением окончания школы. При выборе профессии над личностными факторами (личный интерес к профессии, возможность реализовать свои способности, ценностные ориентации) начинают доминировать *ситуационные и социальные* факторы (престижность профессии, достойный заработок, возможность трудоустройства, устойчивые родительские установки).

Оказалось, что у 65% обследованных старшеклассников преобладает карьерная ориентация «стабильность работы», причём различий в ее выборе по полу и возрасту у школьников не наблюдается. Таким образом, стабильная и надёжная работа на длительное время – это наиболее актуальная потребность современной российской молодёжи и наиболее весомый фактор при выборе профессии. Такие результаты подтверждают общую тенденцию структуры мотивации к работе, выявленную для российской выборки в целом и, особенно, для взрослых женщин (Почебут Л.Г., Чикер В.А.) [5].

Значимые различия между девушками и юношами в особенностях профессионального самоопределения заключаются в следующем: девушки, как правило, совершают профессиональный выбор под воздействием личностных факторов профессионального самоопределения (личного интереса к профессии, возможности реализовать свой потенциал). Напротив, на юношей, оказывают наибольшее воздействие ситуационные и социально-психологические факторы - профессиональные намерения юношей в этом возрасте в большей степени совпадают с профессиональным выбором их родителей. Девушки менее подвержены родительским установкам относительно выбора профессии, чувствуют себя более свободными, но, при этом, одновременно, традиционно

более склонны к мотивации избегания неудач и оценивают возможность реализации их профессиональных планов средними показателями. Юноши, наоборот, более ориентированы на успех и мотивацию достижения в профессиональном будущем, и высоко оценивают вероятность реализации их профессиональных планов, более уверены в себе.

В качестве рекомендаций по активной оптимизации процесса профессионального самоопределения старшеклассников нами были предложены новые методы психологического сопровождения - проведение групповых тренинговых занятий. Принимая во внимание результаты проведенного эмпирического исследования, разработана новая современная *программа тренинга профессионального самоопределения старшеклассников*, направленного на формирование психологической готовности к профессиональному выбору и развитие уверенности в реализации своего профессионального будущего. Также нами доказана необходимость специальной психологической работы с современными школьниками по формированию готовности к профессиональному самоопределению не позднее 8 класса, принимая во внимание новые психологические и социальные условия их социализации.

#### **Литература**

1. Головей Л. А., Петраш М. Д. К проблеме соотношения возрастного и профессионального развития личности // Ананьевские чтения 2004: Материалы научно-практической конференции. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. С. 100–108.
2. Зеер Э. Ф., Рудей О. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М.: МОДЭК, 2008. 256 с.
3. Рыкман Л.В., Дроздовская Е.В. Самоопределение в профессии и социально-психологическая адаптация подростков.//Тезисы. Материалы научной конференции «Ананьевские чтения 2011г». СПб: Издательство СПбГУ, 2011. С. 374-376.
4. Таланова С. И. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников [Текст] / С. И. Таланова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 226-228.
5. Чикер В.А. Индустриальная социальная психология (совместно с Почебут Л.Г.). - СПб: СПбГУ, 1997. - 184 с.
6. Super D.E. Vocational development. – N.Y.: Harper & Brothers, 2005. 391 p.
70. Sutin A.R. et al. Personality and Career Success: Concurrent and Longitudinal Relations // European Journal of Personality. 2009. N 23. P. 71–84.
7. Holland J.L. Making vocational choices: A theory of vocation personalities and work environments. – 3rd Edition. Eutz, FE: Psychological Assessment Resources, 1997.

# ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Малафеева Е.Н.**

**Никитина А.А.**

*студенты кафедры дошкольного образования*

*Череповецкий Государственный Университет*

*г. Череповец, РФ*

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ПОСТРОЕНИЮ ПОЛОВОЗРАСТНОЙ ХРОНОЛОГИИ И ОСОЗНАНИЮ СЕБЯ ВО ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

На современном этапе развития общества в зарубежной и отечественной психологии усилился интерес к проблеме формирования полоролевой идентификации, включающей в себя формирование психологического пола, психологических половых различий, полоролевой дифференциации и полоролевого поведения.

Половозрастная идентификация – отождествление себя с соответствующей половозрастной группой, проявляющееся в усвоении ценностей и форм поведения, принятых данной группой [1].

Дошкольный возраст занимает особое место в формировании личности как субъекта половой принадлежности, но, несмотря на это, научная литература по данной проблематике отличается отрывочностью подачи информации.

Таким образом, целью нашего исследования стало выявление особенностей развития способности к построению половозрастной хронологии и осознанию себя во времени у детей среднего и старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 9» г. Череповца в подготовительной и средней группах, в котором приняли участие 20 детей дошкольного возраста (10 детей старшего дошкольного возраста – 5 мальчиков и 5 девочек; 10 детей среднего дошкольного возраста – 5 мальчиков и 5 девочек).

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы:

1) Беседа с ребёнком.

Цель беседы: выявить особенности представлений детей о половых ролях, о себе как о представителе определённого пола и о своих будущих ролях.

2) Методика Н.Л. Белопольской «Половозрастная идентификация».

Цель: исследование уровня сформированности тех аспектов самосознания, которые связаны с идентификацией пола и возраста ребёнка.

Полученные эмпирические данные позволили нам выявить особенности развития способности к построению половозрастной хронологии и осознанию себя во времени у детей среднего и старшего дошкольного возраста.

Дети знают о своей половой принадлежности и чётко различают пол окружающих их людей. Это говорит о том, что половая идентификация у детей среднего и старшего дошкольного возраста сформирована, однако, в её основе

чаще всего лежат случайные внешние признаки. Такие как причёска или тип одежды.

80% детей среднего дошкольного возраста выделили как отличительный признак между полами – длину волос, причём один мальчик отметил, что у девочек растут волосы вниз, а у мальчиков – вверх; также дети видят отличие в одежде (это 90% детей) и выделяют как внешний признак красоту девочек (20%); голос как отличие между мальчиками и девочками (10%); способность женщины к рождению ребёнка (10%). Из всех опрошенных детей среднего возраста, почти половина (40%) не выделили отличий мальчиков от девочек и характерных для них признаков без наводящих вопросов.

Дети старшего дошкольного возраста, в основном, как и дети среднего возраста, видят отличия в причёсках – это 100% детей и в одежде – это 80% детей. Некоторые дети видят отличие в именах (10%), в цветах одежды (10%), в игрушках (20%) и считают, что мальчики никогда не плачут и защищают девочек (10%). Одна девочка выделяет как внешний признак – умение «наводить» красоту (10%). Мальчики заметили, что девочки красят губы (10%) и носят серёжки в ушах (10%).

Такие половые признаки как эмоциональные привязанности, присущие полу черты характера, интересы, деятельность, физиологические особенности в большинстве случаев дети не выделяют. Однако следует отметить, что дети среднего дошкольного возраста отмечают качества не в соответствии с полом, а в соответствии с возрастом. Большинство детей видят себя большими (70%) и высокими (20%). Дети старшего дошкольного возраста отмечают качества в соответствии со своим полом: мальчики в будущем хотят быть сильными, смелыми, храбрыми, ловкими, а девочки – хорошими, красивыми, любимыми, милыми, умными, добрыми и ухоженными.

В ходе исследования мы выявили, что 20% детей среднего возраста верит в возможность смены пола, в отличие от старших дошкольников, которые полностью осознают необратимость пола.

Анализ результатов показал, что все дети среднего и старшего дошкольного возраста (100%) идентифицируют в соответствии с полом понятия «дядя» - «тётя», супружеские понятия «муж» - «жена» и родительские «папа» - «мама».

Все диагностируемые дети эмоционально положительно относятся к себе как к носителю пола и не хотели бы его изменить. Однако, в случае смены пола большинство детей среднего дошкольного возраста (60%) не огорчились бы, в отличие от старших дошкольников.

При выявлении половозрастной идентификации половина испытуемых детей среднего дошкольного возраста (50% детей) правильно идентифицируют себя с возрастом, 30% детей идентифицируют себя в настоящем с образом школьника. 20% детей среднего возраста (девочки) идентифицируют себя – с образом девушки. Один мальчик не смог идентифицировать себя с каким-либо персонажем на картинках, а значит, идентификация с образом настоящего у ребёнка сформирована не в полной мере.

Большинство детей среднего дошкольного возраста (90%) свой предыдущий статус идентифицируют правильно, т.е. выбирают образ младенца. 80% детей правильно идентифицировали себя с образом будущего, выбирая образ школьника. Один мальчик (это 10%) не смог идентифицировать себя с каким-либо персонажем на картинках, поэтому эксперимент далее не продолжался. Другой мальчик считает, что школьником он был раньше (10% детей).

Половозрастную хронологию в правильном порядке выстраивает небольшое количество детей среднего дошкольного возраста – всего 30%. Почти половина испытуемых (40%) карточку с пожилым человеком не включает в половозрастную хронологию, хотя узнаёт бабушку и дедушку. Это ещё одна отличительная особенность половой идентификации у детей среднего дошкольного возраста.

Все дети старшего дошкольного возраста правильно идентифицируют себя, свой предыдущий статус и образ будущего с соответствующим полом и возрастом, в правильном порядке выстраивают половозрастную хронологию.

При выборе привлекательного и непривлекательного образов у детей среднего дошкольного возраста проявились половые особенности, поэтому полученные данные проинтерпретированы отдельно по мальчикам и девочкам.

Самым привлекательным образом для 60% мальчиков среднего дошкольного возраста является образ школьника («Как я»; «как брат»; «потому что я в школу хожу») и ещё для 60% – образ мужчины («Как папа, он меня на ручках носит»; «я буду таким»; «нравится цвет одежды»). Непривлекательного персонажа большинство мальчиков (60%) не выделяли, относя к нему все оставшиеся образы.

Самым привлекательным образом для 80% девочек среднего дошкольного возраста является образ девушки («как мама»; «как я с бантиком»; «красивая как я»; «большая»). К непривлекательному – 40% девочек среднего дошкольного возраста отнесли образ бабушки («не очень красивая, старенькая»; «не бабушка это»).

Самым привлекательным образом для детей старшего дошкольного возраста является образ девушки/юноши – 60% детей (из них 20% мальчиков и 40% девочек). Мальчики, выбирая образ юноши, объясняли это тем, что он сильный и взрослый. Девочки объясняли выбор тем, что девушка взрослая, большая и красивая. Также 40% детей отдаёт предпочтение образу школьника, потому что хотят пойти в школу.

Самым непривлекательным образом для детей старшего дошкольного возраста является образ пожилого человека (дедушки и бабушки) – 50% детей (из них 30% мальчиков и 20% девочек). Дети однозначно объяснили свой выбор, – «Он(-а) старый(-ая). Я таким(-ой) быть не хочу».

Следует отметить, что на предпочтение ребенка при построении половозрастной последовательности, оказывает влияние его личный опыт, опыт общения со взрослыми.

Перспективой исследования является разработка методических рекомендаций по формированию половой идентификации у детей среднего и

старшего дошкольного возраста. Данные рекомендации предполагают расширение представлений детей о половых различиях, о функциях пола, об интересах, характерных для мальчиков и девочек, о качествах и эмоциональных привязанностях детей разного пола.

### **Литература**

1. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. Серия: Выпуск 2- Изд. 2-е испр. – М.: Когито – Центр, 1998. – 24 с.

**Щавелева Н.Г.**

*ассистент кафедры химического образования  
Казанский (Приволжский) федеральный университет  
МБОУ СОШ №119  
г.Казань, РФ*

### **ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНИКА**

На сегодняшний день, достаточно много исследований в различных научных областях и направлениях, и способность осмыслить жизнь человеческого общества немислимо без признания существования стандартов мужественности и женственности, которые отражают различия в предназначении и психике мужчин и женщин.

