



**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ:
ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ**

Часть II

Новосибирск, 2011 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
П 24

Рецензенты — к. п. н. Якушева Светлана Дмитриевна, доцент кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва); к. фил. н. Бердникова Анна Геннадьевна (г. Новосибирск).

П 24 «Педагогика и психология: проблемы и решения»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (26 декабря 2011 г.) — Новосибирск: Изд. «ЭКОР-книга», 2011. — 110 с.

ISBN 978-5-8561-8246-9

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Педагогика и психология: проблемы и решения» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной педагогики и психологии.

Данное издание будет полезно аспирантам, студентам, педагогам-практикам и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития педагогики и психологии.

ББК 74.00

ISBN 978-5-8561-8246-9

Оглавление

Секция 1. Педагогика	6
1.6. Инновационные процессы в образовании	6
ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА Абрамова Екатерина Игоревна	6
1.7. Современные технологии в педагогической науке	11
ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Волкова Александра Александровна Руденко Ирина Викторовна	11
ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНИКА В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Неверова Александра Васильевна	16
1.8. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	20
ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ Кострюкова Ольга Леонидовна	20
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ И ЭКОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ДИПЛОМНЫМ ПРОЕКТОМ Мартыненко Ирина Владимировна	25
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ XXI ВЕКА Муратов Александр Александрович	31
ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТРЕНЕРОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПО ВИДАМ СПОРТА В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Сафонова Галина Владимировна	34

СТРУКТУРА И СПЕЦИФИКА МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ Яблонский Владимир Иванович	43
1.9. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика	48
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ Попов Николай Анатольевич	48
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОХРАНЕНИЮ И ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ Фомина Ольга Валерьевна	51
1.10. Толерантность: история и современность	55
ТРАДИЦИИ ВОСПИТАНИЯ УВАЖЕНИЯ К СТАРШИМ ЧЕРЕЗ КАЗАЧЬЮ КУЛЬТУРУ Ушакова Татьяна Лукинична	55
Секция 2. Психология	60
2.1. Педагогическая и коррекционная психология	60
ПСИХОДИНАМИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ РАЗЛИЧНЫХ ВАРИАНТОВ ПОДРОСТКОВОЙ АГРЕССИВНОСТИ Нурмурадова Ирина Раиловна Мишустина Ирина Владимировна Чернышёва Наталья Владимировна	60
ГЛУБИННОЕ ПОЗНАНИЕ ЦЕЛОСТНОГО ФЕНОМЕНА ПСИХИКИ Поляничко Елена Николаевна	65

2.2. Общая психология и психология личности	70
ПРОБЛЕМА СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СМЫСЛА ЖИЗНИ В ПСИХОЛОГИИ Ачинович Тереза Иосифовна Кушнир Надежда Яковлевна	70
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ В РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Огородников Андрей Михайлович	77
2.3. Психология развития и акмеология	81
ВЛАДЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЯМИ КОНТАКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ КОНТАКТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ Шагаева Елена Алексеевна	81
2.4. Социальная психология	87
СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ МОЛОДЕЖИ И ЗАДАЧИ СОЦИАЛИЗАЦИИ Фортулатова Лариса Игоревна	87
2.5. Психологическое консультирование	91
НЕВРОТИЧЕСКИЙ ПЕРФЕКЦИОНИЗМ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ Каяшева Ольга Игоревна	91
2.6. Психология семьи	95
ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ФРАЗЫ «НАДО СТАРАТЬСЯ!» ДЕТСКО-ПОДРОСТКОВОЙ АУДИТОРИЕЙ Бердникова Анна Геннадьевна	95
СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ДЕСТРУКТИВНЫХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ Ждакаева Елена Ивановна	100
КОГНИТИВНО-БИХЕВИОРАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ Преображенская Анастасия Олеговна	105

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.6. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Абрамова Екатерина Игоревна

преподаватель СПК МГППУ, н. с. ПИРАО, г. Москва

E-mail: amazon-kat@mail.ru

Информационные технологии используются практически во всех сферах нашей жизни, и, прежде всего, в системе образования. В 2001 году была принята Федеральная целевая программа развития единой образовательной информационной среды. В задачи данной программы входят: «формирование информационно-технологической инфраструктуры системы образования» и «использование информационных и телекоммуникационных технологий в учебном процессе» [2].

Использование мультимедийных средств на данный момент является неотъемлемой частью образовательного процесса. Средства мультимедии позволяют педагогам изложить материал в максимально доступной форме, опираясь на различные педагогические принципы, такие как интерактивность, индивидуализация, доступность, наглядность и т. д.

Несомненно, эффективность усвоения учебного материала учащимся увеличивается, если учитывать их особенности воспринимать и обрабатывать материал. Мультимедиа позволяет адаптировать лекционный материал под любой тип восприятия.

Исследования показывают, что эффективность слухового восприятия информации составляет 16 %, зрительного — 25 %, а их одновременное включение в процесс обучения повышает эффективность восприятия до 65 % [1, с. 9].

Однако задачи по внедрению ИТ в процесс обучения не всегда можно выполнить в полной мере.

Педагоги все чаще сталкиваются с тем, что учреждения не могут обеспечить их полноценным рабочим местом, где было бы возможно воспользоваться средствами информационных технологий, которые есть в арсенале преподавателя. Прежде всего, это мультимедийная аудитория. К сожалению, оснащенность данной аудитории, как правило, не соответствует необходимым требованиям: устаревшие компьютеры, отсутствие сенсорной доски и проектора. Но данная проблема лишь одна из ряда тех трудностей, с которыми сталкивается педагог.

Информатизация образовательной среды подразумевает хорошее владение компьютером и максимальное использование приложений операционных систем, которые помогут оптимизировать учебный процесс и мотивировать учащихся на изучение определенного предмета.

Ориентируясь на принцип наглядности, педагог вовлекает учащихся в процесс изучения нового материала. Однако некомпетентность педагога в работе со средствами мультимедиа может привести к обратному результату. Например, перегруженная информацией презентация или длинный научный фильм формируют у учащихся индифферентное отношение к изучаемой дисциплине.

Таким образом, к проблемам, препятствующим информатизации процесса обучения, можно отнести следующие утверждения:

Во-первых, не во всех учебных заведениях существуют специальные мультимедийные аудитории, оснащенные сенсорными досками и проекторами. Приобретение подобного оборудования требует определенных денежных затрат.

Во-вторых, не все педагоги обучены основам компьютерной грамотности, связанной с предъявлением материала в виде презентаций.

В-третьих, возникают сложности с насыщением лекционного материала аудио- и видеоинформацией.

При рассмотрении изложенных выше проблем, нельзя отрицать, что компьютер и другие мультимедийные ресурсы не заменят самого педагога. Машина не может быть лояльной, понимающей, способной учитывать все нюансы человеческого поведения и человеческих возможностей. Тем не менее, информационные технологии способны облегчить задачу преподавателя донести информацию до ученика в максимальном объеме. Особенно важно, чтобы учащийся проанализировал и понял материал.

Для достижения этой цели, прежде всего, необходимо максимально использовать возможности программы Power Point (или OpenOffice Impress) и Movie Maker (или Киностудия Windows Live),

которые относятся к стандартным, и есть у каждого на домашнем компьютере.

Программа Power Point, состоящая из последовательно предъявляемых слайдов, позволяет не только демонстрировать таблицы и графические изображения, но предоставляет возможность делать видеовставки и создавать музыкальное сопровождение.

OpenOffice Impress — компонент свободно-доступного, полнофункционального офисного пакета OpenOffice.org (OOo). Он совместим с форматом файла Microsoft PowerPoint, и может сохранять работу в разных графических форматах, как, например, в Macromedia Flash (SWF).

Видео- и аудиоматериал можно брать со специальных интернет-порталах, которые содержат разного вида информацию на любую тему (например, портал Youtube.com). Программа, Movie Maker или Киностудия Windows Live позволяет создать видеопрезентацию в виде клипа в специальном видеоформате, который распознается любым современным DVD-плеером. Можно также воспользоваться, так называемыми, программами-конвертерами, которые изменяют формат презентации Power Point (.ppt), переводя его в видеоформат «.avi», воспроизводимый большинством видеоплееров. Эти конвертеры находятся в свободном доступе и относятся к категории «freesoft», являясь бесплатными. Перевод презентации с лекционным материалом из формата .ppt или .pptx в форма .avi часто решает проблему недостатка мультимедийных аудиторий. Практически во всех учебных заведениях есть телевизоры и недорогие DVD-плееры, поэтому презентация, переведенная в вид видеоклипа или короткого фильма, позволяет обойтись имеющимися на данный момент техническими средствами.

Кроме того, мультимедийная аудитория может стать «портативной». Вместо стационарного компьютера, часто используют маленький и недорогой нетбук весом не более килограмма. Мощный проектор можно заменить карманным, который способен уместиться на ладони. Подобные проекторы в большом количестве представлены на современном рынке. Их цены варьируются в зависимости от возможностей, но при этом ниже, чем цены на обычные проекторы. Во-первых, вместо ламп используются светодиоды, а, во-вторых, некоторые портативные проекторы читают прямо с флэш-карты. Такая функция позволяет полностью обходиться без компьютера или нетбука. Минус этих проекторов в том, что для демонстрации презентации или клипа им необходимо создать соответствующие условия, а именно, закрыть окна плотными занавесками. Светодиоды, в отличие от ламп накаливания, не такие яркие, но очень экономичные.

Что касается экрана, то данный вопрос решается следующим образом: изображение может проецироваться на светлую стену или на большой белый лист ватмана [4, с. 40].

Исходя из всего вышеперечисленного, «портативная мультимедийная аудитория» умещается в обычный учительский портфель и весит очень немного. Все, что нужно, это помещение и возможность подключить технику к источнику питания. Но вероятность отсутствия электричества в аудитории также предусмотрена производителями некоторых портативных проекторов, которые снабжают свою продукцию аккумуляторными батарейками.

Исходя из опыта многих педагогов, можно сделать вывод, что усвоение информации учащимися тем эффективней, чем больше ИТ-ресурсов используется в процессе обучения. Здесь необходимо упомянуть несомненную пользу мультимедиа при обучении детей с ограниченными возможностями. ИТ-ресурсы можно адаптировать под работу с разными типами нарушений развития. Например, увеличить масштаб изображения на экране при предъявлении материала учащимся с нарушениями зрения; подключить наушники и увеличить звуковой диапазон при чтении лекций у студентов с нарушениями слуха и т. д. Упрощается и дистанционное обучение, поскольку существуют компьютерные программы (как, например, Skype), которые позволяют учащемуся с ограниченными возможностями присутствовать на лекции, не выходя из дома.

Однако не все педагоги обладают должным уровнем компетентности, чтобы работать с имеющимися информационными технологиями, и, соответственно, эффективность их воздействия на аудиторию снижается, а вместе с этим и интерес к преподаваемой дисциплине со стороны учащихся.

Преподаватели, чей стаж работы может достигать 50 лет, привыкли обходиться без компьютера и других мультимедийных средств. Их мотивированность во многом зависит от администрации, которая должна не просто заинтересовать, а предоставить педагогическим кадрам необходимую программу обучения для повышения профессиональной компетентности. Нужно помнить, что для педагогов с большим стажем работы обучаться основам компьютерной грамотности намного тяжелее, чем молодым. Соответственно, это тоже учитывается при организации компьютерных курсов.

В итоге, приобретенные или уже имеющиеся знания в области информационных технологий педагогам необходимо адекватно использовать в своей педагогической работе. Прежде всего, выявить для себя все возможности Интернета: создать почту, найти интересующие порталы и сайты, принимать участие в форумах.

По возможности каждый педагог должен иметь свою Интернет-страничку, где он выкладывает необходимую о себе информацию и контактные данные. На этой страничке также даются разные ссылки, помогающие учащимся в поиске определенных интернет-источников. Преподавателям, хорошо владеющим компьютером и умеющим работать в Интернете, полезно создать свой сайт. Он может быть очень простым, но в нем будет все, что необходимо конкретному педагогу. Создание сайта также способствует быстрой обратной связи. Очень часто общение с учащимися через Интернет во многом эффективнее, чем обычное, и помогает сэкономить время. Снимается также некий психологический барьер, когда учащемуся сложно обратиться к педагогу напрямую, и ему проще послать сообщение по электронной почте или оставить его в «Гостевой книге» на сайте преподавателя [1, с. 10]. На данный момент сайт, возможно, создать из шаблонов на бесплатном хостинге. Такой вид услуг предоставляют многие компании (parod, usoz и т. д.). Ваш персональный сайт будет содержать гостевую книгу, где любой желающий оставляет вам сообщения; форум, на котором ведутся обсуждения на разные темы и т. д. Большой популярностью пользуются и социальные сети. Однако педагог всегда должен помнить, что он является авторитетом для учащихся, и это накладывает на него определенные обязательства и ответственность. В этой ситуации педагогу следует следить за информацией, которую он выкладывает в сети.

Список литературы:

1. Абрамова Е. И. Применение информационных технологий в средне-профессиональных учреждениях // Общество в эпоху перемен: Формирование новых социально-экономических отношений. Материалы международной научно-практической конференции (17 декабря 2008 г.), Ч. 1. Саратов, 2009. С. 9—10.
2. Использование информационных и коммуникационных технологий в общем среднем образовании [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/ikt/ikt5.html>
3. О федеральной целевой программе «Интеграция науки и высшего образования на 2002—2006 годы»: постановление Правительства РФ от 05.09.2001г. № 660 // Собрание законодательства РФ. 2001. № 37. Ст. 3695
4. Оптимизация рабочей среды педагога в условиях информатизации образовательного процесса // Проблемы современного образования. Материалы II международной научно-практической конференции (10—11 сентября 2011 г.). Пенза — Улан-Удэ — Ереван, 2011. С. 39—42.

1.7. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Волкова Александра Александровна
магистрант 1 курса, ТГУ, г. Тольятти
E-mail: Sandra4535@yandex.ru

Руденко Ирина Викторовна
д-р. пед. наук, профессор ТГУ, г. Тольятти
E-mail: ivrudenko@rambler.ru

Федеральные государственные стандарты общего образования пересматривают приоритеты в определении образовательных результатов и включают в состав основных образовательных программ формирование универсальных учебных действий. Главным в развитии личности ребёнка является умение учиться — познавать мир в сотрудничестве с другими учащимися и учителями.

Универсальные учебные действия — это совокупность способов действий учащегося, которые позволяют самостоятельно усваивать новые знания и умения, организовывать этот процесс [1].

В государственных стандартах прописана и внеурочная деятельность, осуществляемая во второй половине дня. Для ее организации используются различные формы: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, конкурсы, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно-полезные практики. Реализуются возможности образовательных учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, дополнительного образования детей.

Концепция развития универсальных учебных действий позволяет выделить главные результаты обучения и воспитания. Они выражаются в терминах универсальных учебных действий. На основании этого можно сказать, что УУД — это не только формулировка результатов образования, но и результатов внеурочной деятельности. Ученик должен уметь учиться не только овладению знаниями, умениями, навыками, но и способности и готовности к сотрудничеству, самообразованию, саморазвитию. А это заложено и во внеурочной деятельности. УУД способствуют гармоничному развитию

личности ребенка в любой сфере его деятельности, в том числе и внеурочной деятельности.

Данная концепция разработана на основе системно-деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. Г. Асмолов) группой авторов: А. Г. Асмоловым, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановой, Н. Г. Салминой и С. В. Молчановым под руководством А. Г. Асмолова.

Программа формирования УУД на ступени начального общего образования направлена на обеспечение системно-деятельностного подхода, конкретизирует требования Стандарта к личностным и метапредметным результатам, дополняет традиционное содержание образовательных и воспитательных программ, служит основой разработки примерных учебных программ и системы внеурочной деятельности.

Способность учащегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса, т. е. умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщенные действия открывают учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, достижение умения учиться предполагает полноценное освоение школьниками всех компонентов учебной деятельности, включая: 1) познавательные и учебные мотивы; 2) учебную цель; 3) учебную задачу; 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка).

Внеурочная деятельность организуется в школе на протяжении всего учебного года. Она позволяет реализовать дополнительные образовательные программы, программу социализации учащихся, воспитательные программы. Данная деятельность направлена, прежде всего, на достижение воспитательных результатов. Направления внеурочной деятельности включены в учебный план школы и составляют единую образовательную линию с предметами базисного учебного плана.

При организации внеурочной деятельности используются как возможности школы, так и учреждений дополнительного образования, а так же учреждений, заинтересованных в сотрудничестве со школой. Близость расположения учреждений позволяет ребятам заниматься в объединениях без ущерба для режима дня.

Уровни воспитательных результатов достигаются постепенно через организацию деятельности сначала педагогом, затем педагогом и школьниками в виде коллективно-творческих дел с использованием элементов ценностного общения, а затем при поддержке педагога организации деятельности с элементами социального проектирования с участием родителей, социума.

В школе, например, можно реализовать программы следующих типов:

- образовательная программа по конкретному виду деятельности («Фантазия» — работа с бумагой, бросовым и природным материалом);
- комплексные образовательные программы, предполагающие возрастание воспитательных результатов («Я вхожу в мир театра», «Мой край»);
- тематическая образовательная программа, направленная на получение воспитательных результатов в определенном проблемном поле («Умные уроки»).

Программы реализуются на занятиях в среде учащихся одного класса, объединенных единым интересом к деятельности и имеющих сходный уровень развития познавательного интереса, инициативы, активности. Реализуемые программы — долгосрочные, позволяют добиться воспитательных результатов, не форсируя события.

Для оценки эффективности занятий используются следующие показатели:

- степень помощи, которую оказывает учитель учащимся при выполнении заданий: чем помощь учителя меньше, тем выше самостоятельность учеников и, следовательно, выше развивающий эффект занятий;
- поведение учащихся на занятиях: живость, активность, заинтересованность школьников обеспечивают положительные результаты занятий;
- результаты выполнения заданий, при выполнении которых выявляется, справляются ли ученики с этими заданиями самостоятельно;
- повышение успеваемости по разным школьным дисциплинам (косвенный показатель);
- за работой повышение активности, работоспособности, внимательности, улучшение мыслительной деятельности учащихся на уроках (по наблюдению учителей).