В истории гендерной психологии можно выделить 5 этапов: 1) разработка соответствующих идей в русле философии; 2) формирование предмета и разделов гендерной психологии; 3) «фрейдовский период», связанный с именем Фрейда и психоанализом; 4) начало широких экспериментальных исследований и появление первых теорий (1950-1980-е гг.); 5) бурное развитие гендерной психологии: всплеск экспериментальных исследований, теоретическое осмысление эмпирических фактов, адаптация известных методов и методик для изучения гендерной проблематики и создание специфических гендерных методик (с 1990-х гг. по настоящее время).

Предметом гендерной психологии в самом широком смысле являются особенности психики, которые связаны с полом.

К задачам гендерной психологии относят теоретические аспекты, например, разработка теорий и концепций, методов и методик, проведение широких исследований, к прикладным — внедрение результатов и достижений в практику.

Вначале XX в. в гендерной психологии были приняты следующие 5 методов исследования:

1. Грубая индукция.
2. Эксперимент.
3. Дедукция.
4. Биографический метод.
5. Анкетирование.

Гендерный подход должен стать неотъемлемой частью работы психолога, этот подход предоставляет широкие возможности для помощи практикам,

работающим с людьми: менеджерам, юристам, учителям и воспитателям, медицинским работникам.

Опираясь на исследования по психологии полов, начиная с работ Г. Гсйманса и заканчивая публикациями этого века, можно сказать, что в большинстве случаев женщины более эмоциональны, чем мужчины. Но считать этот вопрос однозначно решенным нельзя.

Существуют условные половые различия между мальчиками и девочками, например, на психологическом уровне, так как у девушек развито левое полушарие, которое отвечает за регуляцию речи и письма, следовательно, у них эти качества развиты лучше, чем у юношей. А у мальчиков, более развито правое полушарие, которое отвечает за распознавание и анализ зрительных образов, форм и структур предметов. Адаптируются к эмоциональной среде, в которой они находят, девушки и юноши по-разному, у одних эта адаптация происходит через переживание, а у других, соответственно, она происходит легче, но стресс юноши переносят тяжелее, чем девушки. Анализирую метаанализ А. Фейнгольда, можно сделать вывод что мужчины имеют более высокую самооценку, чем женщины. Девушки же, превосходят мужчин по тревожности, доверчивости и особенно по проявлению заботы. Также, есть «мужских» и «женских» эмоций, то есть эмоций, которые свойственны определенному полу: мужчинам гнев, а женщинам печаль и страх.

В обучении мальчики активны, они направлены на движения тела и этим они заставляют развивать своего пространственного восприятия – мальчики должны видеть то, что им объясняют. Девочки быстрее усваивают материал, когда он из теоретического мира знаков и символов, которые учитель записывает на доске, переносится в практический мир, например, когда читают или записывают.

Зная все эти качества, можно составить урок на эмоциональном уровне, что учащимся будет легче усваивать и запоминать полученный материал.

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

**Безусова Т.А.**

*к.п.н., доцент кафедры математики и физики  
Соликамский государственный педагогический институт  
(филиал) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный  
исследовательский университет»  
г.Соликамск, РФ*

### **РОЛЬ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ**

При изучении **предметов** основной школы необходимо развивать у школьников **личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия (УУД)**. *Перечисленные действия определяют основу для формирования способности и готовности к освоению знаний, их пополнению, переносу и интеграции; к сотрудничеству и коммуникации, решению лично и социально значимых проблем и воплощению решений в практику; способности к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии.* Поэтому становится актуальной проблема развития мышления учащихся, приобретения мыслительных возможностей, значительно расширяющих сферу использования теоретических знаний.

Для развития **познавательных УУД** приоритетное внимание следует уделять следующим направлениям [2]: регулярному обращению в учебном процессе к использованию общеучебных умений, широкого спектра *логических действий и операций*, знаково-символических средств; *развитию стратегий смыслового чтения и работе с информацией*; практическому освоению *методов и форм познания*, используемых в различных областях знания и сферах культуры, соответствующего им *инструментария и понятийного аппарата*; *практическому освоению обучающимися* основ проектно-исследовательской деятельности.

Задачи с избыточными и недостающими данными (некорректные задачи) [1] могут оказать влияние на развитие перечисленных направлений. Предлагаемые задачи должны содержать задания, требующие построения модели, содержащей достаточное количество данных, по условию некорректной задачи; составления задачи по рисунку, схеме; получения различных корректных задач преобразованием любого набора данных некорректной задачи. Некорректные задачи используются наряду с задачами, которые ими кажутся. Решение таких задач строится на абстрактных схемах мыслительных операций и предполагает развитие дивергентного мышления. Некорректные задачи, выполняя развивающую функцию, используются наряду со стандартными (корректными) задачами, за которыми закреплены дидактические возможности.

При решении *задачи с недостающими данными, решение которой предусматривает рассмотрение нескольких случаев*, необходимо различать, когда найденные в условии варианты исчерпывают все возможности и когда

они являются только примерами. Анализ условия и поиск решения задачи такого типа базируется на переборе различных комбинаций и частных случаев, удовлетворяющих задаче. Выделение различных случаев, отвечающих условию задачи, подчиняется принципу полной дизъюнкции (логический компонент). Группирование найденных альтернатив условия задачи, в рамках выявленных связей и отношений между данными, и отыскание закономерностей в их решениях развивают систематизирующий компонент. Основа решения – анализ структуры созданного образа (модели), установление зависимости результата и хода решения задачи от параметров и начальных условий, от расположения объектов и количественных соотношений между ними (образный компонент). *Задача с недостающими данными, не имеющая однозначного решения без существенных дополнительных условий*, требует обширных знаний об объекте задачи, о связях его с другими объектами, которые могут оказаться полезными при получении ограниченного некими рамками ответа (систематизирующий компонент). Решение задач с недостающими данными нередко требует привлечения справочных величин, что формирует умение работать с литературой. Обучающиеся приобретут потребность поиска дополнительной информации для решения учебных задач и самостоятельной познавательной деятельности; освоят эффективные приёмы поиска. При решении таких задач ученик сам определяет, какие данные ему еще необходимы и в каком справочнике он их может найти. Кроме того, такие задачи требуют от учащихся указания отношений математических величин, необходимых для решения задачи, умение выводить логические следствия из данных задачи, видеть данные между строк (логический компонент). Решение задач с недостающими данными посредством анализа различных вариантов решения и определения диапазона возможных ответов развивает прогностические способности (абстрактный компонент). *Задача с избыточными данными, не противоречащими друг другу* требует умения анализировать условие задачи и строить модель задачи при помощи минимального числа данных. Построенная модель задачи должна содержать только те данные, которые необходимы для решения (абстрактный компонент). Решение *задачи с избыточными данными, имеющих противоречивое условие*, предполагает выдвижение гипотез (абстрактный компонент), способность генерировать идеи, ассоциативность мышления, способность видеть противоречия и проблемы в их единстве (логический компонент). Выявленное противоречие необходимо полноценно аргументировать (логический компонент). Условие некорректной задачи содержит в себе потенциальную многовариантность (в зависимости от того, какие исходные данные используются при построении упрощенной модели условия меняется способ решения), что обеспечивает всестороннее, системное изучение содержания задачи. Возможность противоречия условий приучает учащихся к осознанной рефлексии мыслительной деятельности. Некорректные задачи могут иметь более одного ответа, а могут не иметь вообще, что способствуют абстрагированию от количественных составляющих задачи и оперированию качественными. Это способствует созданию алгоритмов решения некорректных задач основных видов. Работа с некорректными

задачами развивает исследовательский интерес, активизирует способность оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать и классифицировать полученный материал.

Для успешного формирования УУД можно применять следующие приемы работы с некорректной задачей.

- Учитель предлагает ученикам самостоятельно изучить задачу и составить краткую запись по тексту, выписать части условия, установить на какие из ранее изученных свойств будет опираться ее решение. Предлагаемые задачи должны содержать задания, требующие построения модели по тексту, содержащей достаточное количество данных, по условию некорректной задачи; составления задачи по рисунку, схеме; получения различных корректных задач преобразованием любого набора данных некорректной задачи.

- Использование задач с пропущенными единицами измерения величин; задач, содержащих лишние данные.

- По уравнению, схеме к задаче составляются различные текстовые задачи, которые могут быть решены при помощи этого уравнения или схемы. Если решение требует большого количества действий, то к условию составляется минимальное количество вопросов, ответив на которые можно ее решить.

- По тексту задачи можно составить перечень вопросов начиная с вопроса задачи (Какие данные надо знать, чтобы ответить на вопрос задачи? Какие из необходимых данных известны по условию задачи? Каких данных не хватает? и т.д.)

- составление некорректных задач самими учениками.

- Использование практико-ориентированных некорректных задач – задания с практическим содержанием, ориентирующие учащихся на математические исследования явлений реального мира, которые содержат недостающие данные. Ученикам нужно найти недостающие данные самостоятельно в математических справочниках и преобразовать их при необходимости.

- За несколько дней до урока по теме, учащиеся получают задание собрать необходимые данные (цены на отдельные товары, расстояния между населенными пунктами своего района и т.п.). на уроке эти данные используются детьми при составлении своих задач в том числе и некорректных.

- Составить задачу, обратную данной, вводя в ее условие полученный ответ и исключая одно (или несколько из известных данных), задать требование к задаче.

- Проверить соответствие полученного ответа всем условиям задачи (в том числе исследовать задачу на противоречивость данных).

Рассмотренные виды некорректных задач позволяют ученикам целенаправленно работать с текстами задач, преобразовывать и интерпретировать содержащуюся в них информацию. Таки задачи при правильной методической работе с ними позволяют реализовать следующие направления, отраженные в программе основной школы [2]: сопоставлять, систематизировать, анализировать, обобщать и интерпретировать информацию, содержащуюся в готовых информационных объектах; выделять главную и

избыточную информацию, выполнять смысловое свёртывание выделенных фактов, мыслей.

Проведение специальной работы над текстом задачи с избыточными и недостаточными данными по усвоению ее содержания (различные формы предъявления задачи: текстом, краткой записью текста, рисунком; работа над усвоением содержания задачи: изменение числовых данных задачи; изменение сюжета; изменение сюжета и числовых данных задачи) способствует использованию информации для установления причинно-следственных связей и зависимостей, объяснений и доказательств фактов в различных учебных и практических ситуациях, ситуациях моделирования и проектирования.

### **Литература**

1. Безусова, Т.А. Некорректные задачи как средство развития культуры математического и естественнонаучного мышления школьников. Дисс. на соискание ... к.п.н. 13.00.01 [Текст]. – Тюмень, 2008. – 332 с.

2. **Примерная** основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа [Текст] / Сост. Е. С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с.

**Елисеева Д.С.**

*аспирант кафедры общей педагогики*

*Оренбургский государственный педагогический университет*

*г. Оренбург, РФ*

## **ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИЕ ДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

Планируемые результаты освоения программы начального общего образования включают овладение знаково-символическими действиями, которые представляют собой особую группу в системе общеучебных познавательных универсальных учебных действий [2, с. 98].

Обучение по действующим программам любых учебных предметов предполагает применение различных знаково-символических средств (цифр, букв, схем, таблиц и т.д.), которые не являются специальным объектом усвоения с точки зрения их характеристик как знаковых систем [4, с. 97]. Однако использование разнообразных знаково-символических средств для выражения одного и того же содержания выступает способом отделения содержания от формы, что, по мнению создателей концепции универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская), рассматривается в педагогике и психологии в качестве существенного показателя понимания учащимися учебной задачи [4, с. 97].

Система знаково-символических универсальных действий может быть представлена такими учебными действиями, как кодирование и декодирование, умение использовать наглядные модели, а также строить схемы, модели, графики.