Ожидаемые результаты внеурочной деятельности связаны с обретением системой такого важного качества, как эффективность.

Мерилом эффективности фактически любой деятельности отдельного человека или сообщества людей являются два основных критерия:

1. продуктивность деятельности;
2. удовлетворенность участников деятельности ее организацией и результатами.

Эти же критерии целесообразно избрать и для выявления эффективности внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность предусматривает формирование регулятивных действий через разучивание игр, введения правил, через организацию продуктивных видов деятельности, сотрудничества.

Формирование всего комплекса универсальных учебных действий происходит за счёт реализации принципа системно — деятельностного подхода к организации образовательного процесса. Так, приобретение знаний о языке и речи, основных языковых и речевых умений направляется коммуникативными, познавательными или учебными мотивами; большая часть разделов и тем курса содержит материал, позволяющий ставить с детьми учебную задачу, обеспечивать её принятие и активные действия по её решению. При этом осуществляются различные умственные операции со средствами языка: анализ, синтез, сравнение, классификация; делаются умозаключения, выводы, обобщения, которые представляются в словесной, схематичной, модельной форме. Все предметные умения формируются на основе осознания учениками сущности выполняемых действий и последовательности необходимых операций. У учащихся постоянно формируется умение контролировать свои действия — как после их выполнения, так и по ходу (используются различные виды памяток, задания на исправление ошибок, ведётся системная работа по обучению самопроверке написанного и т. д.). Одним из примеров формирования самоконтроля, в данном случае орфографического, является последовательно реализуемый в учебнике приём письма с «окошками» — пропуск самим учеником во время письма сомнительной для него буквы. Использование этого приёма направляется социальным мотивом: «На родном языке... писать с ошибками стыдно! «Окошко» лучше ошибки!».

Организация занятий по направлениям раздела «Внеурочная деятельность» является неотъемлемой частью образовательного процесса в образовательном учреждении, реализующем стандарт нового поколения. Образовательное учреждение предоставляет обучающимся возможность выбора широкого спектра форм внеурочной деятельности, способствующих закреплению и развитию универсальных учебных действий.

Личностные качества оцениваются при помощи диагностической карты успешности. Дети становятся активными участниками школьных мероприятий. Родители — постоянные участники и организаторы различных праздников, акций, торжеств.

Таким образом, основными результатами внеурочной деятельности могут стать:

- формирование представлений о социальных ролях, правилах и нормах поведения;
- формирование реалистической позитивной осознанной самооценки;
- формирование у обучающегося реального представления о том, как его оценивают и воспринимают одноклассники, родители, учителя;
- развитие толерантности в межличностном общении и взаимодействии;
- формирование представления о трудовой деятельности, уважения к труду и его результатам;
- ознакомление с миром профессий, их социальной значимостью и содержанием.

Для изучения эффективности внеурочной деятельности в соответствии с предлагаемыми показателями составляется диагностико-аналитический инструментарий для изучения и оценки состояния и эффективности действующей в школе системы внеурочной деятельности младших школьников.

Список литературы:

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «6» октября 2009 г. № 373.

ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНИКА В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Неверова Александра Васильевна

аспирант МПГУ, г. Москва

E-mail: san_dra@rambler.ru

Современное базовое обучение школьников нацелено на воспитание и всестороннее развитие личностных качеств. Одной из составляющих личностного потенциала является творческий потенциал. При его развитии повышается познавательный интерес к предмету, уровень интеллектуального развития, степень самостоятельного мышления, заинтересованность в выполнении заданий поискового характера. Формируются такие качества как любознательность, вера в себя. Творческий потенциал учащихся развивается в процессе деятельности при решении практически различных задач. Возникшая проблемная ситуация требует определенного решения, которое в творчестве может быть выражено объективно или субъективно для каждого человека.

Следует заметить, что формирование творческого потенциала учащихся мы будем рассматривать как неотъемлемую часть общего процесса образования в проектной деятельности. Его будет дополнять саморегулирующий процесс, т. е. внутренне необходимое движение, самодвижение учащихся от наличного уровня творческих способностей до более высокого в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями каждого.

Изучение формирования творческого потенциала у учащихся во внеклассной работе с применением метода проекта позволяет обосновать идею о факторах, оказывающих влияние на это развитие. Данными факторами являются:

- содержание учебного материала, охватывающее широкую сферу возможностей для укрепления и развития творческого потенциала, для формирования интереса учащихся к уроку;
- педагогически обусловленные методы и формы трудового обучения, направленные на повышение творческой, самостоятельной поисковой деятельности школьников и помогающие им усваивать поступающую информацию.

В учебном процессе, во время урока, каждый из факторов развития творческого потенциала выступает во взаимной обусловленности и взаимодействии. Отбирая материал к занятию, учителю важно предусмотреть способы, с помощью которых он предполагает вести учащихся от незнания к знанию — методы обучения и формы

организации обучения. По мнению Веретенниковой Л.К., на уроке важно создать атмосферу интереса к знаниям, стремление искать, исследовать, творить, развивать смекалку [1, с. 78]. Именно на основе интереса происходит развитие и формирование важнейших качеств личности, активизируются разнообразные чувства и потребности.

Занятия по исследуемой теме проекта должны носить созидательный, творческий, практический характер. В процессе работы над проектом, учитель, находясь в роли советчика, наблюдателя и помощника формирует не только знания и умения, но и определенные качества личности школьников. При изготовлении объекта труда, наглядного материала для проекта у ученика развиваются склонности, задатки, способности, укрепляются интересы к определенным видам трудовой творческой деятельности.

В современных образовательных системах как одному из интересных методов — методу проекта, отводится значимое место. Этот интерес обусловлен двояким направлением: гуманно-личностным подходом к образованию и творческой направленностью, как школьников, так и учителей.

Использование проекта во внеклассной работе представляет особо интересное направление в образовании школьников. Рассматривая проект, как одно из каникулярных заданий, можно убедиться, как становится интересен он детям и их родителям [2, с. 108] Детское чтение — как актуальная проблема учителей и родителей может быть также отражена в проектной деятельности. Проект во внеклассной работе поможет школьнику с интересом прочитать то, что выходит за рамки школьного учебника, при этом будет способствовать развитию творческого потенциала в индивидуальном подходе при анализе самого текста.

Эксперимент, проводимый в Бакинской общеобразовательной школе-лицее «Анкара» показал, что чтение литературы по собственной инициативе куда плодотворней, чем то, что дается в виде обязательного задания. В эксперименте участвовали дети третьего класса в количестве 28 человек. Чтобы мотивировать на чтение книги, предложили ученикам продумать проект. Зацепкой к мотивации проекта послужила беседа о жизни людей об обществе во время урока «Познание мира». Тему индивидуального проекта обозначили так: «мой любимый персонаж из книги».

С детьми была составлена памятка плана проекта и в отпечатанном виде роздана каждому ребенку. На этапе, включающем прочтение книги, отводилось 10 каникулярных дней. За эти дни они должны были успеть по возможности сделать «предстоящие дела» по памятке:

- прочитать книгу.
- придумать и составить несколько вопросов в виде тестов.
- нарисовать героя книги и составить его описание.
- найти похожего человека из круга своих знакомых.
- описать этого человека.
- сделать несколько фотографий за его работой.
- написать правила поведения для того, чтобы этого человека любили и уважали.
- написать как можно больше уважительных обращений к этому человеку.

Результаты самостоятельной работы по первому этапу были следующими:

Таблица 1.

Результаты самостоятельной работы по первому этапу

	Прочитали	Не дочитали	Не читали
Во время каникул	15	7	6
Во время учебы	22	4	2

Результаты по следующим этапам:

Таблица 2.

Результаты по следующим этапам

	Выполнили			Выполнили частично			Не выполнили		
	2-й	3-й	4-й	2-й	3-й	4-й	2-й	3-й	4-й
Во время каникул	10	5	5	10	7	7	6	10	10
Во время учебы	20	12	26	6	14	0	2	2	2

В первый день учебных апрельских занятий было выяснено, что меньшая часть поленились прочитать книгу до конца. Поэтому те ребята, кто не выполнил задания первого этапа, и те, кто не докончили по другим этапам работы взяли еще неделю для его довершения.

Второй этап работы пошел хоть и медленно, но уже затрагивал сферу интересов детей на переменках. Они приносили книжки, рассматривали картинки, приносили фотографии. Дети интересовались, на чем можно оформить, какие изобразительные средства использовать. В классе оказались несколько детей с

независимым от мнения окружающих мышлением, и именно эти дети предлагали свои варианты оформления. Многие стали копировать их идеи о людях. Ребята находили схожие поступки, элементы одежды, в работе указывали и различия.

На основе нарисованного, наблюдаемого, сравниваемого уже поводили итог. В процессе последовательного следования пунктом в памятке проекта, чувствовалось и нарастание интереса к работе. Оговорюсь, что работе оказывалось внимание исключительно на переменках или после уроков, когда пришлось давать консультации мамам учеников. К сожалению, без вмешательства некоторых родителей не обошлось. Они исправляли ошибки в работах своего ребенка, скрепляли листы, вырезали картинки, в детских рисунках чувствовалась взрослая рука. Для итога был выделен урок внеклассного чтения, на котором обсуждалась прочитанная книга. Дети с удовольствием отвечали на тесты придуманные товарищами и находили в них и свои вопросы. Излишне говорить, что 90 % класса написало работу на «отлично», а тем, кто не справился, достались дополнительные вопросы после «презентации». Те, кто оказался в числе меньшинства — это были те, кто не дочитал выбранную книгу до конца, и 2 человека не прочитали ее вовсе. Плановый проект был завершен, книга прочитана и проанализирована детьми.

Согласно полученным данным, можно было сделать вывод, что не работавшие 2 человека по уважительной причине обстоятельств, не повлияли на общий настрой работы класса. Ребята, благодаря этой идеи проекта, постарались выразить свое мнение на бумаге, что стимулировало развитие письменной речи, фантазии, наблюдательности, и соответственно, развитие творческого потенциала. Таким образом, метод проекта во внеклассной работе нацеленный на развитие творчества на разных направлениях обучения, является хорошим помощником учителю, ищущему нестандартные и увлекательные подходы в гуманно — личностном обучении.

Список литературы:

1. Веретенникова Л. К. Пути повышения психолого- педагогической компетентности будущих педагогов общеобразовательных и коррекционных школ. Актуальные проблемы социогуманитарного знания. Выпуск XLV. Москва. 2011 г.
2. Веретенникова Л. К., Ускова Г. А. Социальная работа. Психолого педагогические основы развития творческого потенциала младших школьников: Учебное пособие. Часть 1. М., РИЦ МГГУ им.М. А. Шолохова, 2008.

1.8. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Кострюкова Ольга Леонидовна

директор МОБУ «СОШ №9», г. Оренбург

E-mail: veta2087@mail.ru

В настоящее время происходит отставание образования от новых реальностей жизни, девальвация его общественной значимости.

На сегодняшний день сформировалось и все более углубляется противоречие между требованиями общества и деятельностью педагогов. А значит, сегодня перед педагогами ставятся новые задачи, требующие совершенствования форм и методов, приемов организации процесса.

Конечно, учителями накоплен богатый арсенал методов и способов обучения, но из него надо выбрать наиболее рациональные и эффективные.

Целью педагога становится выявление педагогических условий развития навыков самостоятельной деятельности учащихся на уроках математики через использование активных форм и методов обучения.

Мы полагаем, что активные формы и методы организации обучения позволят:

1. Сохранить интерес учащихся к математике.
2. Развить навыки самостоятельности.
3. Добиться усвоения учебного материала всеми учащимися.
4. Развивать чувство ответственности за качество знаний

Актуальность рассматриваемой проблемы, как средства повышения качества образования бесспорна, так как умение самостоятельно работать является залогом предоставления каждому учащемуся шанса достичь высот культуры, залогом максимального развития ребенка с самыми разными способностями и направлениями интересов.

При выборе форм организации обучения важно помнить те недостатки, которые есть в каждой форме, и его достоинства. Так при фронтальной форме работы можно добиться хороших результатов в

развитии умения учащихся аргументированно рассуждать, использовать индивидуальный подход, опрашивая на разных ступенях обобщения, прививать умение слушать, спрашивать, находить ошибки. Существенным недостатком фронтальной формы является сложность в организации активной и полезной работы всего класса [7, с. 2—5].

Групповая форма эффективна, т. к. осуществляется активное взаимодействие учащихся, как между собой, так и с учителем, однако имеет свои трудности при разделении класса на группы.

Индивидуальная форма организации обучения дает возможность учителю адаптировать степень сложности, трудности заданий, оказывать помощь с учетом знаний, умений и личностных качеств учащихся. Однако целенаправленная работа в такой форме требует от учителя тщательной подготовки, большой затраты сил и времени для изготовления достаточного количества карточек — заданий.

Формы организации необходимо варьировать и использовать в сочетании, что позволит учителю использовать достоинства и в какой-то степени компенсировать недостатки каждой из них [8, с. 7].

В практике мы используем групповой контроль, который является разновидностью группового задания. Контроль проводится для повторения и закрепления материала после завершения определенного раздела программы. Во время группового опроса консультант в соответствии с перечнем вопросов спрашивает каждого члена своей группы. При этом ответы ученика комментируют все члены группы. Перечень вопросов к такому занятию составляется заранее.

Довольно часто используется и такая групповая познавательная деятельность, как общественный смотр знаний. В его организации самым главным является подготовительный период, когда учащиеся разбиваются на группы. Результаты общественного смотра знаний зачитываются перед всем классом. Вместе с индивидуальными оценками сообщаются данные, характеризующие работу групп.

В деятельности, правда, мы не так часто, используем и другую групповую технологию — нетрадиционные уроки. Например, урок — конференция, урок — путешествие, интегрированный урок. Для эффективного проведения групповых занятий необходимо очень хорошо знать класс (не только уровень знаний, но и особенности личностных отношений, сложившихся в коллективе) и систематически заниматься с консультантами (проверять их качество знаний, давать им методические советы и т. д.). Некоторые дополнительные затраты времени на подготовку консультантов компенсируются большим педагогическим выигрышем [9, с. 6—11].

Проблема повышения эффективности самостоятельной работы не нова. Различные аспекты самостоятельной работы учащихся исследовались Б. П. Есиповым, М. А. Даниловым, М. Н. Скаткиным, И. Я. Лернером, П. И. Педкасистым, Н. А. Половниковой, А. В. Усовой и другими. Мнения ученых о сущности самостоятельной работы расходятся. Одни определили ее через понятие «метод обучения», другие — через систему приемов обучения. П.И. Пидкасистый определил самостоятельную работу как «средство организации и выполнения определенной деятельности в соответствии с поставленной целью». В. И. Андреев, Б. П. Есипов считают правомерным отнести самостоятельную работу учащихся к формам организации учебной деятельности, т. к. в процессе самостоятельной работы могут быть применены различные методы и приемы обучения.

Итак, самостоятельная работа — форма организации учебной деятельности учащихся, осуществляемая под прямым или косвенным руководством преподавателя, в ходе которой учащиеся преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различного вида задания с целью развития знаний, умений, навыков и личностных качеств [5, с. 7—8; 7 с. 11—13].

На уроках это может быть: работа с учебной литературой, самостоятельное решение задач, упражнений, подготовка сообщений, докладов, самостоятельная работа с ТСО, различными карточками — заданиями [4 с. 34—35; 6 с. 3—4].

На лекции учащиеся активно слушают и конспектируют, самостоятельно работают над предложенной литературой; при подготовке к семинару — работа с литературой по теме, написание реферата или тезисов для выступления; на лабораторно-практических занятиях — исследовательская деятельность, изучение справочной литературы, оформление результатов исследовательской работы. Домашняя самостоятельная работа содержит выполнение упражнений, задач, подготовка рефератов, докладов, выполнение заданий, в том числе творческих.

На этапе знакомства с содержанием изучаемого материала плодотворны самостоятельные работы с текстом. Здесь мы можем формировать умение составлять план ответа, выдвигать гипотезу и решать. Если учащиеся не умеют выдвигать гипотезу, то самостоятельная работа их заключается в изучении текста и составлении плана; самым слабым учащимся предлагаются вопросы плана, а они в тексте находят ответы [3, с. 5—8].

На этапе формирования умений по применению изучаемого материала самостоятельная работа может занимать 10—12 минут.

Подобная работа проводится практически на всех уроках изучения нового материала. Самостоятельная работа дается в нескольких вариантах или по карточкам. Например, проверка усвоения свойств длин отрезков.

1. На прямой b отмечены точки C, D, E так, что $CD=6\text{см}$, $DE=8\text{см}$. Какой может быть длина отрезка CE ?

2. Точка M — середина отрезка AB , $MB=4,3\text{дм}$. Найти длину отрезка AB в миллиметрах?

Целесообразность таких самостоятельных работ в том, что за этот промежуток времени учащиеся чаще всего успевают создать тот запас ошибок, разбор которых позволяет еще раз пересмотреть изучаемый вопрос.

Различная степень сложности заданий в вариантах обеспечивает возможность дифференцированного подхода [2, с. 34—37; 5, с. 3—7].

Самостоятельные работы, содержащие задания с выбором ответа, носят контролирующий характер, приведенные в них ответы как бы «провоцируют» учащихся на ошибку. Например. Дано: $\triangle ABC = \triangle DEF$, $\angle B = 73^\circ$, $BC = 6,9\text{см}$, $DF = 7,6\text{см}$. Какое из высказываний верно?

А) $DE = 6,9\text{см}$, $AC = 7,6\text{см}$

Б) $DE = 73^\circ$, $AC = 7,6\text{см}$

В) $DE = 73^\circ$, $DF = 6,9\text{см}$

Г) $AC = 7,6\text{см}$, $\angle D = 73^\circ$

Навыки отрабатываются и при использовании различных карточек: карточки программированного контроля, многоуровневые, дифференцированные, карточки — консультации.

При подготовке к семинару и зачету учащиеся также выполняют задания различной степени сложности самостоятельно. Отсутствие ответов заставляет их перепроверять ход решения и результат, что в свою очередь способствует развитию навыка самоконтроля. Здесь учитель нацеливает учащихся на использование различных способов решения и сравнения результатов.

Эффективность любой самостоятельной работы, формирование навыков самостоятельной деятельности во многом зависит от своевременного анализа результатов работы, когда у ученика еще не окончен процесс корректировки собственных знаний, когда он еще не успел послать ошибочную информацию на хранение в память.

Обобщая выше изложенное, можно сказать, что самостоятельная работа стимулирует процесс обучения, она является средством борьбы с формализмом в знаниях учащихся, способствует развитию логического мышления учащихся и улучшению качества математической подготовки [1, с. 123—125; 10, с. 12—15].

Список литературы:

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1998.
2. Выплов Ю. Развитие мыслительной деятельности учащихся // Математика. №24, 2004.
3. Ведерникова Т. Н. Интеллектуальное развитие школьников на уроках математики // Математика в школе. № 3. 2002.
4. Иванов О. А. Углубленное математическое образование сегодня // Математика в школе. № 2. 2001.
5. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии // Математика в школе. № 5. 2001.
6. Кармушина В. Технология развивающего метода на уроках математики // Учитель. № 2. 2004.
7. Немова Н. Как создать среду, побуждающую к успеху? // Директор школы. № 7. 2002.
8. Свердлов М. Преподавание предмета или формирование мышления? // Математика. № 18. 2003.
9. Рябоштан Е. Н. Педагогическое наблюдение: метод, позволяющий дойти до каждого // Директор школы. № 1. 2000.
10. Ширяева В. А. Активизация мышления в образовательном процессе // Школьные технологии. № 6. 2003.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ И ЭКОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ДИПЛОМНЫМ ПРОЕКТОМ

Мартыненко Ирина Владимировна

канд. пед. наук, доцент СГУ, г. Саратов

E-mail: martirina@yandex.ru

На занятиях по методическим дисциплинам «Теория и методика обучения биологии», «Современный урок биологии и экологии» и в процессе подготовки к занятиям по указанным дисциплинам у студентов формируются профессиональные компетенции (учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, личностного самосовершенствования, проектировочная, прогностическая, исследовательская, управленческая и др.).

Развитие профессиональной компетентности у будущих учителей биологии и экологии происходит в наибольшей степени в процессе работы над дипломным (исследовательским проектом) и его апробацией на педагогической практике.

Приведем пример одного из дипломных проектов по теме «Развитие познавательного интереса и логического мышления у учащихся на уроках экологии». Проект по указанной теме направлен на решение проблем: как сделать обучение школьников экологии животных интересным, развивающим у них логическое мышление, речь, воображение, умения, формирующим целостное научное представление об изучаемых объектах и явлениях.

Структура дипломного (исследовательского) проекта по вышеуказанной теме исследования включает три основных этапа: подготовительный, основной и завершающий.

На подготовительном этапе обсуждается тема исследования и возможности осуществления проекта, формулируются цель, объект, предмет, задачи.

Цель исследования: разработать и апробировать систему разнообразных методических приемов, способствующих развитию познавательного интереса и логического мышления у учащихся седьмого класса на уроках экологии.

Объект исследования: учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе.

Предмет исследования: система методических приемов, способствующая развитию познавательного интереса и логического мышления у учащихся на уроках экологии.

Задачи исследования:

1. Провести анализ психологической, педагогической и методической литературы по теме исследования.
2. Выявить развивающие возможности различных методов обучения экологии.
3. Разработать систему методических приемов, способствующую развитию познавательного интереса и логического мышления, лучшему усвоению изучаемого материала учащимися и апробировать её на педагогической практике.
4. Разработать задания для контроля знаний учащихся.
5. Составить творческие задания для развития познавательного интереса и логического мышления у учащихся седьмого класса на уроках экологии.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования; анкетирование; тестирование; опрос; педагогический эксперимент.

Основной этап предполагает реализацию исследовательской деятельности по проекту. На основном этапе изучается учебная и методическая литература, разрабатываются уроки с элементами проблемного обучения, игровыми элементами и другими нетрадиционными методическими приёмами по определенным темам, разрабатываются нетрадиционные уроки, задания для контроля знаний и умений учащихся, средства наглядности. Во время прохождения педагогической практики студентом осуществляется апробация и проверка эффективности разработанной им (при консультационной поддержке научного руководителя) методической системы разнообразных методических приёмов, способствующих развитию познавательного интереса и логического мышления у учащихся седьмого класса на разных этапах уроков в процессе обучения экологии животных, анализируются полученные результаты.

На завершающем этапе оформляются результаты дипломного проекта и формулируются выводы. Подготовка доклада и презентации по проекту. Защита дипломного проекта.

Рассмотрим некоторые методические приемы развития познавательного интереса у учащихся, применяемые студентом на уроках экологии в седьмом классе МОУ «Лицей № 4» г. Саратова: развитие познавательного интереса при восприятии знаний, осмыслении нового материала, закреплении изучаемого материала,

создание проблемной ситуации на этапе изучения нового материала, использование экологических задач, игр.

На этапе восприятия знаний мы использовали приёмы, способствующие развитию познавательного интереса и активизирующие познавательную деятельность учащихся. Рассмотрим некоторые из них:

1. Приём новизны, предполагающий включение в содержание учебного материала интересных фактов, сведений. Например, при изучении темы «Предельные условия существования животных» мы использовали следующий факт: замороженные рыбы оживают, если у них не промерзают кровеносные сосуды. Если кровь замерзает, это приводит к гибели рыбы. Хорошо переносят низкие температуры: налим, окунь, карась.

2. Приём семантизации, в основе которого лежит возбуждение интереса благодаря раскрытию смыслового значения слова, названия.

Например, при изучении темы «Животные тропических лесов» мы использовали следующий приём: тропические леса называют «зелёными лёгкими» планеты, так как тропические леса обеспечивают нашу планету кислородом. Данный приём заставляет учащихся понять значимость изучаемого материала. Подобный подход к изложению нового материала укрепляет у учащихся интерес к учению, повышает любознательность и пытливость в осмыслении изучаемых вопросов.

На этапе осмысления изучаемого материала мы использовали следующие приёмы развития познавательного интереса:

1. Постановка проблемного вопроса, создание проблемной ситуации.

Использование проблемных вопросов в ходе изучения учебного материала способствует появлению у школьников интеллектуальной активности. Например: учёные подсчитали, что при нынешних темпах вырубки тропических лесов к 2010 году леса будут уничтожены на 50 %, а через 100 лет будут вырублены полностью. Вырубка лесов влечёт за собой исчезновение сотен тысяч животных местом обитания, которых являются исключительно тропики. Но не рубить лес нельзя, он нужен для многих целей. Какой выход предлагаете вы из сложившейся ситуации [1]?

2. Исследовательский приём. Например, при изучении темы «Вода в жизни животных» можно предложить учащимся проследить за реакцией дождевых червей на различную влажность почвы, в условиях недостатка и нормального количества влаги в почве. На основе наблюдений сделать выводы.

3. Эвристический приём. Например, при изучении темы «Животные пустынь» мы использовали следующий приём: вы наблюдали, что ящерицы активно ведут себя в дневное время суток, почему же тогда в пустынях ящерицы активны ночью? Возможно, это связано с климатическими особенностями?

На этапе закрепления полученных знаний мы использовали следующие приёмы, развития познавательного интереса к учебному предмету:

1. Использование рисунков в заданиях для учащихся.

На уроке по теме «Животные горных областей» учащиеся получают раздаточный материал, с использованием которого выполняют задания. Например, рассмотрите на рисунке животных обитающих в горных районах и найдите признаки приспособленности к суровым условиям гор.

2. Приём моделирования.

Учащиеся получают набор (в пакете) рисунков организмов, обитающих на определённой территории. Задание: смоделируйте, используя набор, все возможные пищевые цепи.

На этапе изучения нового материала мы использовали различные способы создания проблемной ситуации. Рассмотрим некоторые из них:

1. Способ аналогий.

В этом случае можно опираться на имеющийся у учащихся жизненный опыт или же актуализировать ранее полученные знания для решения новых задач. Например, при изучении темы «Предельные условия существования животных» можно акцентировать внимание на домашних животных. Большая часть животных живёт при нормальном освещении, но есть животные, которые активны ночью, к таким животным относятся и домашние кошки.

2. Поиск причин, обуславливающих изучаемое явление, на основе проделанных опытов, анализа изучаемого материала. Например, при изучении темы «Среды жизни и приспособления к ним животных» можно применить такое задание, как, например: амёб поместили в две колбы: одну с речной водой, а другую с кипячёной. В одной из колб через некоторое время амёбы погибли. Как вы объясните, почему в одной из колб погибли амёбы?

3. Постановка проблемного вопроса.

Этот приём используется тогда, когда для решения проблемы и овладения новыми знаниями необходимо творчески применить ранее изученный принцип или закономерность. Например: из экологии растений вам известно, что жизнедеятельность растительных

организмов зависит от времени года, а влияет ли время года на жизнь животных? Каким образом?

4. Создание проблемной ситуации на основе высказывания учёного.

Известный географ и путешественник А. Гумбольдт утверждал, что «человеку предшествуют леса, а сопровождают пустыни» [1]. Почему так считал учёный? Такое задание можно применить при изучении темы «Животный мир суши».

Использование вышеперечисленных приёмов стимулирует стремление учащихся к самостоятельному выполнению заданий.

В процессе обучения учащихся экологии животных мы использовали следующие типы задач:

1. Задачи на воспроизведение имеющихся знаний. Например, почему в ветреную холодную погоду антарктической зимой пингвины сбиваются в группы? Предполагаемый ответ. Потому что такой способ поведения позволяет удерживать внутри группы чуть более высокий уровень температуры и спасать себя и своё потомство от ледяного ветра.

2. Задачи, способствующие развитию логического мышления. Например, у млекопитающих постоянная и довольно высокая температура тела, как им удаётся сохранять такую температуру? Предполагаемый ответ. Существует множество механизмов поддержания постоянной температуры тела у теплокровных животных: густой шерстяной покров, жировые отложения, поведенческие особенности.

3. Задачи, способствующие развитию исследовательских навыков. Например: почему кошка, поймав добычу, играет с ней, но не ест [1]? Предполагаемый ответ. Потому что кошка в силу своих инстинктов ловит добычу, но так как кошка не голодна, она не ест добычу, а просто обрабатывает навыки хищника.

4. Задачи, содержащие новую для учащихся информацию.

При изучении темы «Среды жизни и приспособления к ним животных» можно применить, например, такое задание: у животных широко распространён «зимний сон» как приспособление для перенесения неблагоприятных условий, у некоторых животных встречается «летний сон». Как можно объяснить это явление? Предполагаемый ответ. Летний сон характерен для животных, обитающих в пустынных степях и пустынях, и нужен он для перенесения неблагоприятных условий, только не суровых морозов, а напротив — сильной жары и недостатка влаги.

У учащихся в ходе решения задач возникают вопросы, которые свидетельствуют об их умственной активности, о стремлении узнать

больше, что является показателем развивающегося у них познавательного интереса к экологии.

На уроках экологии мы использовали элементы игры (игры-упражнения) при закреплении нового материала как средство развития познавательного интереса к экологии. Например, игра «Пятый лишний». Учащимся предлагается найти в данном наборе названий одно случайно попавшее в этот список.

При закреплении изученного материала по теме «Животный мир суши», мы проводили следующую игру. На карточках с изображением пейзажа характерного для определённой климатической зоны, а также с названиями животных и растений различных климатических зон, необходимо вычеркнуть названия животных, не обитающих в данной климатической зоне.

Применяемая нами система разнообразных методических приемов, способствует развитию познавательного интереса и логического мышления у учащихся, активизирует их познавательную деятельность на уроках экологии.

Развитие познавательного интереса предполагает особую подачу изучаемого материала, при которой улучшается усвоение знаний и формирование логического мышления у учащихся, возрастает самостоятельная, познавательная активность.

Научно-исследовательская работа над дипломным проектом — способ развития и совершенствования профессиональной компетентности, будущих учителей биологии и экологии, формирования у них широкого научного кругозора и целостного научного мировоззрения.

Список литературы:

1. Демьянков Е. Н., Никишов А. И. Биология. Мир животных. М.: ВЛАДОС, 2004. 175 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ XXI ВЕКА

Муратов Александр Александрович
аспирант 3-го курса, БГИКИ, г. Белгород
E-mail: Globus166@gmail.com

Принятие Российской Федерацией Болонской декларации (Зона европейского высшего образования) автоматически вовлекает российские высшие учебные заведения в процесс глобализации, а если конкретнее — к тесному сотрудничеству образовательных учреждений на международном уровне. В зависимости от сферы компетентности и уровня предоставляемых образовательных услуг в различных странах, на различных континентах открываются равные возможности для вузов разных стран [1, с. 26]. С этим процессом связано появление компетентностного подхода, так как знаниевая парадигма в организации современного образовательного процесса не соответствует требованиям времени. Определение компетентностного подхода хорошо дано Э. Ф. Зеером — Компетентностный подход — это приоритетная ориентация на такие цели, как обучаемость, самоопределение, самоактуализация, развитие индивидуальности, направленные на реализацию и максимально полное раскрытие разнообразных граней личности [2, с. 23—29.]. Нынешние процессы выхода российских вузов на общеевропейский, а затем и естественно, на мировой уровень теперь предъявляют вузовским педагогическим коллективам новые требования к качеству образования, нового субъект-субъектного взаимодействия со студентами, новой компетентностной модели будущих выпускников. «Результатом образования отныне должно быть не только появление у индивида просто новой информации, каких то своих новых идей, но, прежде всего, предпосылок для изменения в собственном поведении, которые можно трактовать как сформированные в процессе образования нравственные ценности, навыки социализации, готовность к выполнению задач в предстоящей профессиональной деятельности, навыки «управления знаниями»» [3, с. 71]. То есть, по задумке создателей новые условия функционирования российских высших учебных заведений в создаваемом ныне едином европейском образовательном пространстве могут обеспечить качественные результаты социального взаимодействия — способность к адаптации в современном мире как с профессиональной, так и «гражданской»

точки зрения, осознанию и освоению чужого опыта своей сферы деятельности, самообразованию. Но для достижения этой цели должен быть расширен состав требований к подготовке будущих выпускников вузов, усовершенствован набор их компетенций, а также в зависимости от сферы образования и профессионального направления углублено их содержание. Потребность в методологически компетентных кадрах для науки и системы высшего профессионального образования определяется сегодня Стратегией развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года. Методологическая компетентность научно-педагогического работника — это готовность, способность, умение качественно и эффективно организовать и провести научное исследование, обработать результаты и сделать выводы, оформить научный текст, представить и защитить полученные результаты; набор личностных качеств, необходимых для этого [4, с. 25].

Компетентный подход предполагает активное интеллектуальное развитие в системе высшего образования, которое предоставляет шанс достичь того уровня культуры, образованности, гармоничной душевно-духовной наполненности, которая характеризует человека как интеллигентную личность, причастную к своей собственной национальной культуре, но которая, между тем, способна понять и иностранную культуру. «Каждый студент высшего образовательного учреждения, выпускающего кадры для сферы культуры и искусства, должен стараться стать ближе к культурно-интеллектуальной элите своего общества» [1, с. 27].

В нашей сегодняшней реальности чтобы подготовить будущего специалиста, а особенно специалиста в сфере культуры и искусств, преподаватель вуза должен обладать многими практически не свойственными ранее профессиональными качествами, такими как: а) способность к духовно-нравственному развитию и самовыражению, мотивированность к непрерывному совершенствованию своих знаний и компетенций; б) умение проектировать образовательную среду студента, группы и владение способами эффективных коммуникаций в поликультурной среде; в) владение основами психолого-педагогических знаний, разнообразными педагогическими технологиями. г) навыки работы с информационными ресурсами на уровне квалифицированного пользователя. Теперь данные качества становятся по новому ФГОС ВПО обязательными для всех педагогов, как работающих в средней школе, так и преподавателей вуза. Другими словами, сейчас, кроме собственно образовательной (знаниевой) составляющей, образовательный процесс строится не только на одной

науке (хоть она, естественно, и остается главной ценностью в обучении), но теперь с ней рядом идет определенная система нравственных ориентиров. То есть в наши дни подготовка будущего специалиста культуры и искусств носит не только когнитивный и профессионально-деятельностный, но и духовно-нравственный характер, а педагог отныне должен выполнять координирующую роль в сложной системе социальных взаимодействий, оказывая решающее влияние на социализацию и индивидуализацию будущего специалиста. Но не стоит думать, что компетентность педагога, а в месте с ним и его подопечных — это просто знания педагогики, психологии, профессиональное умение проводить и слушать лекции, семинары и т. д. Профессиональная компетентность человека это нечто более сложное — «Специфика компетентности как определенного типа профессиональной готовности состоит в том, что она приобретается путем овладения педагогической теорией и методологией, а также в ходе практического решения профессиональных проблем в рамках учебного процесса. Формировать компетентность будущих специалистов способен только компетентный педагог, работающий творчески, увлеченный своим делом, уверенный в своих силах» [5, с. 28—32.].

Таким образом, можно сказать, что учитывая многие трудности в нынешней реформе высшего образования и в реализации новых федеральных образовательных стандартов, современная Россия остро нуждается в модернизации своей системы образования, на основе федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования. Только при этом не надо забывать свои традиции российского высшего профессионального образования и, идя к новому, сохранять их преемственность в объективно востребованном компетентностном подходе, как методологической стратегии повышения его качества.

Список литературы:

1. Аскеров М. С. Высшее образование: подготовка бакалавров по дисциплине «Народное художественное творчество» // Культурная жизнь Юга России. № 3 (41). Краснодар, 2011. С. 26, 27.
2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23—29.
3. Коваленко В. И., Маторина О. П. Новые требования к педагогической деятельности преподавателя вуза (Теоретико-методологический аспект) // Культурная жизнь Юга России. № 1 (39). Краснодар, 2011. С. 28—32.

4. Никонова З. В. Технологии развития методологической компетентности научно-педагогических работников в послевузовском профессиональном образовании // Культурная жизнь Юга России. № 1 (39). Краснодар, 2011. С. 25.
5. Философские проблемы науки и образования: сб. науч. ст. / сост. И. А. Бирич; отв. ред. В. В. Рябов, Н. П. Пищулин. М., 2006. С. 71.

ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТРЕНЕРОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПО ВИДАМ СПОРТА В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сафонова Галина Владимировна

*канд. пед. наук, доцент, Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток*

E-mail: safonova_dvgu@pochta.ru

Множество содержательных характеристик уровня успешности профессиональной педагогической деятельности оформилась в понятие профессиональная компетентность педагога. Понятие «педагогическая компетентность» использовалось учеными лишь с конца 80-х — начала 90-х годов XX века и с этого времени и вышеназванное понятие основательно вошло в научный обиход.

Поскольку компетентность является деятельностной характеристикой и отражает субъектную позицию в деятельности, то и ее проявление должно оцениваться на основе совокупности знаний, умений, личностных качеств и поведенческих реакций в профессиональных ситуациях, целостную способность и готовность специалиста решать разнообразные профессиональные задачи и проблемы, то есть интегративность [2].

Способы оценивания при этом должны наполняться таким содержанием, которое позволит определить возможность специалиста совершать адекватные профессиональные действия. Для этого можно использовать оценку профессиональной деятельности специалиста в проблемных ситуациях или фрагментах профессиональной деятельности. При этом знания усваиваются и реализуются специалистом в контексте конкретных профессиональных действий.

При оценивании компетентности мы исходили из необходимости моделирования целостного контекста профессиональной деятельности, при котором была возможность оценить и наличие знаний и

способность ими оперировать, эффективно применять их в различных профессиональных ситуациях, таких принципов оценивания, как принципа полноты и всеобъемлющего характера, интегративности.

В системе последипломого образования специалистов развитие и совершенствование имеющихся компетенций, а так же при необходимости, которые диктуют, как индивидуальные особенности работника, так и постоянно изменяющийся рынок труда, возможность формирования новых компетенций является эффективным средством профессионального развития.

Для диагностики компетенций специалистов по физической культуре и спорту в системе акмеологического мониторинга нами был разработан диагностический инструментарий, в котором профессиональные компетенции были сгруппированы в 10 групп: психолого-педагогические; гностические; проектировочные; конструктивные; коммуникативные; организаторские; физкультурно-оздоровительные; научно-исследовательские и диагностические; двигательные; акмеологические.

Выделяя такой набор компетенций, мы учитывали результаты имеющихся многочисленных исследований по вопросам применения компетентностного подхода в профессиональном образовании, государственные образовательные стандарты по данному направлению, а также особенности профессионально-педагогической деятельности в сфере физической культуры и спорта. Важно было, чтоб представленный набор компетенций включал все функциональные компоненты профессиональной деятельности в области физической культуры и спорта. Представленные компетенции, согласно И. А. Зимней (2007) фиксировали структуру, включающую в себя знания, опыт проявления умений и навыков, ценностно-смысловое отношение, готовность и эмоционально-волевую регуляцию [1]. Данный набор компетенций обеспечивает специалисту успешность и продуктивность его профессиональной деятельности, решение профессиональных задач, учитывая предназначение профессии.

Группа психолого-педагогических компетенций — позволяющих обеспечить трансферт инновационных решений в области профессионально грамотного воздействия на мотивы, способности ориентации и установки обучаемых, включала компетенции связанные с образовательным и воспитательным эффектом физической культуры и спорта, педагогической деятельности в целом.

В группу гностических компетенций были включены действия, связанные с процессом накопления новых знаний о целях и задачах системы, средствах их достижения, о состояниях объектов и субъектов

педагогического взаимодействия на различных стадиях решения педагогических задач, о психологических особенностях учащихся и педагогов. Гностический компонент связан с умением извлекать новые знания из исследования собственной профессиональной деятельности и преобразовывать ее на основе освоения новой учебной, методической и научной информации.

Проектировочные компетенции предусматривают действия связанные с изучением тенденций развития образовательной практики и определением направлений коррекции функционирования педагогической системы, умение осуществлять различные виды планирования, рассчитанное на уменьшение разрыва между различными результатами и искомыми, потребными личности и обществу.

Набор компетенций из группы конструктивного компонента связан с отбором средств, форм и методов педагогического воздействия, их композиционным построением и последующей экспериментальной проверкой в учебно-воспитательном процессе.

Коммуникативные компетенции, определяющие способности в области владения технологиями обмена информацией, умений выстраивать общение, диалог, взаимодействие, связаны с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений, мотивированием участников педагогического процесса к занятиям предстоящей деятельностью.

Компетенции, представленные в группе организаторского компонента, включают в себя действия связанные с реализацией педагогического замысла в конкретной организации личностного взаимодействия во времени и пространстве в соответствии с заранее сформулированной системой принципов, которым должен удовлетворять педагогический процесс в направлении достижения запланированного результата.

Группа компетенций физкультурно-оздоровительного характера связана с реализацией оздоровительного эффекта физической культуры и спорта. Данная группа компетенций включает готовность, способность и умения педагога по формированию у занимающихся здорового образа жизни, реализацией программ оздоровительной направленности.

Научно-исследовательские и диагностические компетенции связаны с готовностью проводить научное исследование, изучением результатов своего труда в различных условиях при использовании разных методов, форм и средств обучения и воспитания, определением эффективности педагогической воздействий.

Двигательные компетенции связаны с необходимостью достаточно высокого уровня владения педагогом физкультурно-спортивного профиля двигательными умениями в избранной деятельности, а также владением разносторонним арсеналом различных двигательных действий.

Акмеологические компетенции обеспечивают развитость способностей позволяющих осознавать уровни собственной деятельности, организовать процесс профессионального самосовершенствования, включаться в процесс корпоративного творчества.

В качестве испытуемых выступали специалисты по физической культуре и спорту, являющиеся слушателями программ дополнительного профессионального образования в Дальневосточном федеральном университете, мужчины и женщины от 24 до 65 лет. Стаж работы у них составлял не менее 1 года. Все специалисты были разделены нами на группы, по следующим признакам: пол, возраст, профессиональный стаж; вид спорта, уровень занимающихся (спортсмены массовых разрядов или высокого спортивного мастерства).

Использовались констатирующий и сравнительный эксперимент. Констатирующий — состоял в изучении в изучении мониторинговых показателей, взаимосвязей внутри группы и взаимосвязи между группами (между группами компетенций или результативностью профессиональной деятельности). Сравнительный эксперимент предполагал сравнение всех изучаемых показателей и их взаимосвязей между различными группами испытуемых.

Для оценки выше представленных групп компетенций нами был разработан диагностический инструментарий «Лист оценивания профессиональных компетенций». Используя данный «Лист ...» в качестве рабочего инструментария для измерения (оценивания) профессиональной компетентности, эксперты, либо сам педагог, применяют, как это принято в дидактической литературе [3], четырехбалльную шкалу, где «5» означает «качество ярко выражено», «4» — «достаточно сформировано», «3» — «имеет место», «2» — «сформировано в минимально-критической степени».

Каждый испытуемый оценивался одним экспертом, в качестве которых выступали ведущие тренеры Приморского края (представители циклических и игровых видов спорта, а также спортивных единоборств) имеющие большой стаж и добившиеся выдающихся успехов в профессиональной деятельности. Экспертиза была дополнена оценкой коллеги и самооценкой самого тренера-преподавателя.

Результаты экспертной оценки, оценки коллег и самооценки были сопоставлены между собой, что позволило выявить, в чем результаты оценки и самооценки расходятся, а в чем совпадают.

Средняя оценка по каждой компетенции определялась от деления суммы оценок на их количество. Общая средняя оценка профессиональной компетентности представлялась как средняя арифметическая по всем десяти выше описанным компетенциям. Общая средняя оценка, даваемая экспертом, коллегой и самооценка, определялись аналогичным образом. По каждому компоненту мы вычисляли общую среднюю оценку, которая получается как сумма оценок по данному компоненту, деленная на 3 (эксперт, коллега, самооценка). Далее мы вычисляли общую итоговую оценку профессиональной компетентности тренера.

На основе итоговой оценки, делается одно из следующих заключений о профессиональной состоятельности специалиста:

1. (итоговая оценка от 2 до 3 баллов) — критический уровень (преподаватель-тренер минимально соответствует занимаемой должности и нуждается в дальнейшем развитии профессиональной компетентности, в первую очередь тех, которые получили наиболее низкие оценки);

2. (итоговая оценка от 3,1 до 3,7 балла) — средний уровень (преподаватель-тренер соответствует занимаемой должности при условии совершенствования недостаточно развитых компонентов профессиональной деятельности и отдельных профессиональных компетенций);

3. (итоговая оценка от 3,8 до 4,4 балла) — достаточный уровень (преподаватель-тренер соответствует занимаемой должности, заслуживает поощрения и, тем не менее, имеет возможность совершенствовать свое профессиональное мастерство, профессиональную компетентности);

4. (итоговая оценка от 4,5 до 5 баллов) — эталонный уровень (преподаватель-тренер соответствует занимаемой должности, заслуживает всяческого поощрения, а его педагогический опыт — распространения).

В исследовании принимало участие 126 тренеров-преподавателей по наиболее популярным видам спорта Приморского края: легкая атлетика (21), спортивное ориентирование (10), гребля на байдарках и каноэ (19), плавание (15), футбол (8), баскетбол (20), бокс (21), восточные единоборства (12).

Наибольшее количество тренеров, участвовавших в исследовании, имели стаж работы свыше 11 лет (38 %), а специальное профессиональное образование 77 %.

На рисунке 1 представлены результаты оценки групп профессиональных компетенций тренеров-преподавателей по видам спорта.

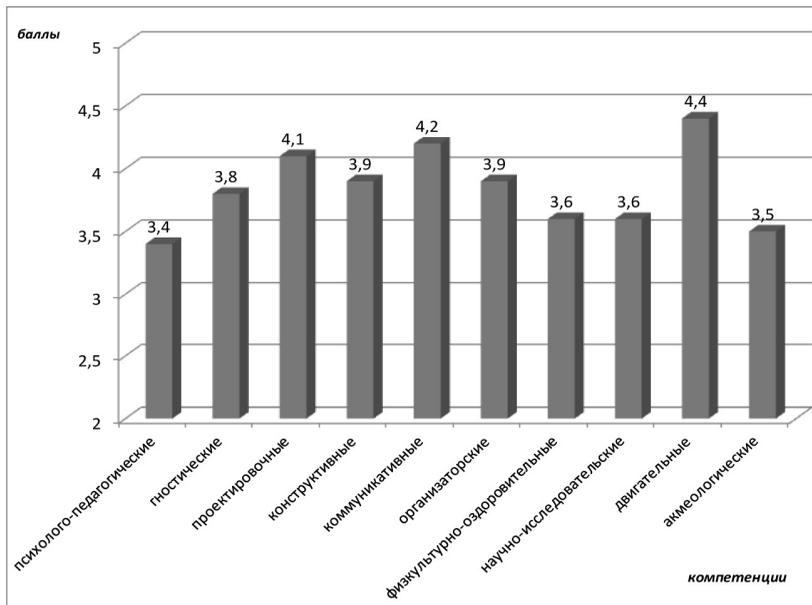


Рисунок 1. Результаты оценки профессиональных компетенций тренеров-преподавателей (ср 3,8 балла)

Наиболее высоко были оценены следующие группы: двигательные (4,4 балла), коммуникативные (4,2 балла), проекторочные (4,1), конструктивные и организаторские (3,9 балла), что соответствует достаточному уровню развития вышеперечисленных компонентов, но наличие возможности их дальнейшего совершенствования. Наиболее низкие оценки были отмечены по акмеологические (3,5) и психолого-педагогические (3,4) компетенции.

На рисунке 2 представлены итоговые результаты оценки профессиональной компетентности тренеров. 47 % опрошенных обладают средним уровнем профессиональной компетенции, 44 % достаточным уровнем, лишь 6 % тренеров имеют эталонный уровень развития профессиональной компетентности и 3 % тренеров обладают критическим уровнем.

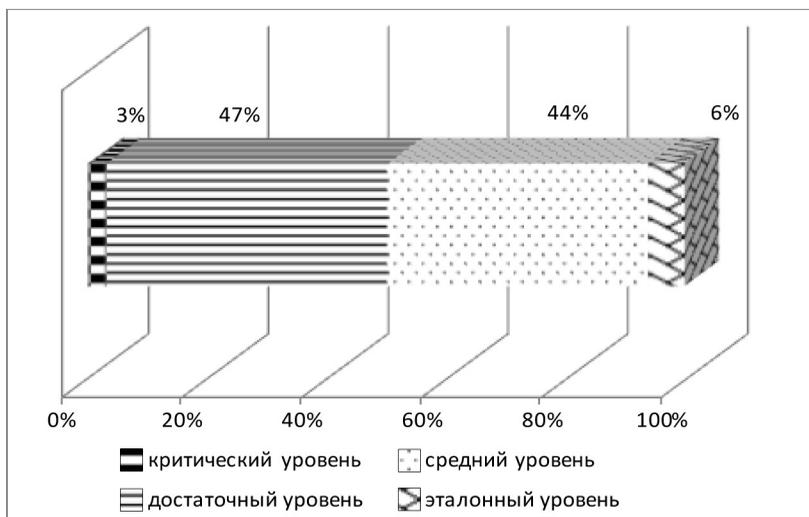


Рисунок 2. Результаты оценки профессиональной компетентности по уровням

Результаты оценки профессиональной компетентности тренеров-преподавателей с учетом стажа профессиональной деятельности показывают, что 81 % тренеров имеющих стаж профессиональной деятельности свыше 11 лет имеют достаточный уровень развития профессиональной компетентности, а 16,6 % эталонный. Тренеры, имеющие опыт работы в физкультурно-спортивной отрасли 6—10 лет и до 5 лет имеют преимущественно средний уровень развития профессиональной компетентности 70,6 и 77,3 % соответственно.

Также мы подвергли анализу результаты оценки уровня развития профессиональной компетентности в зависимости от контингента занимающихся у тренера-преподавателя (рис. 3). Результаты свидетельствуют, что у тренеров-преподавателей, спортсмены которых относятся преимущественно к спортивному резерву и этапу высшего спортивного мастерства, уровень профессиональной компетенции оценен более высоко (15,8 % эталонный уровень развития профессиональной компетенции), тогда как среди тренеров, занимающихся со спортсменами массовых разрядов эталонный уровень имеют 2,2 %.

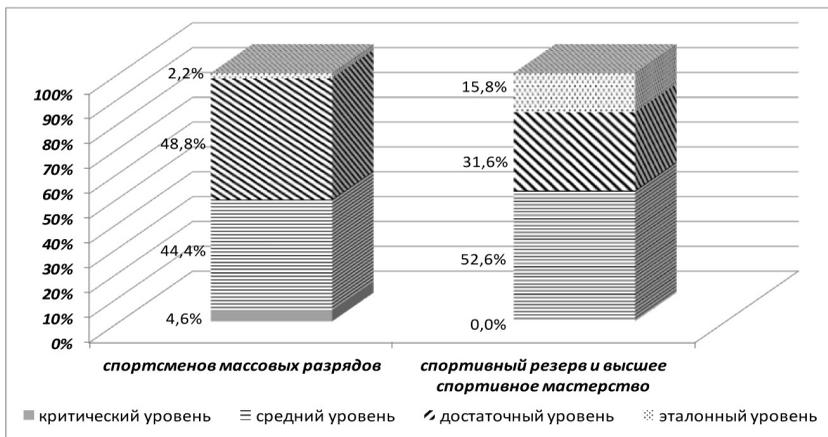


Рисунок 3. Результаты оценки профессиональной компетентности с учетом контингента занимающихся

Также мы проанализировали, оценку отдельных компетенций у тренеров, занимающихся со спортсменами массовых разрядов и имеющие спортсменов с более высоким уровнем спортивного мастерства (рис. 4).

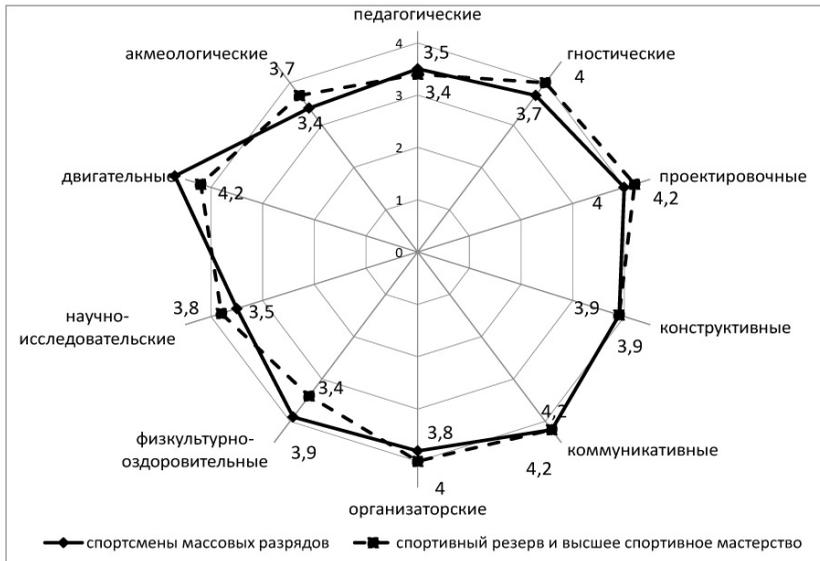


Рисунок 4. Результаты оценки профессиональных компетенций с учетом контингента занимающихся

Анализ результатов показал, что у тренеров, занимающихся со спортсменами массовых разрядов более высоко развиты, по сравнению со своими коллегами, следующие компоненты: двигательный, физкультурно-оздоровительный, психолого-педагогический, что на наш взгляд связано со спецификой профессиональной деятельности данной группы опрошенных. У тренеров, работающих с более квалифицированными спортсменами наиболее высокую оценку получили научно-исследовательский, проектировочный, организаторский, гностический и акмеологические компетенции.

Таким образом, проведенная диагностика профессиональной компетентности специалистов физкультурно-спортивного профиля на основе выделенных нами компетенций позволила выявить «проблемные зоны» и тенденции, требующие в дальнейшем учета при разработке и реализации программ дополнительного профессионального образования вышеуказанных специалистов.