В период начального образования основным показателем развития знаково-символических универсальных учебных действий является овладение моделированием [2, с. 93], которое из всех видов знаково-символических действий имеет в обучении наибольшее применение.

Моделирование определяется как «отображение свойств и отношений реального объекта на специально созданном для этого материальном или идеальном объекте, называемом моделью» [5, с. 267]; как «преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта» [2, с. 90]. Однако, так или иначе, моделирование является действием, без которого невозможно полноценное обучение.

Во-первых, введение моделирования в содержание обучения существенно меняет отношение учащихся к учебному предмету, делая учебно-познавательную деятельность более осмысленной и продуктивной. Во-вторых, целенаправленное и систематическое формирование у младших школьников универсальных действий моделирования приближает учащихся к методам научного познания, обеспечивая интеллектуальное развитие младшего школьника [1].

В составе учебного моделирования выделяют следующие компоненты: предварительный анализ текста задачи, перевод текста на знаково-символический язык, построение модели, работа с моделью, соотнесение результатов, полученных на модели с реальностью [2, с. 97].

Под моделью в педагогике понимается искусственно созданный объект в виде схемы, таблицы, чертежа, который, будучи аналогичен исследуемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта [3, с. 193]. Модель облегчает процесс получения информации об интересующем предмете.

Для диагностики сформированности знаково-символических действий и действий моделирования у учащихся начальной школы авторы концепции универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская) предлагают использование методики С.Н. Карпова «Проба на определение количества слов в предложении», 11-й субтест теста Д Векслера в версии А.Ю. Панасюка, методику «Нахождения схем к задачам» А.Н. Рябкиной [2, с. 110-114]. Анализ предложенных методик позволяет выделить следующие критерии для определения уровня сформированности знаково-символических действий и действий моделирования: ориентация на речевую действительность, количество допущенных при кодировании ошибок, число дополненных знаками объектов, умение выделять структуру задачи, находить способ решения, умение соотносить элементы схем с компонентами задачи, умение проводить логический и количественный анализ схемы.

Таким образом, рассмотрим подробнее характеристику критериальных признаков сформированности познавательных знаково-символических действий.

Знаково-символические действия, сформированные на творческом уровне, имеют следующие критериальные признаки:

- ориентация на речевую действительность как самостоятельную;
- дифференциация знаково-символического и предметного планов;
- учащиеся дают частично верный или полностью правильный ответ;
- действие кодирования полностью сформировано;
- учащийся быстро понимает инструкцию, действует адекватно;
- количество ошибок незначительное;
- учащиеся выделяют смысловые единицы текста задачи, отношения между ними и правильно находят схему, соответствующую структуре задачи.

Продуктивный уровень сформированности данного познавательного действия может быть охарактеризован следующим образом:

- ориентация на речевую деятельность более устойчива;
- учащиеся в большинстве случаев дают верный ответ;
- учащийся адекватно выполняет задание кодирования;
- темп выполнения задания средний;
- количество ошибок незначительное;
- учащиеся самостоятельно выделяют смысловые единицы текста задачи; правильное нахождение в данных схемах частей, соответствующих смысловым единицам, требует дополнительных усилий.

Критериальными признаками сформированности знаково-символических действий на репродуктивном уровне являются следующие характеристики:

- ориентация только на предметную действительность;
- нет осознания особого существования речевой деятельности как знаково-символической;
- учащиеся дают неверный ответ, ориентируясь лишь на предметную действительность;
- работая самостоятельно, учащийся не понимает или плохо понимает инструкцию;
- правильное выполнение задания только на тренировочном этапе;
- на этапе самостоятельного выполнения недопустимо большое количество ошибок;
- учащиеся не могут самостоятельно выделять структуру задачи;
- правильная идентификация схемы, соответствующей задаче, возможна только при помощи учителя.

Знаково-символические действия, сформированные на уровне понимания, могут быть охарактеризованы в контексте следующих диагностических признаков:

- отсутствие познавательных универсальных учебных действий как целостных единиц: учащийся знаком с данным действием, но выполняет лишь отдельные операции, не планируя и не контролируя свои действия;
- учащийся полностью копирует действия учителя;
- учебная задача подменяется задачей заучивания и воспроизведения.

Младший школьник, знаково-символические действия которого сформированы на недопустимом уровне, совершенно не владеет ими. Отсутствует опыт учебно-познавательной деятельности.

## Литература

1. Гисматуллина Г.Х. Моделирование на уроках в начальной школе // [Электронный ресурс] <http://festival.1september.ru/articles/586585/>
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.
3. Коджаспирова, Г.М.; Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. – М: Просвещение, 2011. – 204 с.
5. Спутник исследователя по педагогике / Авт. – сост. А.М. Баскакова, Ю.Г. Соколова; Под общ. ред. А.М. Баскакова. – Челябинск: Изд-во ООО «Полиграф - мастер», 2008. – 600 с.

**Халилова А.Ф.**

*аспирант кафедры методологии инженерной деятельности  
Казанский национальный исследовательский технологический  
университет, г. Казань, РТ*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ<sup>2</sup> В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Забота и защита собственного здоровья, рациональное сбережение физических ресурсов человека как основы его работоспособности и практическое владение индивидуальными способами, приемами и средствами его саморазвития в сложных условиях нестабильной жизни общества становятся особо актуальными задачами социально безопасного образования.

В педагогических вузах за рубежом проблема «обучения здоровью» – «Health Education» разрабатывалась E.Ruth, R.Schneider, A.Harhett, B.Sahders. К будущим педагогам они предъявляли следующие требования. Педагог должен быть, прежде всего, примером отношения к собственному здоровью, мастерство будущего преподавателя заключается в развитии эмоционального окружения, использовании игры в учебно-воспитательном процессе. Все это способствует снятию утомления, повышению работоспособности учащихся. В их работах выделена особая область знаний о росте и развитии ребенка, личном и общественном здоровье и способах его достижения, личной и общественной гигиене [3,4].

Современные отечественные педагоги в области формирования здоровьесберегающих технологий определяют готовность студентов к их использованию в будущей профессиональной деятельности рядом следующих компонентов:

---

<sup>2</sup> На занятиях (кем? Чем?) физической культурой, а не как было «...физической культуры»

•целевой компонент готовности студентов представлен необходимыми условиями к использованию здоровьесберегающих технологий, среди которых: целенаправленное знакомство с отдельными теоретическими положениями здоровьесбережения, целенаправленное овладение теоретическими основами здоровьесберегающих технологий и применение приобретенных знаний в практической деятельности, овладение методами диагностики уровня здоровья;

•мотивационный компонент готовности студентов предполагает наличие собственных интересов к получению информации о здоровьесберегающих технологиях;

•содержательный компонент готовности составляет интеграция психолого-педагогических и методических знаний;

•операционный компонент готовности включает в себя компетенции, обеспечивающие эффективное использование здоровьесберегающих технологий: аналитические, проектировочные (конструктивные), информационные и исполнительские (организаторские, коммуникативные);

•результативный компонент готовности включает в себя целенаправленные устремления и умения совершенствовать свои возможности, вносить элементы творчества;

•оценочный компонент определяет устойчивость сформированных позиций, положительное отношение к собственной деятельности, основанной на сотрудничестве и направленной на использование здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательном процессе [2].

Для определения сформированности готовности студентов к использованию здоровьесберегающих технологий были определены уровни: допустимый, репродуктивный и творческий [2].

Допустимый уровень демонстрирует, что для студентов характерны интуитивные действия: выделять необходимую информацию о здоровьесберегающих технологиях, изучать и анализировать проблему здоровьесбережения учащихся, которые носят неосознанный и шаблонный характер.

Репродуктивный уровень развития готовности студентов к использованию здоровьесберегающих технологий определяет, что студенты воспроизводят первоначальную информацию осознанно, анализируют отдельные способы деятельности на основе педагогической теории, применяют знания и умения в типовых ситуациях, способны к выполнению практических действий в нестандартных ситуациях.

Творческий уровень – глубокий интерес к проблеме здоровьесбережения учащихся, стремление к поиску новых творческих способов ее развития, осознанное понимание закономерностей процесса использования здоровьесберегающих технологий, владение методами диагностики и мониторинга здоровья учащихся и здоровьесберегающей организации работы на занятии. [1].

В зависимости от уровня теоретической, практической и мотивационной готовности обучающихся к саморазвитию физической культуры, необходимо

практическое овладение содержанием изучаемого материала, выработке способов рациональных действий по сохранению и укреплению здоровья (методика тренировок на силу, выносливость, быстроту и т.д.). Необходимо проводить специальную целевую ориентировку на предстоящую физкультурно-спортивную деятельность (достичь определенного результата или активно отдохнуть, победить в соревнованиях, укрепить здоровье и т.д.) [6].

На основании данных, представленных в паспортах здоровья первокурсников и результатов физкультурной и здоровьесберегающей деятельности обучающихся, доказана целесообразность анализа и необходимость дифференцированных рекомендаций обучающимся, позволяющих педагогу корректировать их здоровьесберегающую деятельность.

В качестве стратегических задач формирования культуры здоровья студентов, повышения уровня физической защищенности и самозащищенности (улучшение физического здоровья, развитие физических качеств, повышение физической работоспособности, формирование ЗОЖ и физической культуры личности, формирование двигательных компетенций; устранение дефектов физического развития), определялись формирование; умений снижения; отрицательных эмоций, тревоги и агрессии (повышение уровня психологической защищенности и самозащищенности, формирование умения проявлять уравновешенность, регулировать свое поведение, проявление стрессов и вести себя в конфликтных ситуациях), улучшение социального здоровья (снижение влияния социальных страхов, улучшение социального самочувствия и социального настроения) [5].

К педагогическим условиям, способствующим формированию культуры здоровья студентов, могут быть отнесены: обучение культуре движений; использование новых технологий здоровьесбережения; перенос методик спорта в педагогический физкультурный процесс вуза; использование педагогических условий гуманизации; физического воспитания студентов; создание среды в вузе для «мотивации» молодежи к физкультурно-оздоровительной и спортивной активности [6].

Следовательно, можно сделать следующие выводы:

1. При формировании здоровьесберегающих технологий у студентов на занятиях физической культуры необходимо определить критерии готовности учащихся, которые включают целевой, мотивационный, содержательный, операционный, результативный, оценочный компоненты.

2. Важной задачей здоровьесберегающих технологий являются индивидуальный подход, на основе личных данных обучающихся (паспортизация), позволяющий корректировать программу здоровьесбережения.

3. Для достижения здоровьесбережения необходимо формировать культуру здоровья личности.

#### **Литература**

1. Алферова И.А., Рыбачук Н.А. Формирование компетенций поддержания здоровья студентов: учеб. пособие. / И.А. Алферова, Н.А. Рыбачук. Краснодар, Кубанс. гос. ун.-т, 2012. – 100 с.

2. Божедомова С.В. Модель формирования готовности студентов педагогического колледжа к использованию в профессиональной деятельности здоровьесберегающих технологий / С.В.Божедомова // Вектор науки ТГУ. – 2010. - №4(14). – С. 308-311
3. Казакова, У.А. «Качество жизни» как аксиологическая категория / У.А.Казакова // Учёные записки Казанского государственного университета. Том 149. Серия Гуманитарные науки. Кн. 5. – 2007. – С. 135-139
4. Как быть здоровым: из зарубежного опыта обучения принципам здорового образа жизни / пер. с англ. Кретов Е.А. – М., 1990. – 240 с.
5. Старокожев П.В. Повышение Эффективности учебно-тренировочных занятий, направленных на развитие физической культуры обучающихся в вузе / П.В.Старокожев // Физкультура, спорт и туризм. Интегральные процессы науки и практики: Материалы V международной научно-практической конференции 19-22 апреля. – Орел, 2012. – С. 225-227.
6. Халилова А.Ф. Развитие физической культуры в системе применения комплекса здоровьесберегающих технологий / А.Ф.Халилова, Ю.М.Кудрявцев, Р.Г.Хуснутдинова // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. - №11.– С.308-311.