Список литературы:

1. Зимняя И. А. Социальные компетентности выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING / И.А. Зимняя, М. Д. Лаптева, Н. А. Морозова // Высшее образование сегодня. 2007. № 11. С. 22—27.
2. Меркулова С. К проблеме оценки компетентности // Высшее образование в России. 2008. № 2. С. 163—165.
3. Тютюков В. Г. Акмеология физической культуры и спорта: учебник для вузов физической культуры. Хабаровск: Изд-во ДВГАФК, 2006. 349 с.

СТРУКТУРА И СПЕЦИФИКА МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Яблонский Владимир Иванович

*директор, ФОУ СПО политехнический колледж им. А.В. Новикова,
г. Арзамасск*

E-mail: chistof@rambler.ru

Одним из важных компонентов целостного образовательного процесса колледжа является методическая работа, представляющая собой совокупность мероприятий, организуемых руководящим и преподавательским составом, и направленная на совершенствование методики преподавания учебных дисциплин, разработку и внедрение новых методов и средств обучения с целью обеспечения эффективности организации и развития образовательного процесса, комплексного его сопровождения, высокопрофессионального кадрового обеспечения.

Указанная цель достигается путём решения ряда задач. В их числе:

- программно-методическое и научное обеспечение образовательного процесса;
- активизация деятельности отдельных звеньев методической системы колледжа;
- организация и стимулирование активного участия членов педагогического коллектива в инновационной деятельности;
- обеспечение повышения профессиональной компетенции и роста педагогического мастерства преподавателей;
- создание единого информационного пространства, обеспечивающего своевременное поступление и пропаганду продуктивных педагогических технологий, методических рекомендаций и разработок и опыта их использования;
- анализ, планирование и коррекция содержания и результатов образовательного процесса посредством проведения диагностических, консультативно-методических, экспертных и аттестационных мероприятий;
- организация конкурсов педагогического мастерства, научно-методических конференций, семинаров и др.

Перечисленные задачи составляют основное содержание методической работы, в которой условно можно выделить такие составляющие, как:

1. Учебно-методическая работа, цель которой — изучение и освоение педагогического опыта, повышение квалификации преподавательского состава, наставническая поддержка молодых специалистов, повышение эффективности используемых методов и средств обучения.

2. Научно-методическая работа, предполагающая изучение, анализ, освоение передового педагогического опыта и инновационных технологий, их внедрение в образовательную практику колледжа (в ходе экспериментальной деятельности), издание печатных работ для внутреннего и внешнего пользования, организацию научно-практических конференций и семинаров преподавательского состава и обучающихся.

Таким образом, методическую работу следует рассматривать как целостную систему взаимодействия методических, информационных, диагностических, кадровых, материально-технических подсистем.

Центром этой системы является методический кабинет, где собран учебно-методический материал, отражающий инновационный опыт педагогического коллектива, рабочие программы учебных дисциплин, печатные работы преподавателей, новинки педагогической и методической литературы и пр.

Координирующее звено методической работы в колледже — методический совет и методические (цикловые) комиссии.

Методический совет, как постоянно действующий коллегиальный консультативно-методический орган, целенаправленно и систематически реализует учебно-методическое сопровождение образовательного процесса, отслеживает эффективность преподавательской деятельности, её организации, содержания, методики. Совет действует на основе решения педагогического совета и директора колледжа. В число его основных задач входят:

- разработка (совместно с советом колледжа и педагогическим советом) стратегических направлений развития колледжа;
- диагностическое и аналитическое обеспечение образовательного процесса;
- подготовка рекомендаций по повышению качества образования;
- методическая помощь и поддержка педагогов колледжа;
- разработка, экспертиза и коррекция учебных планов колледжа, рабочих программ и дидактических материалов;
- изучение и внедрение инноваций в области обучения и воспитания;
- популяризация инновационного педагогического опыта;

- организация научно-методической и творческой деятельности педагогов и студентов.

Методические (цикловые) комиссии объединяют преподавателей родственных дисциплин. Основная функция — координирование подготовки обучающихся по тому или иному циклу дисциплин, а также работа по учебному, учебно-методическому, научно-методическому обеспечению учебных дисциплин цикла. Предметная (цикловая) комиссия:

- координирует учебно-программное и учебно-методическое обеспечение освоения учащимися учебных дисциплин по специальностям;

- оказывает помощь преподавателям в реализации государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования;

- способствует повышению профессионального уровня преподавателей;

- содействует внедрению инновационных педагогических и информационных технологий, направленных на улучшение качества подготовки будущих специалистов и повышение конкурентоспособности выпускников колледжа на рынке труда.

Особо следует сказать о творческих лабораториях как самостоятельных звеньях методической работы колледжа, которые создаются для изучения и внедрения новых образовательных технологий.

Творческая лаборатория — это объединение педагогов и учащихся, работающих в режиме инновации и решающих в ходе работы такие задачи, как: отслеживание результативности инновационной работы и выработка рекомендаций для педагогов колледжа; содействие профессиональному росту педагогов; обучение будущих специалистов умениям и навыкам исследовательской проектной работы; повышение мотивации обучающихся к самостоятельному научному поиску; содействие формированию навыков самореализации.

Основу деятельности творческой лаборатории составляет изучение инноваций и организация опытно-экспериментальной работы; разработка критериев результативности экспериментальной деятельности; анализ инноваций и разработка рекомендаций по итогам эксперимента; ознакомление педагогов и родителей, обучающихся с ходом и результатами своей работы.

Кроме того, творческая лаборатория имеет право вносить коррективы в программу эксперимента с учетом условий работы и

полученных промежуточных результатов, а также ставить вопрос перед администрацией и методическим советом о научно-методическом, финансовом, материальном обеспечении и других условиях для эффективной работы лаборатории.

Схематически организационная структура методической работы колледжа представлена на рис. 1.

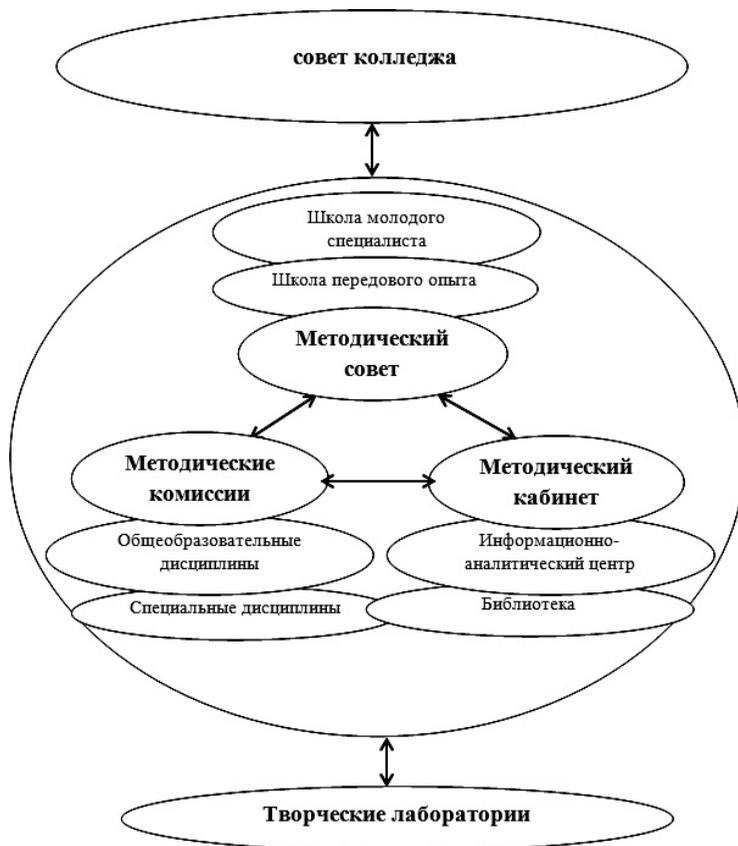


Рисунок 1. Структура методической работы колледжа

Методическая работа колледжа реализуется по ряду основных направлений, среди которых:

1. *Обобщение и распространение педагогического опыта на заседаниях педагогических и научно-методических советов, на*

открытых занятиях и мастер-классах, при участии в научно-практических конференциях.

2. *Внедрение инновационных форм и методов обучения посредством* овладения педагогами новыми технологиями.

3. *Комплексное обеспечение учебного процесса путём* разработки учебно-методического обеспечения, создания единой методической базы.

4. *Повышение квалификации и творческого потенциала педагогических кадров на курсах* повышения квалификации, в школах педагогического мастерства, в ходе стажировки на предприятиях, на научно-практических конференциях и семинарах, на конкурсах профессионального мастерства, а также в процессе самообразования. Проводится работа по выявлению уровня профессиональной компетенции и методической подготовки начинающих специалистов, при необходимости разрабатываются индивидуальные меры по их профессиональному становлению.

Пристальное внимание уделяется и мониторингу качества образования, основными направлениями которого является выявление:

- качества реализации образовательного процесса;
- уровня квалификации и профессионального мастерства педагогов;
- оснащённости образовательного процесса;
- качества результатов образования.

Таким образом, методическая работа колледжа — это система взаимосвязанных мер, основанных на достижениях науки и педагогического опыта, направленных на развитие творческого потенциала педагога, его профессионального мастерства, а в конечном итоге — на рост уровня образованности, развитости и воспитанности учащихся.

1.9. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Попов Николай Анатольевич

*преподаватель физической культуры,
Братский политехнический колледж*

г. Братск

E-mail: nata_938@mail.ru

Учебный процесс на современном этапе научно-технического прогресса, с его многочисленными потоками информации, характеризуется высокой умственной и психофизической напряженностью, преодоление которой невозможно без ущерба здоровью. В ходе учебного процесса студенты, особенно старших курсов, попадают в условия недостаточности двигательного режима, что отрицательно сказывается на состоянии их здоровья. При этом отмечается, что наблюдается снижение общей физической подготовленности студентов в связи с тем, что увеличивается умственная нагрузка в учебном процессе.

В то же время особенности развития общественного производства на современном этапе предъявляют высокие требования к личности специалиста. Важное место отводится физической культуре, так как физическое совершенствование включает в себя крепкое здоровье, развитие физических и морально-волевых качеств, высокий уровень общей и профессиональной работоспособности.

Однако на сегодняшний день учащиеся не выполняют требований по физической культуре, предусмотренных государственной программой. Наблюдается также отрицательная динамика в развитии физических качеств учащихся к концу обучения.

Таким образом, проблема состоит в том, что уровень развития физических качеств студентов не соответствует требованиям, предъявляемым государственной программой.

Поскольку учебная деятельность является ведущей деятельностью студентов, в комплексном развитии двигательных качеств учебный процесс основан на использовании комплексов упражнений, включенных в содержание практических занятий.

Но при формировании сложных профессионально-прикладных двигательных навыков или избирательном массированном воздействии на развитие профессионально важных физических качеств предпочтительны не только отдельные занятия, но и серии, направленные на развитие профессионально важного качества или на формирование двигательного действия. Такие занятия следует строить как однопредметные и сконцентрированные в основной части преимущественно на реализации одной из таких задач. Соотношение однопредметных и комбинированных занятий зависит от общего времени, выделяемого на курс в целом и сложности решаемых задач. Чем сложнее задачи, тем чаще следует практиковать однопредметные занятия. Но содержание занятий по физической культуре в средних учебных заведениях не должно замыкаться только на развитии профессионально важных физических качеств. ППФК непременно нужно рассматривать в единстве с другими слагаемыми целостной системы образования, которые позволяют реализовать личностно и социально значимые цели.

Практические рекомендации

1. Содержание профессионально прикладной физической подготовки должно учитывать специфику специальности и строиться в соответствии с условиями профессионального труда.

2. Для успешного осуществления профессионально прикладной физической подготовки по специальности необходимо выделить профессионально важные специальные физические качества, учитывающие специфику специальности.

3. Содержание упражнений и подвижных игр, применяемых на занятии, должно соответствовать изучаемому разделу программы.

4. Развитие быстроты должно осуществляться в начале основной части занятия, поскольку данное качество не развивается на фоне утомления.

5. Развитие гибкости должно осуществляться в заключительной части занятия, поскольку это качество не развивается в быстром темпе.

6. Развитие скоростно-силовой выносливости необходимо осуществлять в основной части занятия.

7. Комплексы упражнений должны разрабатываться с учетом профессии и индивидуального уровня общефизической и

профессионально важной физической подготовленности студентов и учебной группы в целом.

8. При подборе упражнений важно учитывать, чтобы они преимущественно воздействовали и были направлены на опережающее и избирательное развитие соответствующих профессионально значимых качеств.

9. Постоянно, но постепенно усложняйте комплексы упражнений, увеличивая нагрузку с учетом времени и места занятий.

10. Упражнения и подвижные игры, которые вы используете, должны одновременно включать в двигательную деятельность как можно большее количество студентов одновременно.

11. Целесообразней начинать развитие профессионально важных физических качеств на более ранних этапах обучения, с первого курса.

Определяя профессионально важную физическую подготовленность студентов при использовании комплекса упражнений профессионально-прикладной физической культуры, следует в начале учебного года выделить результат преимущественно в силовой выносливости, частоте движений, скорости двигательной реакции, а в конце учебного года преимущественно по всем профессионально важным физическим качествам. Разработанные нами рекомендации могут быть использованы в процессе физического воспитания у студентов специальности «Автомеханик», а также для совершенствования учебного процесса и практической работы по другим специальностям подобного профиля.

Список литературы:

1. Железняк Ю. Д. Основы научно методической деятельности в физической культуре и спорте. М.: Изд. Центр «Академия». 2002.
2. Железняк Ю. Д. Спортивные игры. М., 2001. 425 с.
3. Коровин С. С. Функции профессионально-прикладной физической культуры // Теория и практика физической культуры. 1997.
4. Шилько В. Г. Методология построения личностно-ориентированного содержания физкультурно-спортивной Деятельности студентов // Теория и практика физической культуры. 2003

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОХРАНЕНИЮ И ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ

Фомина Ольга Валерьевна

*преподаватель физической культуры, Братский политехнический
колледж
г. Братск*

E-mail: nata_938@mail.ru

Определяющим фактором в системе сохранения и развития здоровья подрастающего поколения может стать образовательный процесс, ориентированный на здоровье. Вместе с тем чрезвычайно широкая трактовка термина «здоровье» создает существенные методологические и технологические трудности в достижении данной цели.

Проблема обеспечения здоровья должна решаться не только медициной, но и педагогикой через внедрение системы знаний о человеке, его здоровье, способах его формирования и сохранения.

Эффективность обучения обучающихся в учебных заведениях во многом зависит от состояния их здоровья. Здоровые дети творчески активны, самостоятельны, работоспособны, но, к сожалению, статистика сегодняшнего дня говорит о катастрофическом снижении уровня здоровья детей и молодежи.

Обострились противоречия между физическим и нравственным здоровьем подрастающего поколения, с одной стороны, и отсутствием условий, необходимых для формирования этих приоритетов в образовательных учреждениях, с другой. Ослабла физкультурно-спортивная база, ликвидирована система летних баз отдыха, ухудшилась организация питания, увеличилась нагрузка на учащихся в связи с вводом множества курсов и дисциплин в ущерб обучению основам наук и здоровью. Как результат — физиологическая усталость и психоэмоциональные перегрузки.

После анализа определений здоровья мы можем выделить 6 его признаков:

- отсутствие болезней;
- нормальное функционирование организма;
- гармонизация организма и окружающей среды;
- способность человека к полноценному выполнению основных социальных функций;

- полное физическое, психическое и социальное благополучие;
- адаптация человека к усложняющейся и меняющейся окружающей среде.

Педагоги, психологи и социальные работники едины во мнении, что в условиях развития рыночных отношений в стране усилились негативные тенденции в воспитании детей.

Выявление состава и раскрытие особенностей критериев социального здоровья представляются ключевыми вопросами, от степени осознания которых во многом зависит практическое решение педагогами данной проблемы. *Суммируя высказывания ученых, представим перечень критериев социального здоровья формирующейся личности.*

В последние годы педагоги больше обращают свое внимание на вопросы обеспечения здоровья учащихся. Многие преподаватели стремятся привлечь учащихся к различным видам двигательной, интеллектуальной, эмоциональной активности в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, создать условия для их творческого самовыражения.

Ориентированная на здоровье образовательная деятельность, преподавателя базируется на трех методологических принципах: сохранение, укрепление и формирование здоровья учащихся.

Принцип сохранения здоровья составляет гомеостаз как способность организма обеспечивать постоянство своей внутренней среды под влиянием внешних воздействий. Поэтому учебно-воспитательный процесс на уроке должен быть направлен на поддержание постоянства внутренней среды организма учащегося через соблюдение санитарно-гигиенических норм и требований, осуществление профилактических и психогигиенических мероприятий при организации обучения и питания учащегося, учета его индивидуальных особенностей в определении темпов и уровня усвоения учебного материала и т. д.

Принцип укрепления здоровья основывается на механизме накопления здоровья, повышения адаптации, увеличения объема здоровья (или укрепления). Реализация этого принципа в технологии обучения предполагает наличие способов повышения адаптивности учащихся к стрессогенным факторам процесса обучения на уроке. Образовательный процесс на занятии, направленный на обогащение нравственного опыта учащихся, должен соответствовать цели укрепления социального компонента их здоровья. Для роста объема здоровья учащихся следует подсчитать правильную дозированность

физиологически и психологически обоснованных стрессоров, максимальный учет индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Принцип формирования здоровья, т. е. ценностей здорового образа жизни, валеологических знаний и умений, мотивации учащихся на здоровый образ жизни, осуществляется через содержание учебного материала школьных предметов, раскрывающих сущность основных компонентов здоровья и здорового образа жизни посредством организации взаимодействия участников педагогического процесса, в котором формируются ценности, идеалы здоровья и понимание определенных способов его достижения.

Эффективность перечисленных принципов во многом зависит от уровня культуры здоровья человека, которая формируется в процессе целенаправленной педагогической деятельности. В этой связи понятна роль педагогического фактора в структуре здоровьесберегающего обеспечения жизнедеятельности учащегося.