**Тухфатуллова М.С.**

*Студент*

*Казанский (Приволжский) Федеральный Университет*

*г.Казань, РФ*

## **ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

За последнее время в российском обществе значительно усилились националистические настроения. В детско-молодежной среде усилились негативизм, демонстративное отношение к взрослым, жестокость в крайних проявлениях. Резко возросла и «помолодела» преступность. Многие дети оказались сегодня за пределами воспитательной среды, на улице, где они усваивают нелегкую науку воспитания в жестких условиях. За последнее десятилетие мы практически потеряли целое поколение, представители которого в потенциале могли бы стать истинными патриотами и достойными гражданами нашей страны.

Вследствие посткризисных явлений, присутствующих в социально-экономической, политической, культурной и других сферах общественной жизни, требуется повысить уровень воспитания и образования подрастающего поколения. Одним из ключевых направлений этой деятельности является создание условий для воспитания и развития личности гражданина и патриота России, готового и способного отстаивать ее интересы. В связи с этим проблема патриотического воспитания становится одной из актуальнейших [2, с.5].

Патриотическое воспитание необходимо начинать с дошкольного возраста, так как дошкольный возраст наиболее чувствителен для воспитания патриотизма,

так как в этом возрасте они достаточно внушаемы, впечатлительны, эмоциональны, их отличает искренность чувств, безграничное доверие взрослому, подражание старшим. Впечатления и чувства, пережитые в детстве, оказывают глубокое влияние на дальнейшее развитие ребенка, остаются в памяти на всю жизнь. В этом возрасте появляются новообразования, облегчающие процесс воспитания детей.

Наше исследование посвящено патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста. Началось оно с изучения понятий «патриотизм», «патриотическое воспитание».

Нами было рассмотрено много определений понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание».

В настоящее время в педагогике патриотизм определяется, как «социально-политический и нравственный принцип, выражающий чувство любви к Родине, заботу о её интересах и готовность к её защите от врагов» [2, с.6].

Задачи и содержание патриотического воспитания вытекают из структуры понятия «патриотизм», а оно имеет далеко не одинаковую трактовку в педагогической литературе. В монографии И.Е.Кравцова содержание данного понятия раскрыто достаточно полно: «Патриотизм – это любовь к своему Отечеству, к родным местам («земле отцов»), к родному языку, к передовой культуре и традициям, к продуктам труда своего народа, к прогрессивному и государственному строю. Патриотизм – это беззаветная преданность своей Родине, готовность защищать ее независимость» [1, с.19].

Под патриотическим воспитанием мы понимаем взаимодействие взрослого и детей в совместной деятельности и общении, которое направлено на раскрытие и формирование в ребенке общечеловеческих нравственных качеств личности, приобщение к истокам национальной региональной культуры, природе родного края, воспитание эмоционально-действенного отношения, чувства сопричастности, привязанности к окружающим.

Сложное, многогранное чувство патриотизма под влиянием окружающей жизни и воспитания формируется постепенно. Аксиоматично сегодня звучит мысль о том, что все начинается с детства. С детства начинается и воспитание любви к Родине.

Нами были выявлены следующие возрастные особенности патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста: значительно расширяется объем знаний об окружающем мире, которым овладевают дети, что связано с их возросшими возможностями в умственном развитии; сформированы не только полноценные представления, но и простейшие патриотические понятия, а также способность к анализу, сравнению, классификации, группировке знаний по определенным признакам; увеличивается общая произвольность поведения на основе активного развития волевых процессов; развивается способность управлять своим поведением, сдерживать непосредственные побуждения, подчинять свои поступки выдвигаемым требованиям; складываются начала действенного в полном смысле этого слова отношения к Родине, проявляющиеся в умении заботиться о

родных и близких людях, делать нужное для других, беречь то, что создано трудом человека, ответственно относиться к порученному делу, бережно обращаться с природой; появляется соподчинение мотивов и на этой основе складываются общественные мотивы трудовой деятельности, стремление сделать что-то нужное, полезное для окружающих.

На следующем этапе было проведено психолого-педагогическое исследование, направленное на изучение уровня сформированности патриотических знаний, умений и навыков, отношения, уровня патриотической воспитанности дошкольников.

В результате изучения уровня знаний по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группе мы выявили, что в обеих группах доминирует низкий уровень знаний по патриотизму и составляет 41,2% и 44,5% соответственно. Средний уровень знаний детей по патриотическому воспитанию в экспериментальной группе составляет 41,2%, в контрольной группе – 33,3%; наименее выражен в обеих группах высокий уровень знаний по патриотическому воспитанию, в экспериментальной группе он составляет 17,6%, в контрольной группе – 22,2%.

Мы выяснили, что в экспериментальной группе доминирующим является средний уровень сформированности умений и навыков патриотической воспитанности и составляет 53%, в контрольной группе доминирующими являются средний и низкий уровень и составляют 38,9%. Наименее представленным в экспериментальной и контрольной группе является высокий уровень и составляет 17,6% и 22,2% соответственно.

В результате изучения уровней сформированности отношения патриотической воспитанности мы выявили, что и в экспериментальной и в контрольной группе преобладает низкий уровень и составляет 41,2% и 44,5% соответственно. Средний уровень в экспериментальной группе составил 35,3%, в контрольной – 33,3%, высокий уровень составил 23,55 в экспериментальной группе и 22,2% в контрольной группе.

На основе анализа литературы мы выявили, что наиболее эффективными формами и методами патриотического воспитания являются занятия, экскурсии, целевые прогулки, игры-занятия, использование потенциала литературы, кино, изобразительной деятельности, которые легли в основу программы патриотического воспитания «Маленький патриот».

После реализации программы патриотического воспитания дошкольников «Маленький патриот», мы выявили, что в экспериментальной группе дошкольников преобладающими являются высокий и средний уровень знаний по патриотическому воспитанию и составляют 35,3%, низкий уровень уменьшился и составил 29,4%. В контрольной группе преобладающим является средний уровень (50%), высокий уровень составляет 11,1%, низкий уровень – 38,9%.

Анализ результатов изучения сформированности умений и навыков патриотической воспитанности в экспериментальной и контрольной группе после эксперимента позволил нам прийти к следующим выводам: в экспериментальной группе доминирующим является высокий уровень и

составляет 53%, средний уровень после эксперимента составляет 35,3%, низкий уровень составляет 11,7%. В контрольной группе доминирующим является средний уровень и составляет 50%, низкий уровень составляет 33,3%, высокий уровень – 16,7%.

В результате изучения уровней сформированности отношения к патриотической воспитанности мы выявили, что после эксперимента в экспериментальной группе доминирующим стал средний уровень и составляет 53%, высокий уровень составляет 29,4%, низкий уровень составляет 17,6%. В контрольной группе доминируют средний и низкий уровень и составляют 38,9%, высокий уровень составляет 22,2%.

По результатам проделанной работы можно сделать вывод, что выявленные нами формы и методы патриотического воспитания, которые легли в основу программы «Маленький патриот», действительно являются эффективным средством патриотического воспитания дошкольников, так как результаты показали положительную динамику и результативность программы, что свидетельствует об эффективности проведенной работы.

#### **Литература:**

1. Богомолова, М.И. Интернациональное воспитание дошкольников. / М.И.Богомолова. – М.: Просвещение, 1988. – 110с.
2. Кириллина, М., Мельчина, Л. Патриотическое воспитание // Дошкольное воспитание. / М.Кириллина, Л.Мельчина. – 2005. – № 1. – С. 5-9.
3. Кириллина, М., Мельчина, Л. Патриотическое воспитание // Дошкольное воспитание. / М.Кириллина, Л.Мельчина. – 2005. – № 5. – С. 20-25.

# ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ.

**Дерябина И.В.**

*аспирант кафедры педагогики и психологии  
Краснодарского государственного университета  
культуры и искусств  
г. Краснодар, РФ*

## ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

В статье охарактеризована историческая связь традиционных гуманистических ценностей с современными представлениями и гуманизации образования.

*Ключевые слова:* гуманистические ценности, профессиональное образование, традиции, исторический анализ.

### **Historical analysis of the development of the humanistic values**

This article describes the historical connection of traditional humanistic values with modern thinking and humane education.

*Keywords:* humanist values, professional education, tradition, historical analysis.

Гуманизация профессионального образования, характерная для современного общества, связана с изменением философско-педагогических взглядов, затрагивающих область переосмысления ценностных установок. Фундаментом нового педагогического мышления может являться опыт, накопленный в процессе развития общества и нашедший отражение в мировоззрении выдающихся мыслителей, философов, педагогов различных эпох. К проблеме формирования гуманистических ценностей обращались на самых ранних этапах истории человека – с превращения *Hominidae* в *Homo sapiens*. Исходя из значения слова (лат. *humanus* - человеческий), ценностью выступает сам человек, его стремление к человечности, к развитию своих личных способностей и создание условий для достойной жизни. Неопровержимого перечня гуманистических ценностей не существует, поскольку сам гуманизм исключает любые основания на единственную истину, так как связан с саморазвитием, как отдельного человека, так и человечества в целом. Однако, фактически, гуманистические, общечеловеческие ценности являются общепризнанными и требуют коррекции и нового прочтения для разработки механизмов построения современных образовательных теорий.

Ценностные ориентиры, выработанные в Древнем Китае, опирались на собирательный образ человека, выработанный мыслителями этой эпохи и называемый «совершенномудрым».

Л.М. Степанова в исследовании о проблеме личности в учении даосийского философа Лао-цзы [6] говорит о том, что Лао-Цзы главной ценностью человека определял добро, проявляющееся в любви ко всему

живому. Реализация этой ценности в жизни возможна при раскрытии человеком своего творческого предназначения, а также благодаря умению чувствовать и эмоционально окрашивать происходящее. Человек, проходя свой путь, должен быть свободен от суеты, страха и хаоса в сердце.

Несколько иные ценности находят свое отражение в мировоззрении Конфуция. В основе его учения лежит принцип Жень, означающий человеколюбие и включающий: справедливость и благодарность, норму и закон, благоразумие и здравый смысл, искренность и добросовестность [7]. По мнению М. Гране, Конфуций считал, что развитие гуманистических ценностей зависит от самого человека, которому в большей степени свойственно добро [4]. Поэтому, главными задачами человека являются: с одной стороны – в умении верить в себя, а с другой – точно и неукоснительно соблюдать правила этикета.

С точки зрения Мо-Цзы (480 – 400 гг. до н. э.) и Чжуан-Цзы (369 – 286 гг. до н. э.) основными гуманистическими ценностями в учении мыслителей выступают свобода человека и смелость [9, 10]. Свобода как внутренняя, так и внешняя, рассматривается как ответственность за свою судьбу и жизнь, критериями же смелости являются стойкость и принятие любых жизненных перемен.

Позиция Мэн-Цзы (372 – 289 гг. до н. э.) в вопросах определения гуманистических ценностей несколько перекликается с точкой зрения Лао-Цзы в той части, которая относится к чувственному восприятию мира. По мнению Мэн-Цзы, первичную роль в формировании гуманистических ценностей играет развитие эмоциональной составляющей человека и вторичную – разум [8, с. 24-29].

Достаточно широко представленные в мировоззрении философов Древнего Китая гуманистические ценности: нравственные, гражданско-правовые, познавательные, эстетические и др. не вписывались в жизнь общества. Формы и методы образования детей, как в семье, так и в школе отличаются достаточной жесткостью. Семейное воспитание, являющееся приоритетным по отношению к общественному, состояло в подражании поведению взрослых, полному им подчинению [5].

Школьное обучение также строилось на неукоснительном подчинении учителю, который довольно активно применял к ученикам физическое наказание. Организация образовательного процесса заключалась в обучении мальчиков разных возрастов в одном общем классе и выполнении ими индивидуальных заданий [3]. Исключение составляет методика преподавания в открытой школе Конфуция, где знания передавались не в форме занятий или лекций, а в виде бесконечных бесед, сравнении фактов и явлений, подражании примерам древности. Собственно, Конфуций не передает информацию, а сам является ее носителем, духовно – нравственным ориентиром [1, с.16-17.]. Следующими характерными особенностями в методах преподавания является требование к ученикам сопереживать, передавать знания «от сердца к сердцу» т.е. отсутствие равнодушия и умение мыслить и действовать на основе чувственного восприятия, а также отказ от физического труда и знаний,

полученных практическим путем [2]. Из диалогов Конфуция следует, что основы гуманистических ценностей закладываются в семье, далее, в школе учитель реконструирует идеальную гармонию прошлого, которая проецируется на окружающую действительность. Основу обучения Конфуция составляли четыре предмета: письмена, нравственность, преданность и искренность.

Однако идея повсеместного развития гуманистических ценностей, провозглашенная мыслителями Древнего Китая, оказалась не жизнеспособной. Авторитаризм, преобладающий в значительно большей степени в процессе образования детей и выражающийся в необходимости соблюдения социальных норм и обязанностей, полностью подчиняет и растворяет личность ребенка.

Анализ педагогических концепций Древнего Китая в период VI – I вв. до н. э. позволяет констатировать, что данный опыт обладает огромным гуманистическим потенциалом, где главной ценностью выступает разум человека, его благоразумие и здравый смысл. Процесс формирования гуманистической ценностной ориентации, связанный больше с теорией, нежели с практикой, виделся в реализации человеком своего творческого предназначения и развивался по следующим направлениям: демократическому (свобода, смелость, ответственность), моральному (соблюдение этикета), общечеловеческому (любовь, искренность, добро), эмпирическому (эмоции, чувства). Проводя сопоставление с гуманистическим сознанием, формируемым в современной профессиональной педагогике можно сделать вывод о том, что «философия» современного образования впитала в себя наиболее прогрессивные идеи педагогического опыта Древнего Китая. Так основной ценностью современно процесса гуманизации выступает личность человека в непрерывном творческом развитии и самосовершенствовании. Определенные духовно – нравственные базовые национальные ценности, демократические принципы и направления их реализации, диалоговые формы и методы сотрудничества в обучении, утверждают жизнеспособность древнекитайского ценностного мировоззрения.

### **Литература**

1. Алексеева В.М. Конфуций. Антология гуманной педагогики. М.: Педагогика, 1996.
2. Ан С.А. Образы человека в философской культуре Китая. Барнаул, 2006.
3. Боровская Н.Е. Очерк истории школы и педагогической мысли в Китае. М.: Институт дальнего востока РАН, 2002.
4. Гране, М. Китайская мысль от Конфуция до Лаоцзы / Марсель Гране; [пер. с фр. В.Б.Иордаснского] / М.: Алгоритм, 2008.
5. Джурицкий А.Н. История педагогики древнего и средневекового мира / М.: Совершенство, 1999.
6. Мэн-цзы. Пер. с китайского В. С. Колоколова / Под ред. Л. Н. Меньшикова. СПб.: Петербургское востоковедение, 1999.
7. Переломов Л.С. Конфуций. Лунь Юй. М.: Восточная литература, 2002.

8. Степанова Л. М. Проблема личности в учении Лао-цзы о совершенномудром. // Вестник Бурятского государственного университета. 2008. № 6.

9. Титаренко М. Л. «Древнекитайский философ Мо Ди, его школа и учение». М.: Наука, 1985.

10. Чжуан-цзы. Перевод В. В. Малявина, URL: <http://www.chat.ru/~ellib/> (дата обращения: 17.01.2014)

**Каменева И.Ю.**

*к.п.н., доцент кафедры педагогики и педагогической психологии  
факультета психологии  
Южный федеральный университет  
г. Ростов-на-Дону, РФ*

### **ДИАЛОГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ, ЕЁ АКТУАЛЬНОСТЬ И ЗНАЧЕНИЕ**

Российский образовательный процесс, последние два десятилетия сохраняющий генеральную ориентацию на человека как субъекта, на развитие личности, сегодня насыщен таким количеством противоречащих данной ориентации явлений, что возникает опасность фактического перехода к знаниево-ориентированной парадигме.

Автор одной из наиболее значимых в постсоветский период педагогической концепции – концепции личностно-ориентированного образования - Е.В. Бондаревская отмечает, что мы наблюдаем «тенденции, обусловленные повсеместной абсолютизацией результатов ЕГЭ как показателей качества образования, усилением в учебном процессе методов внешнего контроля, тренинга, натаскивания в ущерб развитию внутренней мотивации, понимания, рефлексии, подменой научно-методического обеспечения обучения различными диагностико-квалиметрическими процедурами ... В этих условиях гуманистические идеалы и ценности, под знаком утверждения которых происходила инновационная деятельность в образовании на рубеже XX-XXI в.в., неизбежно отодвигаются на периферию педагогического сознания и вновь становятся не востребуемыми» [2, с.17-18].

Происходит технократизация, духовное выхолащивание образовательной сферы. Приоритетным снова становится не сам человек, в личности которого интегрируются любые человеческие проявления, а тот «продукт», который от него можно получить: исполнение определённых профессиональных обязанностей, нужных социальных ролей, реализация заданных моделей поведения и тому подобное.

Противостоять этому способна диалогизация образовательного процесса, ведь именно диалог выводит образовательный процесс на личностный уровень и обеспечивает его функционирование на этом уровне. Личность «жива в своей обращённости к другим...во внимании к другому, в общении с другим (или с самим собой в качестве Другого)...Личность есть там, где есть Диалог[4, с.25]».

Диалог можно считать специфическим видом образовательной технологии, так как являясь самостоятельной технологией, в соотнесении с личностной парадигмой он в то же время предстаёт и как сущностная характеристика любой личностно-ориентированной технологии обучения.

В диалоге раскрывается личностный смысл изучаемого. Диалог неизменно выходит из сферы беспристрастно-гностического в сферу пристрастного, личностно-значимого. Диалоговая ситуация даёт возможность учащимся приобрести не только опыт познания и действия, но свой собственный опыт переживания, а именно переживание является механизмом формирования личности.

В рамках диалоговой технологии содержание образовательного процесса реконструируется таким образом, что минимальной единицей всегда выступает трёхкомпонентная структура: два объективных компонента содержания, способных вступить в диалог, и один субъективный, также «готовый» к диалогу. Объективные компоненты диалогически организованного содержания – это элементы известного всем нам учебного содержания, запечатлённого в образовательных стандартах, программах и, наконец, учебниках и учебных пособиях (художественные произведения, исторические события, теории, законы и прочее). Только «встречаясь» в диалоговых парах они обнажают смыслы друг друга («Мирный и военный атом», «Физика в скульптуре и архитектуре», «Пугачёв – реальное историческое лицо и литературный персонаж», «Римское право и современная юриспруденция» и так далее). Это позволяет сопрягать в образовательном процессе различные культуры, как «по вертикали» - культуры разных исторических эпох, так и «по горизонтали» - например, различные национальные культуры на одном временном срезе, а также позволяет интегрировать разнохарактерное учебное содержание, придавая образовательному процессу так необходимую в условиях предметности целостность. Именно такое учебное содержание становится фактором развития мышления, причём мышления человека 21 века, когда большинство проблем – это проблемы «на стыке» разных областей знания и большинство задач требуют интегрального подхода. Субъективный компонент представлен личностным опытом ученика (школьника, студента). Причём пара (или более) объективных (по отношению к ученику) компонентов всё время меняется: на место отработанной приходит новая, предоставляя новые возможности осмысления. Так обеспечивается возможность личностного развития.

Ученик из объекта тренинга, натаскивания становится равноправным партнёром в субъект-субъектных взаимоотношениях учитель-ученик, со-автором содержания образовательного процесса.

В качестве необходимого элемента диалогического познания М.М.Бахтин [1] определяет оценку. Особенность оценивания здесь состоит в том, что один и тот же литературный персонаж, историческое лицо, природное явление, научно-теоретический постулат могут быть по-разному оценены в различных смысловых системах. Важно, что оценивание не вещей (по М.М.Бахтину), но смыслов предполагает не просто выбор определённой оценки соответственно

сложившейся у ученика системе ценностей, но и возможность пересмотра самой системы ценностей. Опосредованный текстами культуры диалог между субъектами образовательного процесса как личностями подразумевает «контакт»-приобщение к вечным общечеловеческим ценностям, воплощённым в культуре (Добро, Истина, Красота), способствует становлению личностной системы ценностей ученика. Это приобретает особое значение в наши дни, когда, как справедливо отмечает В.И. Загвязинский, «книжная культура уходит в прошлое, попкультура теснит классику, телевидение рисует картину смертей и насилия и т.д.» [3, с.15]. А значит, вопрос о ценностях, «предлагаемых» человеку (ученику) образованием, становится особенно актуальным.

Диалоговая технология нуждается и в адекватной ей форме отчетности ученика – это всегда творческий продукт, результат не зубрёжки, а исследования: представление результатов эксперимента, защита проекта и другое. Такие популярные в настоящее время задания тестового характера выполняют здесь второстепенную, вспомогательную функцию. Ученик становится не носителем «набора» знаний, а компетентным членом современного общества, способным создавать новые объекты культуры.

#### **Литература**

1. Бахтин Литературно-критические статьи. М., 1986. С. 389.
2. Бондаревская Е.В. Воспитательный потенциал базового учебного курса «Духовно-нравственная культура» // Развитие личности в образовательных системах Юга России, Центральной Азии и Казахстана. Ростов-на-Дону, 2009. С. 17-18.
3. Загвязинский В.И. Современная образовательная ситуация и перспективы развития российского образования // Вестник Тюменского государственного университета. 2011, №9. С. 15.
4. Луцкая И.Л., Гура В.В. Диалоговая концепция культуры как теоретико-методологическое основание личностно-ориентированного образования // Образование в поисках человеческих смыслов / под. ред. Е.В.Бондаревской. Ростов-на-Дону, 1995. С. 25.

**Прокшина Л.Р.**

*к.ф.н.*

*Башкирский государственный медицинский университет.*

*г. Уфа, РФ*

### **ИГРОВОЙ АСПЕКТ ИННОВАЦИЙ И ПЕРСПЕКТИВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Процесс приспособления индивида к социальной среде, предполагающий взаимодействие имеет цель обеспечить устойчивость, традиционность, повторяемость социального опыта, а также его изменение на основе инновационного образования, включая творческие разумные начала, одной из которых является игра.

Глобальные процессы в определённой степени тождественны локальным, перемены в человеке соответствуют переменам в обществе, изменения на всех

уровнях организации общества сходны и сопряжены с мировыми изменениями. Причины данных изменений с точки зрения игровых процессов - в локальных, глобальных взаимодействиях микро- и макромира. Ядро игрового общения, заключающееся в самоидентификации индивида или группы, направляется не только на собственное самоутверждение, но и целого, а именно группы. Игра выступает как многовекторное образование, способное создавать и активно воссоздавать позиции, являясь прекрасным примером процесса, в котором участники, преследуя разные и даже противоположные цели, но, подчиняясь общим правилам, в результате достигают определенного образовательного уровня. Данный аспект игровой деятельности в сфере образования можно рассмотреть с проективистских позиций.