При организации здоровьесберегающего образовательного процесса необходимо уделять большое внимание трем основным группам факторов, влияющим на степень работоспособности учащихся: физиологические (пол, возраст, состояние здоровья и др.), физические (освещенность помещения, температура воздуха, шум и т. д.), психические (самочувствие, настроение, порицание, поощрение и др.).

Здоровье и обучение взаимосвязаны и взаимообусловлены: чем крепче здоровье, тем продуктивнее обучение, иначе конечная цель обучения утрачивает подлинный смысл и ценность. В период обучения организм учащегося способен чутко реагировать как на ухудшающие здоровье факторы, так и на благоприятные, оздоравливающие. И это время нельзя упустить для закрепления того уровня здоровья, который необходимо обеспечить каждому учащемуся, поскольку уровень здоровья формируется и окончательно складывается именно в школьные годы. В то же время доказано негативное влияние на здоровье учащихся учебного процесса, особенно в ситуации инновационного бума. Естественно, возникает необходимость тщательно осмысленного и корректного подхода при оценке той или иной педагогической системы, изучения влияния учебного процесса на организм детей. Целесообразно включение в образовательный процесс и использование следующих аспектов: создание оптимальных санитарно-гигиенических условий на уроке; повышение двигательной активности (физкультпаузы, обучение в режиме динамических поз); профилактика нарушения зрения (офтальмотренаж), гимнастика для глаз; профилактика плоскостопия. Для соблюдения гигиенических требований в классе необходимо регулярно проветривать помещение

на переменах между уроками, а также после учебного дня, соблюдать световой режим, использовать чистую питьевую воду.

Современное образование должно создавать благоприятные условия для обучения. Образовательная среда должна быть здоровьесберегающей и объединяющей как учебную, так и в неучебную деятельность учащихся, а также семью и образовательное учреждение. Необходимо совершенствовать процесс подготовки и переподготовки педагогических кадров, формировать их готовность работать в условиях личностно-ориентированного обучения. Одной из задач российской педагогики является усиление пропаганды идеи сохранения и укрепления здоровья детей, которая должна стать национальной идеей и объединить все слои общества.

Проведенный анализ научной литературы показывает, что предлагаемые учеными и практиками отдельные способы обеспечения здоровья учащихся на уроке не решают в полной степени рассматриваемую проблему. В то же время накопленный теоретический и практический материал позволяет выявить противоречия и обозначить основные ориентиры для разработки системы мер по их преодолению.

Список литературы:

1. Кучма В. Р., Степанова М. И. Современные гигиенические подходы к оценке влияния образовательных технологий на здоровье детей и подростков / Здоровье населения и среда обитания. 2002. № 2. С. 1—4.
2. Личностно ориентированное обучение детей и подростков: проблемы и пути решения / Виравова А. Р., Кучма В. Р., Степанова М. И. и др. М.: Пробел-2000, 2006. 436 с.: ил.
3. Макарова В. И., Дегтева Г. Н., Афанасенкова Н. В. и др. Подходы к сохранению здоровья детей в условиях интенсификации образовательного процесса // Российский педиатрический журнал. 2000. № 3. С. 60—62.
4. Юсупова Н. П., Плетнева Е. Ю. Создание здоровьесберегающего образовательного пространства как условие повышения качества образования // Сибирский учитель. Научно-методический журнал. 2005. № 4 (40).

1.10. ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

ТРАДИЦИИ ВОСПИТАНИЯ УВАЖЕНИЯ К СТАРШИМ ЧЕРЕЗ КАЗАЧЬЮ КУЛЬТУРУ

Ушакова Татьяна Лукинична

*учитель технологии и экономики, учитель-методист,
руководитель научно-исследовательской деятельности учащихся
МОУ «Мухоршибирская средняя общеобразовательная школа №1»,
Бурятия
E-mail: Tan_ysha@mail.ru*

Настоящее молодое поколение не знает истории, не знает своих корней, традиций. Сегодня тема воспитания как никогда актуальна. Мы должны задуматься уже сейчас, к чему это приведет в будущем. Мы должны осознать важность духовных ценностей, взять из опыта предков все самое важное и донести до наших родителей, друзей и всех окружающих.

Изучая быт, песни и танцы, мы возрождаем культурные ценности казачества через народное творчество, но не все традиции мы еще знаем.

Целью нашей работы является изучение семейных традиций учащихся школы № 1, традиций **казачества в воспитании уважения к старшим.**

Задачи:

- изучение семейных традиций через опрос учащихся 5—11 классов;
- изучить основы жизненного уклада казаков;
- ознакомиться с Уставом казачества;
- ознакомиться с казачьими заповедями;
- проследить традиции в пословицах и поговорках.

Нами проведено исследование семейных традиций методом опроса учащихся нашей школы. Для изучения своей проблемы мы выбрали контингент учащихся 5—11 классов, как наиболее осведомленных и знающих суть вопроса.

Были составлены интересующие нас вопросы прорабатываемой проблемы и проведено тестирование. Полученные результаты были проанализированы и полностью подтвердили наши предположения. Стоит острая проблема в воспитании подрастающего поколения, т. е. нас молодежи.

В тестировании приняло участие 153 человека с 5 по 11 класс.

Ниже предложены вопросы прорабатываемой проблемы:

1. Знаете ли вы свою родословную?
2. Знаете ли вы кто такие казаки?
3. Есть ли в вашей семье казаки?
4. Есть ли в вашей семье какие-либо традиции? Перечислите их.
5. Как в вашей семье почитают старших?
6. Слышали ли вы о казачьих заповедях?
7. Знаете ли вы, что такое Устав казачества?
8. Знаете ли вы казачьи пословицы и поговорки?

Воспитание начинается в семье, где помнят своих предков, где уважают старших, где соблюдают лучшие национальные традиции. Вашему вниманию представлена диаграмма результатов тестирования учащихся. Родословную плохо знает большинство, не далее бабушки и дедушки, малая часть частично, т. е. по одной линии. Кто такие казаки, знают только посвященные.

Были получены следующие результаты.

На *первый вопрос* ответили:

Да — 127 чел., в том числе частично;

Нет — 26 чел.

На *второй вопрос* ответили:

Да — 95 чел.,

из них 29 чел. знают, но не могут объяснить,

12 чел. знают как воинов,

4 чел. знают как людей в форме, владеющих шашкой,

7 чел. как сословие, национальность, культуру,

19 чел. точно ответили, что это сословие в России, военные, охранявшие границы нашей Родины.

Нет, не знают — 58 человек.

На *третий вопрос* ответили:

Да — 29 чел.,

Нет — 107 чел.,

Не знаю — 17 чел.

На *четвертый вопрос* ответили:

Да — 79 чел., отметили своими традициями Новый год, дни рождения, 8 марта, «в гости к бабушке».

Из них 3 человека: посещение молебнов в храмах.

Нет — 74 чел.

На *пятый вопрос* ответили:

Да — 144 чел. с уважением, вежливо разговаривают, обращаются на вы, уступают место, помогают и т. д.

Нет — 9 чел.

На *шестой вопрос* ответили:

Да — 25 чел.,

Нет — 128 чел.

На *седьмой вопрос* ответили:

Да — 25 чел.,

Из них 6 чел. знают, что это законы и правила, которыми руководствуются казаки;

Из них 2 чел.: Уголовный Кодекс РФ

Из них 1 чел. — Кодекс чести.

Нет — 128 чел.

На *восьмой вопрос* ответили:

Да — 10 человек.

Из них 1 чел. написал «На авось казак и на лошадь садиться»; 1 чел. — «Без атамана казак сирота»; 8 человек вспомнили «Терпи казак, атаманом будешь».

Нет — 143 чел.

Знания традиций учащимися 5-11 классов МСОШ №1

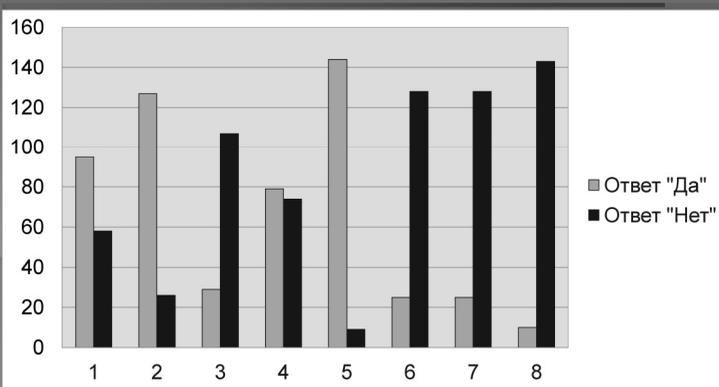


Диаграмма 1. Знания традиций учащимися 5-11 классов МСШО №1

Исследуя небольшую проблему «как воспитывалось уважение к старшим» в казачьей культуре, мы изучили Устав казачьей общины,

казачьи заповеди и даже пословицы и поговорки. Старики выступали хранителями казачьих обычаев и традиций, и почитание стариков в казачестве было безграничным. Проявление непочтительности к старику расценивалось как предательство казачьих идеалов и сурово наказывалось обществом.

Преклонение перед старшими закреплялось не только обычаями, но и официальными, «писанными», казачьими законами. Так, в Положении «Об общественном управлении станиц казачьих войск, статья 556 гласила: «В суждении и решении дел общественных станичный Сбор имеет главным основанием, чтобы меры взыскания служили к неослабному сохранению и утверждению древних обычаев, доброй нравственности и уважения к старшим». Ст. 568 того же закона, касающаяся обязанностей станичного атамана, предусматривала: «Станичный атаман обязан наблюдать за тем, чтобы казаки оказывали должное уважение к старикам» [1, с. 7].

Почитание старших в казачестве насаждалось не только силовыми методами. Сам образ жизни казаков, множество традиций и обычаев способствовало тому, что у молодого поколения вырабатывалось чувство поклонения и уважения к старшим, тем, которые знали все тонкости джигитовки, рукопашного боя, артистически владели всеми видами оружия. Невозможно было обойтись без знаний в поле, в быту, в праздники и трауры.

Почитание старших в казачьем обществе шло наравне с почитанием детей продолжателей казачьего рода. Дети, вырастая, создав семью, также бережно относились к своему потомству и учили его уважительному отношению к старшим, окружали пожилых вниманием и заботой. Воспитание по пословице: «Казни сына от юности, да утешит тя в старости» давало казакам уверенность за свое будущее и сохранение устоев [3, с. 7].

Старших и в Орде почитают (а в казачестве, дескать, тем более).

Поживи подольше — увидишь побольше.

Родительское благословение в воде не тонет и в огне не горит (т. е. пребывает с детьми вовеки).

Нет такого дружка, как родная матушка (никакой друг не заменит мать).

Господа старики — первейшие казаки (старшим — уважение и почёт).

Казак молодой, а сноровка старая (по ученику и учителя помнят) [4, с. 7].

Устав казачьей общины гласит: Функции Суда чести по решению Круга могут быть переданы Совету старейшин. Членами Совета старейшин могут быть наиболее заслуженные

и авторитетные казаки в возрасте от 55 и более лет, знающие и соблюдающие традиции, и обычаи российского казачества [2, с. 7].

Казачьи заповеди учат нас:

Чти старших. Уважай старость.

Держись веры предков. Поступай по обычаям своего народа.

Береги семью свою. Служи ей примером [3, с. 7].

Мы знаем, что наравне с семейскими у нас в республике проживали и казаки. Не все знают наверняка, что их предками, возможно, были казаки (см. диаграмму). Это значит, что не знают их обычаев и традиций: воспитания, жизненного уклада, культурных ценностей. Мы не говорим уже об Уставе казачества и заповедях, о которых наша молодёжь не слышала никогда.

Опрос показал, что кроме празднования государственных праздников и дней рождения, других традиций в семьях нет. Когда семья собирается за праздничным столом, это уже радует. Радует и тот факт, что наши учащиеся имеют представление, как почитать старших: уважать, вежливо разговаривать, обращаться на Вы, уступать место, помогать, слушаться и почитать.

Только серьезное и ответственное отношение к изучению истории своего рода поможет возрождению, сохранению традиционного образа жизни, и культуры российского казачества, живущего в Сибири. Прививая уважение к старшим, мы содействуем возрождению и развитию норм нравственного воспитания детей, подростков, молодежи и взрослых. Мы не только хотим привить уважение к национальным традициям, но и способствуем духовному, физическому и культурному развитию и самовыражению личности.

Список литературы:

1. Альманах русской традиционной культуры: [электронный ресурс] — <http://www.ruplace.ru/kazachestvo/otkuda-estj-poshli-kazaki-vl.-levchenko.html>
2. Емельянов Ю. Н. «Казачество России: история и современность. Тезисы Международной научной конференции», г. Геленджик, (8—11 октября 2002 г.)
3. Казачьи заповеди: [электронный ресурс] — http://pmr-kazaki.ucoz.ru/publ/kazachi_zapovedi/1-1-0-30
4. Казачьи пословицы и поговорки: [электронный ресурс] — http://pohodd.ru/article_info.php?articles_id=91

СЕКЦИЯ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОДИНАМИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ РАЗЛИЧНЫХ ВАРИАНТОВ ПОДРОСТКОВОЙ АГРЕССИВНОСТИ

Нурмурадова Ирина Раиловна

педагог-психолог МОУ СОШ № 38, г. Уфа, РБ

E-mail: nir-77@mail.ru

Мишустина Ирина Владимировна

педагог-психолог МАОУ СОШ № 42,

с углуб. изуч. отдельных предметов, г. Уфа

Чернышёва Наталья Владимировна

педагог-психолог МАОУ СОШ № 42,

с углуб. изуч. отдельных предметов, г. Уфа

В литературе, посвященной нарушениям поведения у детей и подростков, особое внимание уделяется агрессивным формам поведения как наиболее социально опасным, имеющим особую значимость для общества. Исследователи отмечают значительную распространенность агрессивных форм поведения в детско-подростковой популяции, причем Л. М. Барденштейн и Ю. Б. Можгинский (2000) считают правомерным выделение агрессивного поведения в особый синдром [2, с. 88].

Для дифференциальной психологии представляет особый интерес развитие психических функций в онтогенезе. Многочисленные данные о нарушениях развития в подростковом возрасте, приведенные в отечественной и зарубежной литературе, ставят исследователей перед необходимостью выяснения механизмов дезадаптации подростков с высоким уровнем агрессивности [1, с. 59; 3, с. 111].

Недостатком большинства исследований, посвященных названной проблеме, является, на наш взгляд, чрезмерная увлеченность исследователей существующими классификациями типов агрессивного поведения, основанными на недостаточно формализованных критериях определения типов. С учетом этого была поставлена цель нашей работы — обосновать существование типологических особенностей агрессивности подростков 12—15 лет и установить специфические психологические предикторы для каждого типа.

Эмпирической базой нашего исследования выступили две подгруппы школьников. Первая подгруппа (30 чел., средний возраст $13,19 \pm 0,04$ года) — учащиеся МАОУ СОШ № 42 (с углубленным изучением отдельных предметов) г. Уфы, вторая (46 чел., средний возраст $13,11 \pm 0,04$ года) — ученики МОУ СОШ № 38 г. Уфы. Примененные в нашей работе методики условно разделены на два блока. Первый блок методик был направлен на диагностику интересующих нас индикаторов агрессивности исследуемых подростков. Здесь применяли хорошо известный специалистам тест А. Басса — А. Дарки.

Во второй вошли тесты, определяющие общепсихологические характеристики подростков, причем методики были подобраны таким образом, чтобы акцент в них был сделан на психодинамические свойства — это классический 14-факторный (подростковый) тест Р. Кеттелла, тест патохарактерологических особенностей по К. Леонгарду — Г. Шмишеку, опросник Г.-Ю. Айзенка, диагностирующий структурные свойства психодинамики, тесты Я. Стреляу и П.В. Симонова, определяющие индивидуальные особенности высшей нервной деятельности, а также прекрасно зарекомендовавший себя с исследовательской точки зрения тест диагностики активной и реактивной тревожности Ч.Д. Спилбергера — Ю.Л. Ханина.

Проведенный анализ позволил установить некоторые общие для разных выборок основания типологии агрессивности подростков 12—15 лет.

Подгруппа подростков МОУ СОШ № 38. Выяснилось, что по результатам факторной минимизации использованных нами вариантов агрессивности по А. Бассу, в этой подгруппе подростков индикаторы агрессии группируются вокруг трех основных показателей. Первый вариант агрессивности составляет комбинация высоких значений физической агрессивности, раздражительности, агрессивности и вербальной агрессии, поэтому такой тип агрессивности мы охарактеризовали внешним или *экстравертным*.

Второй вариант составляет, в первую очередь, комбинация вины и обиды, то есть внутренние, аутонаправленные компоненты агрессивности. Поэтому такой вариант агрессии мы назвали **интровертным**. Переменными, характеризующими третий вариант агрессивности являются косвенная агрессия и подозрительность по А. Бассу. Придерживаясь принятой выше логики такой вариант агрессивности был назван **латентным** типом.

На уровне личностных свойств по Р. Кэттеллу не удастся отыскать статистически достоверных предикторов для первого варианта агрессивности — экстравертного, но вполне прогнозируемым оказывается второй вариант агрессивности — интровертный. Личностной предпосылкой формирования агрессивности этого типа выступают низкие значения по шкале С (сила Эго) в сочетании с высокими значениями по шкале G (сила суперЭго). Можно предположить, что подростки с такой комбинацией личностных свойств находятся под своеобразным давлением моральных стереотипов и норм социального окружения и «держат в себе» собственные агрессивные импульсы.

Третий, латентный, вариант агрессивности с невысокой, хотя и значимой, степенью достоверности низкими значениями принципиальности в сочетании с низкими же значениями десургенции. То есть в данном случае мы наблюдаем подростка, близкого к флегматическому типу темперамента, и именно для таких подростков, как видим, характерен латентный, то есть скрытый вариант агрессивности.

На уровне акцентуаций характера выясняется, что для экстравертного варианта агрессивности характерно смещение акцентуации по циклотимическому типу. Интровертный вариант агрессивности связан с акцентуацией по педантичному типу. А для подростков с третьим, латентным типом агрессивности в большей степени характерна дистимическая акцентуация, что подтверждает высказанный выше тезис о том, что такой тип агрессии более свойственно флегматикам.