И. Хейзинга выделяя признаки игры выводил играющего за пределы повседневности: «. . . обособлена от неигрового мира (имеет свой хронотоп, т.е. пространство—время)» [1, с. 239]. Свободное деятельностное состояние, острота ощущения индивида, которое особенно усиливается в случаях игры с «. . . жизнью во имя постижения играющим своей экзистенции — это не только тренировка и подготовка к жизни, но и сама жизнь в смещенном мире символики, стимулируемым стремлением каждого человека к своей естественной, целостной жизни» [2, с. 92]. Концептуальная разработка проблемы создания индивидами игровой реальности проекта крайне важна, поскольку такое явление, как игра, тесно связано с основами человеческого существования и имеет место быть во всех сферах жизни индивидов, в том числе и в сфере образования. Глубокое и всестороннее изучение этого явления открывает огромные возможности для обучения, моделирования и многих других областей, а виртуальные технологии, созданные и применяемые в игре на основе понимания явления виртуальной реальности, очевидно, принесут пользу современному российскому образованию. Игра индивидов выступает результативным аспектом социальной целостности. Проект развития общества означает доопределение социального, личностного и природного бытия, созидание искусственного в уже существующем, естественное вписывание искусственного. И здесь роль компьютерных игр-проектов значительна. Индивид получает возможность жить в виртуальной среде и конструировать ее и для себя и для виртуального мира. Такое развитие ведет к тенденции возникновения в образовательном процессе: во-первых, порядка из хаоса знаний, во-вторых, кооперации индивидов, участвующих в образовательном процессе, в-третьих, сотрудничества обучающихся индивидов, в-четвертых, конкуренции знаний обучающихся. Многообразие не исключает единства различия национальных культур и не сводятся к общему стандарту, но нельзя не заметить и того, что все различия в игровой деятельности ведут к становлению единого, не отрицая самоценности многообразия. Современный этап развития человечества предполагает отношение к миру в режиме диалога и сотворчества индивидов, которые свободно воспринимают самоценность других, что несомненно реализуется в игровой деятельности обучающихся индивидов. Компьютерные игры позволяют индивидам обрести индивидуальную свободу, сохраняя при этом связь с другими индивидами.

Индивиды, реализуя свои идеальные проекты, конструируют бытие и создают новую объективность, живущую по своим законам. Играющий индивид в проекте входит в определённое состояние, позволяющее ему соединять реальное и игровое, переживая его духовно, когда оно образовывается по отношению к индивиду и той области, с которой он взаимодействует. Игровые проекты, реализуемые, в частности, в компьютерных образовательных технологиях позволяют индивидам выходить за рамки реальности, переводя его из одного качества в другое. Безусловно, игровой проект облегчает восприятие знаний, готовности к пониманию и принятию, адаптируя к ним свои возможности по самоорганизации и саморефлексии, что делает востребованными игровые образовательные проекты для жизни с неопределенностями и рисками в современном обществе. В результате процесса игры, как сконструированного проекта создаются и материализуются нововведения современного образования, инициативы обучающихся индивидов, вызвавшие качественные изменения в разных сферах жизни. Игровой образовательный проект, выполняет следующие функции в инновационных образовательных процессах в современном обществе: во-первых, информационную, позволяя впитать в себя знания и умения других индивидов, участвующих в игровой проектной деятельности; во-вторых, развивающую, давая возможность упражняться индивидам в различного типа проектах; в-третьих, мотивационную, вовлекая индивида в события, позволяя лучше понять поведение других участников игрового проекта, в-четвертых, коммуникативную, так как игра представляется сферой передаваемых навыков межличностного общения и коммуникации индивидов.

Таким образом, игровой проективизм как один из аспектов инновационных технологий в сфере образования сопоставим и выступает в качестве своеобразного аналога инновационного исследования проблем в сфере современного образования, поэтому при рассмотрении инноваций и перспектив необходимо учитывать игровой аспект современного образовательного процесса.

#### **Литература:**

1. Хейзинга Й. Человек играющий. В тени завтрашнего дня. Прогресс-Академия. 1992. – [с.239]
2. Шабанова М.А. Массовые адаптационные стратегии и перспективы институциональных трансформаций. Мир России. 2001.№3. –[с.92]

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

**Ануфриюк К.Ю.**

*к.психол.н. кафедры психологии развития и дифференциальной психологии  
Санкт-Петербургский Государственный Университет  
г. Санкт-Петербург, РФ*

### **СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

Согласно национальной образовательной инициативе, главная задача современной школы состоит в воспитании личности, готовой к жизни в конкурентном мире, личности, которая может самостоятельно ставить и достигать цели, умело реагировать на разные жизненные ситуации [3]. Новый федеральный государственный стандарт предъявляет особые требования к результатам освоения основной образовательной программы - предметным, метапредметным и личностным [6]. Большая часть прописанных в стандарте личностных, а также метапредметных результатов являются по существу свойствами субъекта.

В этой связи одной из главных задач образования в условиях качественно новой образовательной ситуации становится развитие учащегося как субъекта. Но в настоящее время специалисты системы образования не имеют четкого представления о сущности данного феномена, его значении для развития учащегося.

Таким образом, имеется противоречие между общественной потребностью в выпускниках, обладающих высоким уровнем развития субъектных качеств, и реальным положением дел в системе образования – отсутствием целенаправленной работы по формированию субъектности учащихся.

Для организации такой работы следует определить сущность феномена субъектности, выяснить, что представляет собой субъектность на этапе школьного обучения, в подростковый период, и выявить основные средства и методы ее формирования и развития.

За понятием субъектность в современной отечественной психологии закрепляется значение особого личностного качества, связанного с активно-преобразующими свойствами и способностями. Разными авторами в качестве критериальных характеристик субъектности выдвигаются активность (А. В. Брушлинский, Е. Н. Волкова и др.), инициативность (А.А. Плигин, В.А. Сластенин и др.), креативность (К. А. Абульханова, Е. Ю. Коржова, и др.), рефлексивность (Н.Я. Большунова, А.А. Горбунов и др.), самостоятельность (Н.А. Жесткова, О. С. Лапкина и др.), свобода (Е. Н. Волкова, И.А. Серегина и др.), ответственность (К. А. Абульханова, О. А. Конопкин и др.), автономность (А. В. Брушлинский, М.В. Исаков и др.), понимание и принятие другого (Е.Н. Волкова, И.А. Серегина), адаптивность к внешним условиям (Н.М. Борытко).

Подростковый возраст, знаменующийся ростом самосознания, переходом от внешней детерминации деятельности и поведения к самодетерминации, рассматривается рядом исследователей (Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, В.В.

Селиванов, М.А. Щукина, Д.А. Леонтьев и др.) как стадия наиболее интенсивного формирования субъектных свойств личности.

В связи с отсутствием исследований, вскрывающих структурные особенности субъектности в подростковом возрасте, специфику ее проявлений в случае разного уровня выраженности субъектных качеств, было проведено собственное исследование субъектности подростков, в котором приняли участие 213 подростков (14-16 лет) разных школ г. Санкт-Петербурга [1].

Полученные результаты указывают на то, что эффективность жизнедеятельности подростков, их отношения к себе, другим, будущему, стиль поведения в стрессовой ситуации во многом зависят от уровня развития у них субъектных качеств.

В целостной структуре субъектности подростков удалось выделить два интегральных показателя, которые были обозначены как «внутренне детерминированная целенаправленная активность» и «самоосознание и признание субъектности другого». Расщепление интегральной характеристики субъектности на такие два фактора может отражать возрастные особенности субъектности подростков: интенсивное развитие самосознания и становление целенаправленной активности.

Таким образом, основными «мишенями воздействия» в процессе формирования субъектности выступают: способность к целеполаганию и активной самостоятельной деятельности, способность к построению субъект-субъектных взаимоотношений с окружающими (коммуникативная компетентность, толерантность), способность к рефлексии.

Компоненты субъектности можно конкретизировать с помощью типологии универсальных учебных действий [6]. Это позволит перевести психологическое знание на язык педагогической практики.

К блоку действий, связанных с развитием способностей к целеполаганию и активной самостоятельной деятельности, можно отнести большую часть регулятивных универсальных учебных действий (умение ставить цели, планировать пути их достижения, умение самостоятельно контролировать свое время и управлять им, самостоятельно оценивать правильность выполнения действия и др.). К блоку действий, ориентированных на развитие способности к построению субъект-субъектных взаимоотношений с окружающими, можно отнести коммуникативные учебные действия, связанные с умениями слушать и вступать в диалог, спорить и отстаивать свою позицию не враждебным для оппонентов образом, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Наконец, в блок действий, связанных с развитием рефлексивных способностей, можно включить умения осуществлять личностную, коммуникативную и познавательную рефлексию.

Таким образом, большая часть прописанных в стандарте личностных, а также метапредметных (регулятивных и коммуникативных) результатов являются по существу свойствами субъекта, проявлением субъектности. И достижение этих результатов возможно лишь при условии глубокой субъектной направленности образовательного процесса.

В качестве субъекта ученик рождает себя сам, учитель же выступает в роли того, кто этому рождению содействует. Содействовать рождению субъекта учитель может посредством использования современных личностно-ориентированных педагогических технологий, обладающих наиболее высоким субъектно-развивающим потенциалом (исследовательские и проектные методы, технология развития критического мышления, технология использования в обучении игровых методов, ролевых, деловых игр, обучение в сотрудничестве, система инновационной оценки «портфолио и др.) [5].

Указанные технологии обращены непосредственно к личностно-смысловой сфере учащихся, создают условия для проявления потребности учащихся выступить в роли первопричины собственной активности - учащиеся должны сами искать и находить пути получения и применения знания. Инициация активности является важнейшим проявлением субъектности. Как отмечает А.К. Осницкий, субъектность «позволяет представить человека ... не как бесстрастного деятеля-исполнителя, ... а как пристрастного сценариста своих действий (на высших уровнях развития даже режиссера), которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразователя» [4, с.6].

Важным качеством современных педагогических технологий является последовательное и систематичное включение учащихся в ситуации выбора, принятия решений, отстаивания позиции и т.д. В них заложена тенденция к демократизации отношений во время занятий, готовность и способность педагога слушать и слышать учащихся, уважительное отношение к любой аргументированной точке зрения, отсутствие педагогического диктата, отказ от авторитарной позиции.

Современные педагогические технологии усиливают рефлексивные механизмы в образовательной деятельности. И.В. Муштавинская и Ю.Н. Кулюткин [2] определяют их как метакогнитивные или технологии рефлексивного типа, целью и конечным результатом которых является овладение субъектом способами самого рефлексивного мышления, надпредметными когнитивными умениями, которые бы в дальнейшем входили в интеллектуальный аппарат личности и применялись в процессе самостоятельных поисков и открытий. Рефлексивные умения учащихся становятся основой их готовности и способности к самообразованию, саморазвитию.

В целом современные образовательные технологии позволяют существенно расширить возможности взаимодействия участников образовательного процесса, раздвинуть границы образовательного пространства, использовать новые средства оценивания образовательных результатов учащихся. Безусловно, они различаются между собой по организации процесса обучения, одни в большей степени направлены на развитие коммуникативной способностей, другие – на развитие способности к активной самостоятельной деятельности, но цели и конечный результат этих технологий можно в самом общем виде описать как формирование субъектности учащихся.

## Литература

1. Ануфриюк К.Ю. Особенности отношений и защитно-совладающего поведения у подростков с разными характеристиками субъектности: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2011 – 223 с.
2. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб.: СПбГУПМ, 2002.
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (Электронный ресурс). – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/news/6683>.
4. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. - № 1. – с. 5-19.
5. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О.Б. Даутова, Е.В. Иваньшина, О.А. Ивашедкина, Т.Б. Казачкова, О.Н. Крылова, И.В. Муштавинская. – СПб.: КАРО, 2013. – 176 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт (Электронный ресурс). – Режим доступа: [www.standart.edu.ru](http://www.standart.edu.ru).

**Паутова В.В.**

*старший преподаватель кафедры психологии  
Алтайская Государственная Педагогическая Академия  
г. Барнаул, РФ*

## СОВРЕМЕННАЯ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Социально-экономические преобразования, происходящие во всех сферах общественной жизни, оказали влияние и на систему образования. На передний план выходят ценности свободы, ненасилия, обучение человека без ущерба для его здоровья. Современный подход к образованию нашёл отражение в «Законе об образовании» (1992) и государственном образовательном стандарте, в общей части которого указаны основные принципы государственной политики в области образования, приоритетные и стратегические направления его развития, с учётом региональных аспектов определена система федеральных образовательных проектов [1].

Современные образовательные стандарты ориентируют содержание образования на общечеловеческие ценности, реализацию задач гуманизации и гуманитаризации образования. Для их решения, на начальных этапах образования предполагаются кардинальные изменения приоритета его целей. В этой связи образование в период подготовки ребёнка к школе на первый план выдвигает развитие его личности в условиях индивидуализации процесса обучения.

Современный стандарт образования позволяет учитывать индивидуальные возможности ребёнка. Указывается, что подготовка к обучению в школе может быть эффективной, направленной на развитие личности ребёнка, раскрытие его способностей в том случае, если она будет исходить из максимально точного учёта индивидуальных и возрастных особенностей детей. Тенденция же к ускоренному прохождению подготовительного этапа обучения ведёт к ряду

трудновосполнимых потерь в психическом и личностном развитии ребёнка. Ценность каждого этапа детского развития делает неразумным ускоренное прохождение отдельных его стадий. Соблюдение здоровьесберегающего принципа природосообразности важно потому, что за последние годы отмечено быстрое ухудшения здоровья детей [2].

По современным данным департамента здравоохранения из-за ухудшения социальной и экологической обстановки в последнее десятилетие к 1-ой группе здоровья было отнесено не более 15% дошкольников перед поступлением в школу. Доля здоровых детей новорожденного возраста составила около 50% (материалы VI краевой конференции «Здоровое развитие детей» участников Общероссийского движения «Российский Союз за здоровое развитие детей» в Алтайском крае). Эти ухудшения в разной степени проявляются во всех городах России: среди дошкольников Санкт-Петербурга – у 40%, в Нижнем Новгороде – у 60%, в Твери – у 48% детей имеются различные отклонения в созревании нервной системы, поэтому соблюдение здоровьесберегающего принципа природосообразности стало необходимостью [3].

Это привело к актуальности внедрения технологий здоровьесбережения педагогики и отражено в указе президента РФ от 1 июня 2012 г. №761 «О национальной стратегии, действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы».

Школьная программа рассчитана на определённый уровень развития функциональных возможностей организма обучающихся. Ребёнок не может успешно усваивать знания до тех пор, пока его организм и, в первую очередь, центральная нервная система, не будут готовы к обучению. Следовательно, своевременное выявление причин и условий, улучшающих подготовку ребёнка к школе, и соответствующая коррекционная работа могут уменьшить вероятность неудач в обучении и перерастание их в хроническую неуспеваемость [3].

Кинезиологические комплексы упражнений являются средством повышения уровня готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе. В процессе использования данных упражнений у детей формируются представления о роли движений в жизни человека. Дети не только учатся понимать необходимость правильного выполнения движений, но и овладевают ими вначале на уровне умений, а затем и навыков.

Одной из задач использования кинезиологических упражнений является создание условий для осуществления межполушарной координации мозга, которая обеспечивается наличием нервных связей между левым и правым полушарием, и тем самым, открывает реальный путь ребёнку к более эффективному освоению обучающих программ и действий. Не игнорируя физиологические закономерности развития мозга, не ускоряя их и не замедляя развитие отдельных его отделов, не замещая искусственно функции одного полушария функциями другого, происходит эффективное влияние на освоение ребёнком учебных программ путём целенаправленного развития межполушарной проводимости, улучшения синхронизации в работе правого и левого полушарий головного мозга.

Базой для реализации кинезиологической технологии является последовательное осуществление задачи, повышения уровня готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению средствами кинезиологических упражнений. Помимо этого обязательно необходимо предусматривать повышение информированности детей в следующих областях: развитие представлений о роли мелкой моторики, которая осуществляется ладонью и пальцами. Эти сведения становятся важным дополнительным компонентом физической и умственной подготовленности детей, не игнорируя контекста игровой деятельности.

Применение кинезиологических упражнений построено на принципах развивающего обучения и направлено на развитие ребёнка в целом: умение сравнивать и обобщать собственные наблюдения; видеть и понимать красоту совершенных движений; совершенствование речевого развития, мышления, физических способностей, рефлексии поведения. Реализация кинезиологической технологии предполагает конструирование педагогами развивающей среды: интегрирующий подход в осуществлении теории и практики обучения.

Основная цель внедрения кинезиологической технологии - повышение уровня готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе средствами кинезиологических упражнений.

Достижение этой цели обеспечивается решением следующих задач:

1. Совершенствование физического и психического развития детей;
2. Формирование у детей целостных представлений о роли двигательной активности в их жизни;
3. Формирование потребностей и мотивов использования кинезиологических упражнений;
4. Воспитание самостоятельности и творческой активности;
5. Двигательное овладение детьми арсеналом асимметрических упражнений.

Кинезиологическая технология объединяет элементы урочной формы – учебные занятия по физической культуре с элементами кинезиологии, внеурочные - в режиме дня, физкультурно-оздоровительные, досуговые мероприятия.

### **Литература**

• Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992. - №3266-1 в ред. Федерального закона от 13.01. 1996. - №12, ф. з. // Российская газета от 23.01.1996. - №13.

• Учебные стандарты начального общего, среднего (полного) общего образования. Книга 1: Начальная школа / под ред. В.С. Леднёва, Н. Д. Никандрова, М. Н. Лазутовой.- М.: ТЦ «Сфера», «Прометей», 1998. - 380 с.

• Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. – М.: Творческий центр: Сфера, 2003. – 288 с.

**Галямина А.В.**

*старший преподаватель кафедры иностранных языков  
Калининградский пограничный институт ФСБ РФ  
г. Калининград, РФ*

## **СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ДИССИСТЕМНОМ ПЛАНИРОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА**

Изучению проблемы организации учебной деятельности обучающихся по иностранному языку посвящено немало научных работ. Однако, диссистемность планирования, свойственная высшим военным учебным заведениям, усложняет организацию образовательного процесса.

Исследование этой проблемы, в данной работе, будет наиболее логично и полно, если оно будет опираться на концептуальные положения, эквивалентные современному представлению об организации учебной деятельности в условиях диссистемного планирования<sup>3</sup> и с точки зрения которых понимается сущность всех аспектов изучаемого явления, моделируются представления о принципах организации образовательного процесса в условиях диссистемного планирования.

Рассматривая организацию учебной деятельности курсантов военных вузов в условиях диссистемного планирования, приоритетным мы выделили системный подход. Системный подход является общенаучным, а также основополагающим в нашей работе, так как одно из ключевых понятий данной работы базируется на понимании системы и ее основных структурных элементов [4, с. 4]. Более того, весь образовательный процесс и, в частности, учебная деятельность курсантов, реализуется в целостной системе.

Основные положения системного подхода в решении педагогических проблем рассмотрены и реализованы в работах Ф.Ф. Королева, Т.А. Ильиной, А.В. Усовой, В.А. Черкасова, Л.М. Панчешниковой, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько и др.

Традиционно в основе системного подхода объект рассматривается в качестве целостной системы. Относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, во взаимодействии и развитии. Именно системный подход позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики элементов, составляющих систему [6].

В данном контексте ключевым является понятие педагогической системы [8, с. 71; 3, с. 6]. Системный подход базируется также на понятии

---

<sup>3</sup> Под *диссистемным планированием* мы понимаем процесс проектирования педагогических систем и процессов, определяемый прогнозированием потребного будущего, заключающийся в выборе задач, содержания, методов, средств и форм деятельности обучающихся и педагогов в определенной их последовательности и предусматривающий отображение предстоящего хода работы, где все вовлеченные в комплекс образовательной реальности компоненты не имеют полного взаимодействия (термин П.К. Анохина) для получения полезного результата в общих стратегических направлениях и где при определенной организации этих компонентов декларативная, процедуральная и ценностная составляющие целостного представления о реальности, в которой существует данная система, внутренне рассогласованы между собой.

образовательной системы [9]. При исследовании педагогических систем необходимо помнить о соотношении систем и подсистем, где система учебной деятельности и система преподавания зависят от дидактической системы, которая, в свою очередь, подчиняется образовательной системе. Во главе иерархии находится педагогическая система [1].

При системном подходе любой объект или явление рассматриваются с точки зрения отношений части и целого, то есть всякий объект, процесс или явление может выступать как система и в то же время как часть некоторой более обширной и значительной системы. Центровым понятием системного подхода безусловно является понятие системы. В.А. Губанов определяет сущность системы на основе следующих принципов [5], которые были уточнены с точки зрения организации учебной деятельности курсантов в военном вузе:

– принцип *конечной цели* (конечной генеральной целью является формирование необходимых знаний, умений, убеждений и навыков, которые должен приобрести обучающийся; а также формирование определенного перечня компетенций, необходимых для успешной и эффективной профессиональной деятельности будущего офицера);

– принцип *единства* (предполагает изучение системы как целого и как совокупности элементов);

– принцип *связности* (предусматривает рассмотрение любой части системы совместно с её связями и окружением, под которым подразумевается осуществление служебной деятельности наряду с учебной, деятельности, сопряженной со служебной и не имеющей отношения к учебной, строго регламентированный распорядок дня; а также совместно с внешней средой, особенности которой заключаются в отсутствии свободного доступа к сети Интернет, ограниченного спектра аутентичной литературы (большая часть профессионально направленной литературы является адаптированной и издается непосредственно вузом);

– принцип *модульного построения* (содержание учебного материала, в частности по иностранному языку, и организация его изучения подчиняется блочно-модульной системе);

– принцип *функциональности* (приоритет функции системы над структурой, то есть приоритетными являются согласование и взаимодействие элементов, а не их соподчинение);

– принцип *развития* (возможность изменяемости системы, её развития, расширения, интеграции и замены частей одной подсистемы на таковые в другой, накапливания информации; данный принцип поддерживается такими свойствами системы, как интегративность [2], синергетичность и мультипликативность [7]);

– принцип *децентрализации* (смещение приоритетности целей относительно вида деятельности: служебной или учебной);

– принцип *неопределённости*, допускающий учёт неопределённостей и случайностей в системе.

Обобщая вышесказанное, мы можем утверждать, что организация учебной деятельности курсантов по иностранному языку в контексте системного подхода должна осуществляться на основе ведущих принципов образовательной системы в целом и подчиняющихся ей подсистем в частности. При этом необходимо учитывать определенную специфику учебной деятельности курсантов, а именно окружение и внешняя среда. Главенствующая цель образования курсантов должна выступать ориентиром для согласования и взаимодействия всех элементов образовательной системы.

#### **Литература:**

1. Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность. – М.: Издательство «Академия Естествознания», 2010.
2. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 204 с.
3. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Блауберг, И.В. Философский принцип системности и системный подход / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 39-53.
5. Губанов, В.А. Введение в системный анализ / В.А. Губанов, В.В. Захаров, А. Н. Коваленко. – Л.: ЛГУ, 1988. – 232 с.
6. Интернет: <http://jurnal.org/articles/2013/ped45.html>.
7. Интернет: <http://www.standard-company.ru/standard-company6.shtml>.
8. Панчешникова, Л.М. О системном подходе в методических исследованиях / Л.М. Панчешникова // Советская педагогика. – 1973. – № 4. – С. 71-80.
9. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.