Подгруппа подростков из МАОУ СОШ № 42. По результатам интерпретации компонентной структуры выяснилось, что первый фактор объединяется вокруг одного «осевого» аспекта агрессивности — негативизма, который, к тому же, достоверно связан с возрастом испытуемых. Второй самостоятельный аспект агрессивности — косвенная агрессия, включающий в себя и шкалу обиды. Третий вариант — аутоагрессивный компонент, консолидирующий подозрительность и обидчивость.

Таким образом, в результате проведенной факторной оптимизации можно вновь предполагать существование трех самостоятельных аспектов агрессивности — негативизма, косвенной агрессии и вины. То есть, как и в подгруппе учащихся обычной школы, обоснованно выделение трех самостоятельных типов агрессивности: экстравертного, основанного на негативизме, интровертного, основанного на чувствах вины, подозрительности и обидах, и латентного, проявляющегося через косвенную агрессию.

Сопоставление оптимизированного набора индикаторов агрессивности с результатами психодинамического тестирования подростков-учащихся школы с углубленным изучением отдельных предметов также позволило выявить некоторые закономерности. Установлено, что склонность к формированию агрессивного поведения негативистского плана в большей степени присуща подросткам с низкой уравновешенностью по силе процессов возбуждения (тест Я. Стреляу).

Выясняется, что негативизм, как специфическая форма агрессивного поведения на психодинамическом уровне подкрепляется низкой ригидностью, то есть психодинамическим аналогом низкой уравновешенности. Обнаруживается также обратная связь со шкалой личностной тревожности по Ч.Д. Спилбергеру. Можно предположить, что высокий негативизм является для подростков своеобразным защитным механизмом от личностных тревог.

Установлено, что уравновешенность по силе процессов возбуждения имеет значения и при формировании других аспектов агрессивности — косвенной агрессии и вины. Учитывая факторную структуру, истинным индивидуально-психологическим предиктором для косвенной агрессивности следует считать уровень ситуационной тревожности, причем эти характеристики находятся в реципрокных отношениях, то есть можно предположить, что косвенная агрессивность это механизм защиты от ситуационных тревог.

Представленное обсуждение позволяет сформулировать следующие общие выводы. На эмпирическом материале двух однородных выборок установлено, что многообразие форм агрессивности подростков 12—15 лет сводится к трем основным типам: экстравертному, интровертному и косвенному (латентному).

Наиболее распространенным и варибельным вариантом агрессивности является экстравертный или негативистский тип, который можно рассматривать как самостоятельное свойство личности подростков 12—15 лет, складывающееся на основе психодинамических свойств интегральной индивидуальности —

высокой эмоциональной лабильности, циклотимичности. Интровертный и латентный типы агрессивности проявляются также как черты акцентуированного характера, причем подросткам с педантичным типом акцентуации более свойственны аутоагрессивные проявления, а флегматичным и дистимичным — латентные.

Индивидуальные особенности агрессивности подростков 12—15 лет можно также рассматривать как формы реактивного поведения, то есть негативизм — это бессознательная защита от личностных тревог, а косвенная агрессивность — способ преодоления ситуационной тревожности.

Общим психофизиологическим основанием уровня агрессивности подростка 12—15 лет являются индивидуальные особенности высшей нервной деятельности, в первую очередь, уравновешенность процессов возбуждения и торможения.

Список литературы:

1. Анохин П. К. Психическая форма отражения действительности // Кибернетика функциональных систем: Избранные труды. М.: Медицина, 1998. С. 310—351
2. Барденштейн Л. М., Можгинский Ю. Б., Патологическая агрессия подростков. Москва, Медпрактика-М, 2005. 259 с.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1998. 336 с.

ГЛУБИННОЕ ПОЗНАНИЕ ЦЕЛОСТНОГО ФЕНОМЕНА ПСИХИКИ

Полянничко Елена Николаевна

*канд. пед. наук, доцент, Киевский университет им. Б. Гринченка,
г. Киев, Украина
E-mail: mayr.sport@mail.ru*

В работе психологов традиционно применяются стандартизированные методы, которые недостаточно приближены к познанию целостной психики в ее сознательных и бессознательных проявлениях. Понимание сущности феномена психического предусматривает наличие интерпретационных возможностей имплицитности смысла бессознательного в его взаимосвязях с сознанием. Познание объективной реальности психического в формате функциональных особенностей бессознательного должно быть опосредованным, носить контекстный характер и выстраиваться на полученном эмпирическом материале, а также анализе объективного и субъективного в психике человека в их единстве, которое проявляется на уровне чувственного и рационального, эмпирического и теоретического, интеграционного и дезинтеграционного в динамике психического.

Познание — это процесс целеустремленного воссоздания человеком действительности в абстрактных образах, понятиях, теориях. Психологическое познание — это опосредованное познание психического через раскрытие его существенных объективных связей и опосредований [6, с. 28]. Познание может быть направленным на исследование объективного мира и виртуальных объектов, которые являются идеальными и существуют объективно, порождая процессы абстрагирования, то есть идеализации, как замещение реальных предметно-чувственных объектов. Объект познания — это симультанный характер бессознательного и дискретность сознательного. К. Юнг подчеркивал, что психическое характеризуется как «единственная очевидность», так и «высокая действительность», она всеобъемлюща и является единственной реальностью, которая переживается нами непосредственно [2, с. 259]. Бессознательное (предсознательное) своими символическими средствами находится вне физической реальности. В бессознательном существует множество образных (идеальных) комбинаций, эквивалентных материальной реальности [1, с. 213]. Идеальное противоположно материальному, и в то же время они находятся в единстве. Психологу-практику в процессе

познания психического важно научиться обнаруживать логическую (ассоциативно-образную) цепочку, которая ведет к инфантильным истокам (глубинным ценностям). Познание тесно связано с пониманием, что является главной категорией герменевтики. По мнению Х. Гадамера, истину не способен познать или сообщить кто-то один. Необходимо всячески поддерживать диалог, предоставить возможность выразить свое мнение любому оппоненту [3, с. 324]. Метод активного социально-психологического познания (АСПП) разработан Академиком АПН Украины Яценко Т. С. и предусматривает многоуровневое познание психики, которое осуществляется с помощью постепенности исследования индивидуального опыта каждого субъекта. Познание объективной реальности психического требует от психолога глубинно-психологических знаний функциональных особенностей феномена психического его внутренней детерминированности, а также применение контекстных средств познания, которые должны основываться на принципе дополнительности. Интерпретация ненаблюдаемого осуществляется через наблюдаемое, сложного через простое, идеального через материальное, наглядное. В результате идеальная сущность описывается языком физического мира [5, с. 355]. Психоаналитическая интерпретация предусматривает расшифровку латентного бессознательного содержания психики, которой свойственна ориентация на казуальность исследуемых явлений, их выявления. Она всегда имеет постепенный и многоуровневый характер и зависит от профессионализма психолога [7, с. 332]. Объективна психическая реальность, как считает Поляков С. Э. [4, с. 636], существующая лишь в виде психического содержания, как бы передаваемого от одного человека к другому, в том числе с помощью материальных объектов (слов, книг, рисунка, и др. потенциальных носителей информации). Шерозия А.Е. отметил, что: «Возможность раскрытия центральной проблемы психики, взаимоотношений сознания и бессознательного — это основа основ собственно психологии как науки» [8]. В психокоррекции для выработки адекватных методов нужна функционально состоятельная теория психологической практики, которая основывается на соответствующих научно методологических принципах. Предложенная Модель внутренней динамики психики Яценко Т.С. является основополагающей в формировании теории практической психологии, обеспечивая понимание структурно-функциональных и энергетических особенностей психического. Метод АСПП базируется на феноменологическом подходе и предусматривает целостное познание психики субъекта в ее сознательных и

бессознательных проявлениях. Согласно психодинамической теории самостоятельно познать в себе бессознательное человек не в силах, если сознательное можно познать непосредственно, то бессознательное — лишь контекстно и опосредованно. Объективная часть психики, которая непосредственно презентует содержание бессознательного и объективируется в целостном поведении, в котором бессознательное маскируется вариативной формой поведения, согласовываясь с требованиями актуальной ситуации. Весь этот процесс обслуживается механизмом субъективной интеграции психики, который порождает индивидуальную неповторимость субъективного восприятия реальности. Невидимость для субъекта интеграционных психических процессов происходит за счет работы защитной системы, которая опирается на социально-перцептивные искривления реальности. Диалог является основой групповой работы в АСПП, опирается на психодинамическую теорию, соответствующую методологию и базируется на умении психолога анализировать семантику актуальной активности субъекта «здесь и теперь», с выявлением существенных диагностических аспектов, которые детерминируют коммуникаты. Диагностически состоятельный диалог предусматривает понимание функциональных особенностей бессознательного в части энергетической активности вытесненных смыслов. От точности диагностики зависит сила проявления вытесненной энергии, которая инициируется через активность протагониста и его мотивированностью процессом самопознания. Процесуальность диагностики предусматривает привлечение сознательного к процессу объективирования бессознательного. Благодаря эмпирическому материалу, полученному при использовании методики психоанализа комплекса тематических рисунков, Яценко Т.С. выделила в структурной организации психики линейные взаимозависимости, как дополнение к вертикальным установленным З. Фрейдом, что открыло пути к адекватному познанию объективной реальности феномена бессознательного, которая находится на пересечении «вертикали» — базальные формы защиты и «горизонталь» — периферийные, или ситуативные формы защиты, объективированию закономерностей бессознательной сферы и использования системного подхода к его анализу. Во время АСПП используется работа с неавторским (чужим) рисунком как диагностический и психокоррекционный прием. Рисунок позволяет в символической форме презентовать свой внутренний мир, жизненные драмы, ценности. К неавторским рисункам принадлежат как художественные полотна, так и тематические авторские рисунки,

выполненные другими членами группы АСПП. Такая работа предусматривает своеобразное присвоение рисунка, и протагонист имеет право сам его переструктурировать. Высказывания протагониста являются приоритетными, учитывая соблюдение феноменологического подхода и ориентацию на познание глубинных детерминант психики. Работа с отдельными проективными рисунками или отдельными поведенческими актами способна обнаружить некоторую специфическую грань, но не структурную основу и логическую организацию внутренних психических феноменов. Психоаналитическая работа с неавторским рисунком опирается на механизмы проекции, идентификации, перенесения внутреннего содержания инфантильного опыта. Результативным также является использование серии неавторских рисунков и установления между ними взаимосвязей в процессе диалога. Использование неавторских рисунков позволяет познать особенности объектных отношений, а также глубинно-психологическое содержание проекций, которые имеют инфантильный характер и тенденцию перенесения на актуальную ситуацию. В процессе целостного психоанализа комплекса тематических рисунков объективируется логика бессознательного (другая логика), которая реализуется вне контроля сознания и входит в противоречие с сознательными намерениями. Бессознательное обнаруживает себя в процессе анализа рисунков и переплетается в строгую логическую систему, которая формируется в течение всей истории жизни и отображает причинно-следственные взаимосвязи психики. Психодинамический анализ комплекса рисунков обеспечивает психоаналитическое видение логики бессознательного, которая отличается от логики сознания и входит в противоречие с ней. Логику бессознательного в одинаковой мере подтверждает и объективирует как вербальный, так и невербальный материал, представленный автором. Работая с вербально-невербальным материалом, психолог, благодаря предоставлению помощи в объективировании системных характеристик бессознательного, приобретает силу влияния на психику субъекта, с помощью чего по-новому расставляются акценты, изменяется направленность психики. Анализ комплекса тематических рисунков предусматривает установление взаимосвязи между отдельными символами, что делает возможным выявление логики бессознательного, которая является неповторимой у каждого субъекта. Для успешной деятельности практического психолога необходима личностная откорректированность. Бессознательные стабилизированные противоречия, которые интегрируются системой психологических защит (идентификации,

рационализации, замещения, перенесения, др.), предопределяют искривление социально-перцептивной информации и делают невозможным познание объективной реальности психического, что разрушает не только профессиональную реализацию, но и порождает артефакты научного поиска. Изучение целостного феномена психики возможно в рамках психодинамической теории с использованием в практической работе метода АСПП, который обеспечивает понимание психологом-практиком объективной реальности психического. АСПП основывается на единстве всех методических приемов, которые катализируют процесс расширения самосознания субъекта.

Список литературы:

1. Поляков С. Э. Феноменология психических репрезентаций. СПб.: Питер, 2011. 688 с.
2. Прангишвили А. С. Бессознательное The unconscious: Природа, функции, методы исслед. [в 4-х т.]/АНГССР, Ин-т психологии им. Д.Н. Узнадзе: Под общ. ред. [и с предисл.] А.С. Прангишвили [и др.]. Тбилиси: Мецниереба, 1978. Т.3 С. 751.
3. Рябцева Н. К. Язык и естественный интеллект/РАН. Ин языкознания. М.: Academia, 2005. 640 с.
4. Причепій С. М., Черній А. М., Чекаль Л.А. Філософія: посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Академвидав, 2003. — 576 с.
5. Туз Л. Г., Туз М. М. Феномен інтерпретації в різних галузях науки/НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. Наукових праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. № 33 (57). 253 с.
6. Філософія: Навч. посіб./ Л. В. Губерський, І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко та ін.; За ред. І. Ф. Надольного. 3-тє вид., стер. К.: Вікар, 2002. 516 с.
7. Яценко Т. С. Психокорекція засобами психомалюнку/Т.С. Яценко, С. М. Аврамченко, С. Ш. Раджабова. К.: Марич, 2009 59 с. (Бібліотека соціального працівника).
8. Яценко Т. С. Ігрові технології в роботі психолога / Т. С. Яценко, І. В. Калашник, І. О. Чернуха. К.: Марич, 2009. 68 с. (серія «Психологічний інструментарій»).

2.2. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ПРОБЛЕМА СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СМЫСЛА ЖИЗНИ В ПСИХОЛОГИИ

Ачинович Тереза Иосифовна

ассистент филиала РГСУ в г. Минске, Республика Беларусь

E-mail: skimen@tut.by

Кушнир Надежда Яковлевна

канд. пед. наук, доцент филиала РГСУ в г. Минске,

Республика Беларусь,

E-mail: kafedra_ps_rgsu@mail.ru

Проблема смысла жизни издавна интересовала философов всех времён. Однако устойчивый интерес к психологическим аспектам проблемы смысла жизни появился не так давно, что обусловлено не только логикой развития психологической науки, но и причинами социального характера. Как отмечает К. В. Карпинский, «всплеск интереса к психологическим аспектам смысложизненной проблематики — это реакция психологической науки на экзистенциальные проблемы современного человек и общества» [6, с. 78].

В отечественной психологии проблеме смысла жизни посвящены работы А. А. Бодалева, Б. С. Братуся, Г. А. Вайзер, Н. Л. Карповой, К. В. Карпинского, Д. А. Леонтьева, А. В. Суворова, В. Э. Чудновского, в которых смысл жизни рассматривается в качестве инстанции, интегрирующей множество жизненных ценностей, смыслов и целей и задающей вектор активности человека [3; 4; 6; 7; 8; 12].

Теоретический анализ работ показывает, что смысл жизни — не просто определенная идея, цель, убеждение, но особое психическое образование, имеющее свое содержание и структуру. В связи с этим, в психологическом ракурсе исследования проблемы смысла жизни важное место занимают вопросы его структурной организации. Понятие «смысл» имеет два значения: 1) суть, главное, основное в данном предмете, явлении; 2) личностная значимость для человека этой сути, этого главного, основного [12]. Феномен смысла жизни включает в себя оба аспекта этого понятия. Таким образом, уже сама этимология указывает на наличие иерархии: суть, главное доминирует над второстепенным.

О многомерном характере смысла жизни свидетельствует также тот факт, что возможность смысловой сферы личности в регуляции целостной жизнедеятельности субъекта может обеспечиваться лишь всей совокупностью смысловых структур, которые представляют собой единое целое, не сводимое к сумме свойств составляющих элементов [1; 2; 3; 13]. Взаимоотношение «главного» смысла, «больших» и «малых» «обуславливают не только формально-динамическую, но во многом и содержательную характеристику данного феномена» [12, с. 157].

В теории В. Франкла присутствует идея о том, что смысл жизни является системой, которая скомпонована из множества «малых» смысловых структур. По В. Франклу, каждый человек в своей жизни реализует индивидуальный смысл жизни, устремлен к определенным жизненным ценностям, в реализации которых заключен этот глобальный смысл [11, с. 184—185]. Наряду с глобальным смыслом в жизни человека соседствуют множество уникальных смыслов единичных ситуаций, которые в сумме слагают и детализируют смысл жизни.

Идея многомерности системы смысловых образований реализовалась А. Г. Асмоловым в описательном понятии динамической смысловой системы [2]. Эта система характеризуется относительной автономностью и производностью от деятельности и определяется раскрытием всех видов связи между мотивами, установками, личностными смыслами, поступками и деяниями.

Личностный смысл является верхней ступенью в установочной регуляции деятельности, отражающей единство аффективных и интеллектуальных процессов. При этом смысловые установки наравне с целевыми и операциональными установками составляют иерархию установочной регуляции деятельности.

Конкретизация структуры описана Е. З. Васиной [5]. Она выделяет иерархическую композицию классов смысловых образований. Общие смысловые ориентации являются ведущими, стабильными в силу релевантности жизненному пути личности как целому. К ним относятся подсистема доминирующих мотивов и ценностей, мировоззрение, самосознание личности. Средний уровень представляют частные смысловые образования, задающие смысловую сторону побуждения, регуляции конкретных деятельностей, внутренней жизни личности. Сюда автором включаются смысловые установки, конкретные мотивы, чувства. Последний уровень — это актуальные смысловые содержания, раскрываемые как выражение личностного смысла в непосредственно переживаемой форме. Их

отличительная черта — ситуативность, управляемость вышестоящими уровнями.

Б. С. Братусь, развивая положение о смысловых образованиях, вводит описательное понятие «смысловая сфера личности», которая как целое, строится посредством сложных многократных, разноуровневых соотношений общих смысловых образований. Ученый выделяет следующие уровни развития смысловой сферы личности.