**Медведєва М.Б.**

*к.мед.н., доцент кафедри  
терапевтичної стоматології*

**Тівоненко Л.І.**

*к.мед.н., асистент кафедри  
терапевтичної стоматології*

*Національного медичного університету  
м.Київ, Україна*

### **РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗА УМОВ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ**

З впровадженням принципів Болонської декларації значна кількість навчального часу студента виділяється на самоосвіту. Деякі викладачі зрозуміли це таким чином, що студенти повинні вчитись самостійно. А своє призначення вони вбачають лише у проведенні контролю результатів навчання студентів та підрахунку отриманих ними балів. Існує також думка, що

збільшення академічного часу на позааудиторну самостійну роботу «призводить до вихолощування традиційних форм викладання (лекцій, практичних занять), зниження ролі викладача в навчальному процесі, зайвої орієнтованості на самостійну практичну роботу студентів» [2, с.166]. Ми не погоджуємося з цим і вважаємо, що збільшення академічних годин на позааудиторну самостійну роботу під час вивчення стоматології не шкодить аудиторному навчальному процесу і не обмежує спілкування студентів з викладачем під час аудиторних занять. Неможна погодитись з тим, що організація навчання за кредитно-модульним принципом знижує роль викладача у навчальному процесі. На нашу думку, в нових умовах роль педагога зростає, бо він крім надання інформації, яку студентам необхідно запам'ятати, повинен сформувати у них потребу в систематичній самостійній праці, навчити їх вчитись самостійно, приймати самостійні рішення, їх відстоювати, обґрунтовувати свої думки. Кожен викладач також повинен створити максимально сприятливі умови для підготовки студентів. На сьогодні, коли значна частина студентів не приучена до самостійної праці, має недостатній рівень з базових дисциплін, не володіє навичками роботи з навчальною та науковою літературою, лише досвідчений викладач може сформувати в них потребу у постійній самостійній роботі.

В сучасних умовах викладач має вміти спроектувати навчальний процес, створити для нього навчально-методичне забезпечення, оволодіти технологією організації кредитно-модульної системи навчання, методиками використання шкал оцінок успішності, розробки та застосування стандартизованого контролю теоретичної і практичної підготовки студентів, новими інформаційними технологіями. Сучасний викладач повинен також орієнтуватися в новітніх досягненнях медичної та педагогічної науки і практики. Тому на сьогодні рівень викладання медичних дисциплін потребує висококваліфікованого викладача, на якого покладається здійснення навчальної, розвиваючої, організуючої, виховної та контролюючої функцій [1, с.7].

На жаль, сучасна вища школа ще не позбулася авторитарного характеру викладання. Нерідко викладачі взаємодіють зі студентами формально, дистанційно. Натомість в нових реаліях повинні започатковуватись нові демократичні відносини між викладачем і студентом. Добрий контакт викладача зі студентами, доброзичлива атмосфера співробітництва позитивно впливають на їх пізнавальні здібності. Змінюється відношення студентів до викладача-наставника: із носія програмної інформації він перетворюється на компетентного консультанта, який їм не нав'язує владно той чи інший матеріал, а пояснює навіщо потрібно знати саме цю інформацію, де і коли вони її використають у подальшій лікарській діяльності. Демократичні процеси у вищих медичних навчальних закладах повинні зменшити розрив між студентами і викладачем, які стають партнерами у навчальному процесі, з'являється взаємна повага. Тільки за таких умов у студентів виникає потреба в регулярному самонавчанні протягом усього навчального періоду.

Прикро, але сьогодні ми стикаємося з пасивним відношенням частини студентів до навчання, з їх невідповідністю до самоосвіти та самоконтролю

знань. Це потребує з боку викладача значних зусиль і часу, чітко організованої системи контролю за ходом навчання таких студентів. За такої ситуації на викладача падає додаткове навантаження, яке полягає у ретельній індивідуальній роботі з цими студентами. Йому не залишається часу для поглиблення своїх знань, для перегляду нової літератури тощо. За таких умов у вищих медичних навчальних закладах залишається проблемою структура навантаження викладача, яке з впровадженням кредитно-модульної організації навчання, на наш погляд, зросло. Ми відчули, що особливо кропіткою є індивідуальна робота зі слабкими студентами, яка потребує додаткового часу, правильної організації навчального процесу з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей та рівня базової підготовки. Тому у вищому медичному навчальному закладі найпріоритетнішими повинні бути питання ретельного відбору та підготовки науково-педагогічних кадрів, постійне удосконалення їх педагогічності майстерності, перепідготовка викладачів.

#### **Література**

1. Волосовець О.П., Вітенко І.С. Зміст і форми організації самостійної роботи студентів у вищих медичних навчальних закладах IV рівня акредитації // Медична освіта. - 2004. - № 1. — С.5-8.
2. Гавенко В.Л., Сінайко В.М., Кожина Г.М. та інші. Особливості викладання психіатрії в умовах кредитно-модульної системи // Матеріали Всеукраїнської навч.-наук. конф. «Проблеми інтеграції української медичної освіти у світовий освітній простір». - Тернопіль: ТДМУ, 2009. - С. 166-167.

**Пучкова Ю.Н.**

*аспірант кафедри педагогіки и образовательных технологий  
ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»  
г. Ставрополь, РФ*

### **РОЛЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ (НАПРАВЛЕНИЕ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»)**

В настоящее время высшее профессиональное образование находится на стадии реформирования. Одним из направлений развития реформ является более широкое использование компетентностного подхода, что продиктовано желанием придать образованию личностно-ориентированный характер и сформировать у обучающихся навыки деятельности в конкретных ситуациях.

Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования предусматривает постепенную переориентацию с трансляции необходимого набора знаний на формирование навыков, способных помочь в создании условий для овладения комплексом компетенций, адаптирующего обучающегося к действительности.

По утверждению В.И. Байденко, компетенции интегрируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования. Результаты образования,

выраженные на языке компетенций - это путь к расширению академического и профессионального признания и мобильности, к увеличению сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций. В условиях России реализация компетентного подхода выступает как дополнительный фактор поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства [1, с. 4].

Непосредственно профессиональные компетенции выявляются при анализе реалий современной профессии. Следует учитывать при этом, что профессиональная компетенция – способность к выполнению основных видов профессиональной деятельности и профессиональных задач в условиях образовательной деятельности.

Актуальной проблемой современной науки является научное обоснование и практическая реализация возможностей формирования профессиональных компетенций у студентов магистратуры в контексте максимального приближения образовательной деятельности к профессиональной.

Вопросу формирования профессиональных компетенций студента магистратуры посвящен ряд работ В.П. Кузовлева, О.В. Долженко, Н.А. Белканова, Н.Г. Подаевой, А.А. Дунюшина, И.М. Кондакова. Идеи, содержащиеся в этих трудах, имеют бесспорную ценность для решения задач подготовки студента магистратуры в высшем учебном заведении [2, с. 32].

Профессиональные компетенции являются необходимым компонентом профессионализма, формируемым в процессе высшего профессионального образования. Высокий уровень сформированности профессиональных компетенций по основной специальности и достаточно развитую мобильность знаний может дать молодому специалисту обучение в магистратуре, что особенно актуально в сложившейся экономической ситуации на рынке труда.

В связи с этим возникает необходимость в построении состава профессиональных компетенций, удовлетворяющих требованиям работодателей, и формируемых на определенном этапе получения высшего образования. Реализация данной необходимости является неоднозначным процессом, что говорит и о неоднозначности направлений её решения.

Формирование профессиональных компетенций у студентов магистратуры представляет собой поэтапный процесс профессионально-личностного становления. Требуется создание таких условий в системе высшего образования, которые способствовали бы развитию профессиональных компетенций в области образовательной деятельности. В связи с этим перед педагогической наукой стоят еще нерешенные задачи создания эффективных дидактических систем, основанных на применении таких форм и методов обучения, которые обеспечили бы интенсивное овладение профессиональными компетенциями, способствовали более эффективному развитию личности. Чтобы добиться практической направленности, прочности и действенности знаний, важно не только по-иному организовать процесс их усвоения, но и внести серьезные коррективы во все формы контроля учебного труда магистрантов.

С одной стороны, формирование и совершенствование профессиональных компетенций в области образовательной деятельности у будущих магистров является одной из основных тенденций развития современного высшего профессионального образования. С другой стороны, развитие профессиональных компетенций у магистрантов по направлению «психолого-педагогическое образование» представляет одно из малоразработанных, но особо важных направлений в решении задач повышения эффективности учебного процесса и качества подготовки. Рядом ученых предпринята попытка теоретически обосновать и экспериментально доказать возможность формирования профессиональных компетенций у будущих магистров по направлению «психолого-педагогическое образование» в условиях экспериментального интегрированного образования [5, с. 61].

В ФГОС ВПО третьего поколения по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» выделены следующие профессиональные компетенции в области образовательной деятельности. Выпускник-магистр в области образовательной деятельности должен быть способен: 1) с учетом возрастных особенностей детей разрабатывать последовательность образовательных задач, направленных на сохранение и укрепление здоровья, психическое развитие и становление личности ребенка; 2) использовать современные инновационные методы и технологии в проектировании образовательной работы; 3) использовать и разрабатывать методы психолога - педагогической диагностики для выявления возможностей, интересов, способностей и склонностей детей, особенностей освоения образовательных программ; 4) разрабатывать и реализовывать индивидуально - ориентированные программы, направленные на устранение трудностей обучения и адаптации к образовательной среде; 5) использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем ребенка в образовании; 6) проектировать и реализовывать образовательные и оздоровительные программы развития детей младшего возраста для учреждений различных типов и видов; 7) проводить анализ и обобщение образовательной деятельности учреждения; 8) проводить экспертную оценку образовательной среды и методического обеспечения учебно-воспитательного процесса в учреждении и разрабатывать рекомендации по повышению их качества [4, с. 7].

Все вышеуказанные профессиональные компетенции имеют свою специфику применительно к студенту магистратуры в области образовательной деятельности.

Содержательно-технологическое обеспечение процесса формирования профессиональных компетенций у студентов магистратуры включает:

- планирование ожидаемого качества профессиональной подготовки студентов магистратуры, разработку необходимой нормативной и технологической документации образовательного процесса, учет требований заказчиков образовательных услуг к качеству образования выпускника, перестройку учебно-методического обеспечения образовательного процесса;

- комплекс методических, информационных стандартов работы высшего учебного заведения (ФГОС, примерные и рабочие программы, нормы и требования к качеству подготовки выпускника, локальные акты);

- организацию процесса обучения на основе компетентностно-ориентированных учебно-методических модулей, проведение практики студентов магистратуры под руководством специалистов и выполнение практикантами реальных проектов;

- комплекс критериев и показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности студентов магистратуры (качественных и количественных); систему диагностики, позволяющую измерять уровень сформированности профессиональных компетенций у магистрантов и на основе полученных данных управлять процессом их развития [3, с. 28].

Таким образом, для создания системы формирования профессиональных компетенций в области образовательной деятельности у студентов магистратуры следует наполнять ее необходимыми знаниями, умениями и навыками для реальных условий будущей деятельности магистра, а также формированию и развитию профессионально-личностных качеств, способствующих перспективному развитию профессиональной деятельности обучающегося.

Определение профессиональных компетенций в качестве цели высшего образования требует комплексной работы по отбору содержания, определения форм и методов обучения будущего магистра, выработки адекватных средств оценки эффективности хода и результатов профессионального образования. Вузы наделены широкими полномочиями в решении этих задач и, соответственно, несут всю полноту ответственности за их результаты.

### **Литература**

1. Байденко В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап. - М.: Европейский фонд образования, 2007.

2. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации. - Челябинск, 2008.

3. Нечаев Н.Н., Резницкая Г.И. Формирование компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста. – М., 2010.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 050400.68 «Психолого-педагогическое образование» высшего профессионального образования (магистратура), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «16» апреля 2010 г.

5. Шапошников К.В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности. - Йошкар-Ола, 2006.