1. Нулевой — прагматические, ситуационные смыслы, определяемые самой предметной логикой достижения цели в конкретных целях.

2. Эгоцентрический уровень — первый уровень личностной смысловой сферы, в котором исходным моментом является личная выгода, удобство, престижность и т. д.

3. Группоцентрический уровень — смыслы ориентированы и зависят от близкого окружения человека, референтного для него или того, с которым он себя идентифицирует.

4. Просоциальный уровень — характеризуется внутренней смысловой устремленностью человека на создание результата, который принесет пользу и благо другим, дальним людям, обществу, человечеству в целом.

5. Духовный или эсхатологический уровень — смысл жизни, благо и счастье воспринимается как соединение с Богом и служение ему [3].

Развивая свою идею, Б. С. Братусь выстраивает своеобразную систему координат, позволяющую определить степень развития смысловой сферы личности, ординату которой составляют перечисленные выше уровни смысловой сферы, а абсциссу — степень присвоения личностью смысловых отношений: от а) ситуативной, характеризующейся эпизодичностью, зависимостью от внешних обстоятельств; б) устойчивой — личностно присвоенных смысловых содержаний, занявших определенное место в общей структуре смысловой сферы; до в) личностных ценностей как общих, генерализованных смыслов ее жизни. Отмечая сложность, неоднозначность смысловой сферы личности, сочетающей в себе различные уровни в разные моменты жизни, Б.С. Братусь говорит о некотором типичном для каждого человека профиле, устремлении смыслов [3]. Важным моментом концепции смысловых образований личности Б. С. Братуся является выход на общепhilософские вопросы смысла жизни, общечеловеческих ценностей.

Д. А. Леонтьев, характеризуя смысл жизни как наиболее стержневую и обобщенную «динамическую смысловую систему», определяет ее как «относительно устойчивую и автономно

иерархически организованную систему, включающую в себя ряд разноуровневых смысловых структур и функционирующую как единое целое» [8, с. 235].

Д. А. Леонтьев выделяет шесть видов смысловых структур, считая их превращенными формами жизненных отношений субъекта, которые составляют три иерархических уровня смысловой регуляции жизнедеятельности личности. Личностные смыслы и смысловые установки конкретной деятельности, образуют, по его мнению, нижний иерархический уровень смысловой регуляции. Мотивы, смысловые конструкты и диспозиции образуют средний уровень. Третий и наивысший уровень систем смысловой регуляции образуют ценности, выступающие смыслообразующими по отношению ко всем остальным структурам [8, с. 129].

Кроме этого Д. А. Леонтьевым вводится термин «смысловые ориентации», которые также разделяются на два уровня.

Во-первых, к уровню самых общих смысловых ориентаций относятся такие психологические образования как потребности, личностные ценности, мировоззрение, смысл жизни и самоотношение. Они отвечают за критические процессы изменения смысловых ориентаций путем свободного выбора или направленной на себя рефлексии и определяют линии развития смысловой сферы.

Во-вторых, это смысловой уровень, — отношения личности с миром, взятые с их содержательной стороны, то, что обозначается понятием «внутренний мир человека». Здесь осуществляется «производство смысловых ориентаций» в процессе реальной жизнедеятельности человека, реализации его отношений с миром.

В. Э. Чудновский в своих исследованиях также исходит из того, что в основе структуры смысла жизни лежит иерархия смысложизненных ориентаций, соотношение «больших» и «малых» смысловых образований. По мнению исследователя, становление и функционирование смысла жизни в целом определяется не только содержанием «главного смысла», но и характером его соотношения с другими жизненными смыслами. В конечном итоге смысл жизни формируется как «динамическая система», «структурная иерархия, система больших и малых смыслов» [13, с. 76—77].

В. Э. Чудновским выделены следующие типы структур смысла жизни: конгломерат, монолитная, авторитарная, разорванная, номинальная, распадающаяся и гармоническая структура.

1. Первоначальный этап становления — так называемый конгломерат жизненных смыслов. Это фактически предструктура, где возможны два варианта: а) мирное сосуществование различных

жизненных смыслов, б) противостояние жизненных смыслов, взаимодействующих между собой и противодействующих друг другу.

2. Монолит — структура смысла жизни характеризуется тем, что ведущий компонент иерархии становится самодовлеющим и как бы поглощает остальные компоненты иерархии. Смысл жизни приобретает упрощенную однонаправленную структуру и начинает играть негативную роль в становлении личности.

3. Авторитарная иерархия характеризуется тем, что ведущий компонент, оставаясь внутри иерархии, занимает преувеличенно господствующее положение в ней.

4. Разорванная структура — когда главный смысл отрывается от остальных компонентов системы, от конкретных смыслов и существует сам по себе.

5. Номинальная структура — когда в иерархии усиливаются компоненты, противоречащие главному смыслу. Последний под их влиянием теряет свою силу, свою энергетику и фактически остается лишь в качестве прикрытия.

6. Распадающаяся структура: главный смысл жизни распадается на ряд малых смыслов.

7. Иерархия гармонического взаимодействия характеризуется тем, что главный компонент, являясь ведущим, тем не менее остается элементом иерархии. Это адекватная структура смысла жизни как психического образования [12].

Г. А. Вайзер рассматривала смысл жизни как «динамическую иерархическую систему, в которой наряду с множеством «малых» смыслов жизни существует и «большой», главный жизненный смысл, как бы своеобразное ядро, которое конкретизируется, воплощается в жизненных ситуациях, то, обрстая оболочками, то, оголяясь и освещая, как факел, путь в неведомое или наоборот» помогая оценить прожитые годы» [4, с. 6].

Г. В. Акопов, исследуя смысловые образования в концепции личностного целеполагания, отмечает что «именно содержательная и структурная организация смысложизненных ориентаций отличают цельное внутреннее бытие от «рассеянного» существования» [1, с. 126].

Е. В. Мартынова рассматривает феномен смысла жизни как иерархическую систему взаимодействующих смыслов («смысло-жизненных пластов»), включающих в себя следующие типы смысложизненных ориентаций: «возвышенный», «обыденный», «эгоцентрический», «абстрактно-теоретический», «ситуативный», которые взаимосвязаны с различными типами ценностных иерархий

(«ценностными блоками»): «обыденно-гедонистическим», «когнитивно-трансцендентным», «эгопрагматическим» [9].

Таким образом, теоретический анализ проблемы структурной организации смысла жизни позволил сделать следующие выводы:

- В основе смысла жизни как психологического образования лежит иерархически организованная система смысложизненных ориентаций, «больших» и «малых» смыслов, включающих определенные идеи, жизненные цели, ставшие для личности ценностью высочайшего порядка;

- Структура смысла жизни представляет собой динамическую иерархию, в которой время от времени происходят преобразования. Существенное значение имеет характер этой динамики, выяснение соотношения между ведущими и подчиненными компонентами данной системы, выявление характера их взаимовлияния и взаимозависимости;

- Существуют различные типы структурных иерархий, с различным соотношением смысловых компонентов, определяющие особенности функционирования механизма смысла жизни;

- Смысл жизни как психологический механизм существенно обуславливает поведение человека и становление его личности и как психологическое образование позволяет человеку воспринимать каждую конкретную ситуацию в свете целостного «жизненного пространства», намечать и реализовывать собственные цели, приобретая тем самым особое отношение к времени жизни.

Итак, рассмотрение смысла жизни как сложносоставной, многоуровневой системы смысловых структур высокой степени обобщенности, занимающих центральное место в смысловой сфере личности и совместно программирующих общую смысловую направленность индивидуального жизненного пути, позволяет более детально анализировать данный феномен, а в, последствии, может обоснованно использоваться в эмпирических исследованиях.

Список литературы:

1. Акопов Г. В. Проблема сознания в психологии. Отечественная платформа. — Самара, 2002. — 224 с.
2. Асмолов А. Г. О предмете психологии личности // Вопросы психологии. 1983. № 3. С. 118—125.
3. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности // Вестн. Моск. Унта. Сер. 14. Психология. 1981. № 2. С. 46—56.
4. Вайзер Г. А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 5. С. 3—4.

5. Васина Е. З. Идентификация с другими как механизм формирования смысловой сферы личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1986. 23 с.
6. Карпинский К.В. Концептуальные основания психологической теории смысла жизни // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага універсітэта імя Я. Купалы. Сер. 1. 2004. № 2. С. 78—90.
7. Карпова Н.А. Психологические аспекты смысла жизни // Психологический журнал. 1996. Т. 17. — № 6. С. 132. 139.
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
9. Мартынова Е. В. Роль смысловых ориентации в системе профессиональной подготовки студентов педвузов // Мир психологии. 2001. № 2. С. 109—113.
10. Современные проблемы смысла жизни и акме: Материалы V-VII симпозиумов ПИ РАО / Под ред. А.А. Бодалева и др. М.; Самара: НТЦ, 2002.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. —368 с.
12. Чудновский В. Э. Проблема структуры смысла жизни как психологического феномена // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы III-V симпозиумов / ПИ РАО. Под ред. В. Э. Чудновского. М., 2001. С. 156—164.
13. Чудновский В. Э. К проблеме адекватности смысла жизни // Мир психологии. 1999. № 2. С. 74. 80.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ В РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Огородников Андрей Михайлович

аспирант МОСИ, г. Йошкар-Ола

E-mail: drewlp@mail.ru

На сегодняшний день тенденции исследования воли и эмоций сформировались и существуют как относительно независимые. Однако в ряде работ они рассматриваются в единстве, и используется термин эмоционально-волевая сфера личности. Данный термин применяется в основном в прикладных и экспериментальных исследованиях при описании регуляции конкретных видов деятельности в конкретных условиях.

Вполне понятно, что регуляция деятельности действует как целостный механизм, что различные сферы личности связаны между собой, в том числе и эмоционально-волевая сфера. В связи с этим сохраняет актуальность вопрос о рассмотрении взаимодействия, взаимообусловленности, как целого ряда принципов эмоционально-волевой сферы личности в регуляции деятельности. К рассмотрению этого вопроса можно подойти с различных сторон: со стороны участия эмоций в волевых процессах и участия волевых процессов в эмоциональной регуляции. Но, так или иначе, достаточно трудно представить себе то количество внешних и внутренних факторов, которые воздействуют на человека и каждый раз изменяют мир его переживаний, так как далеко не все владеют своими эмоциями, чувствами и поступками [5, с. 103].

Мы трудимся, учимся, отдыхаем, воспринимаем все разнообразие окружающего нас мира и сами воздействуем на него в своих целях. Какие бы «объективные» причины мы ни находили, причиной конкретного поведения человека в конкретной ситуации чаще всего считаются именно эмоциональные явления: симпатии или антипатии, радость или раздражение, надежда или смущение. Эмоциональные состояния как помогают нам преодолевать непреодолимые препятствия, так и препятствуют справиться с самыми легкими. В отечественной психологии изучением эмоций занимались С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, П. К. Анохин, П. В. Симонов и др.; в зарубежной — У. Джемс, К. Изард, В. Вундт, У. Кеннон и др.

Та или иная эмоция способна существенно повлиять на течение других психических процессов, ускорить или замедлить

мыслительную деятельность, сделать ее более продуктивной, как и способны повлиять на волю человека.

В процессе познания окружающего мира человек для достижения поставленных целей преодолевает различные трудности, сознательно регулируя свое поведение, в этом проявляется его воля. Воля наряду со стремлением, способна изменить ход поведения — инициировать его, останавливать, менять направление и темп. Проблема воли, являясь одной из центральных проблем в психологии в XVIII—XIX вв., в XX столетии оказалась отошедшей на второй план и недостаточно научно обоснованной и разработанной [1, с. 217]. Причинами тому явились неоднозначность феноменов, описываемых в психологии под понятием «воля», а также трудности разработки данной проблемы на новой методологической основе и использования самонаблюдения в качестве основного метода. В отечественной психологии изучением воли занимались С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. И. Высоцкий, В. А. Крутецкий, Н. Д. Левитов, В. И. Селиванов и др.; в зарубежной — Т. Рибо, В. Вундт, У. Джемс, Т. Эббингаус, К. Изард, Х. Хейкахаузен, К. Левин, Ф. Хоппс, Н. Ах, Ж. Пэйо.

Сложности в осуществлении эмоционально-волевой регуляции на этом этапе связаны так же с неравномерным развитием отдельных сторон психики, принимающих активное участие в произвольной регуляции деятельности. Особо существенны в этом отношении отставания в развитии нравственных качеств личности тесно связанных с ними особенностей мотивации ведущей деятельности, самооценки (ее неустойчивость, неадекватность). Наряду с этим развитие воли тормозится доминированием психобиологических образований (свойств нервной системы, особенностей эмоциональности) над сформированными психическими новообразованиями [4, с. 178].

При рассмотрении эмоционально-волевой сферы личности в регуляции деятельности, в особенности при попытках оптимизировать регуляцию конкретного вида деятельности на практике, неизбежно встает вопрос о снятии неблагоприятных эмоциональных состояний, создании состояния оптимальной мобилизации готовности. Е. П. Ильин похожим образом соотносит эмоциональную и волевую регуляцию, считая, что волевая регуляция вступает в силу тогда, когда эмоции дезорганизуют деятельность. Если эмоции стимулируют деятельность, то проявления волевых качеств не требуется [3, с. 78].

Наиболее интересный подход в понимании природы волевого усилия в регуляции деятельности развивает в настоящее время В. К. Калинин. Он выделяет особую внутреннюю активность человека, проявляющуюся в наиболее простых случаях действия в виде волевых

усилий, а в сложных условиях — как развернутое внутреннее действие по мобилизации ресурсов и организации психических процессов в соответствии с задачей, решаемой человеком. В.К. Калинин считает, что эмоции обеспечивают общую мобилизацию всех систем организма, в то время как волевая регуляция обеспечивает избирательную мобилизацию психофизических возможностей человека. За волевой регуляцией закрепляется функция сознательного изменения степени «включения» эмоций. В.Н. Калинин отмечает, что эмоциональная и волевая регуляции могут совпадать по направлению или создавать конкурирующие доминанты. Вместе с разделением рассматриваемых видов регуляции автор обращает внимание на их тесную связь [5, с. 105].

Самостоятельной проблемой в исследовании эмоционально-волевой сферы в регуляции деятельности оказалось изучение природы и механизмов волевых усилий [2, с. 110]. В отличие от Н. Аха и многих других зарубежных исследователей, не считающих усилие важным элементом волевой регуляции, в советской психологии по традиции, идущей от работ А. Ф. Лазурского и М. Я. Басова, исследование волевых усилий выделилось в самостоятельную проблему, породившую достаточно большое число исследований в этом направлении [4, с. 92].

Эффективность волевых усилий оказалась более высокой на фоне повышенного уровня активности, высокого тонуса человека, в то время как утомление, стресс, страх, ужас снижают интенсивность волевых усилий. Интенсивность волевых усилий в регуляции деятельности так же зависит и от инструкции в эксперименте: если действие задается как обязательное для исполнения, то волевые усилия оказываются более интенсивными, чем при инструкции «делать сколько можешь» [2, с. 103].

Большое влияние на регуляцию деятельности оказывает включение человека в коллективную деятельность, причем принадлежность к более сплоченному коллективу дает большие волевые усилия при соревновании разных коллективов (Л. И. Акатов, М. Н. Ильина, А. П. Поварницын), как и большие усилия, чем в соревновании «за себя» [4, с. 16].

Чтобы эмоционально-волевая сфера личности в регуляции деятельности оказывала положительное влияние на эффективность деятельности, она должна быть правильно организована с учетом адекватной оценки сил и возможностей субъекта, строиться в соответствии с планом самой деятельности. В противном случае человек будет уставать и не всегда сможет добиться ожидаемых

результатов. Увеличению интенсивности способствуют высокая активность субъекта, высокий тонус деятельности, коллективная работа. Уменьшение ее влияния на результативность действий усталость, страх перед неудачей, утомление, неверие в собственные силы. Конечный результат действия оценивается человеком с точки зрения его соответствия поставленной цели. На этом основании он принимает решение о продолжении или завершении деятельности [1, с. 110].

Можно констатировать, что в психологии существует ряд точек зрения на соотношение эмоциональной и волевой регуляции, но в любом случае признается их тесная взаимосвязь, объединяющихся в эмоционально-волевою сферу. Разделение эмоциональной и волевой сторон регуляции возможно в теоретическом плане, но в психологическом исследовании, связанном с формированием этих сторон личности, может быть целесообразным рассмотрение эмоционально-волевой регуляции как единого механизма. Но не меньшее значение в поддержании эмоциональной устойчивости имеют тип нервной системы, владение профессиональными навыками, готовность к действиям в неожиданно изменяющейся ситуации, умение быстро ориентироваться в сложных и опасных ситуациях, знание способов адекватного разрешения сложившихся ситуаций, физическое состояние человека и другие факторы, объединяющихся в понятие эмоционально-волевая сфера личности.

Список литературы:

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 томах. М.: Педагогика, 1984. Том 2. 350 с.
2. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Питер, 2006. 208 с.
3. Ильин Е. П. О соотношении понятий, характеризующих волевою активность человека // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых. Симферополь, 1983. С. 71—85.
4. Ильин Е. П. Психология воли: учебное пособие. СПб.: Питер, 2000. 288 с.
5. Калинин В. К. Волевая регуляция как проблема формы деятельности // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых. Симферополь, 1983. С. 101—107.

2.3. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

ВЛАДЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЯМИ КОНТАКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ КОНТАКТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ

Шагаева Елена Алексеевна

*аспирант кафедры социальной психологии,
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина,
г. Тамбов
E-mail: shagaeva_e.a@mail.ru*

В настоящее время все большее влияние на эффективность деятельности руководителя организации оказывает такая компетенция как контактность.

Одним из важных вопросов в рассмотрении проблемы контактности руководителя организации является характеристика и систематизация её содержательных составляющих.

На наш взгляд структура контактности как компетенции руководителя может быть представлена в виде совокупности следующих элементов:

- мотивы контактного взаимодействия;
- кооперативная направленность личности руководителя;
- владение технологиями контактного взаимодействия;
- эмоциональная регуляция состояния руководителя в процессе контактного взаимодействия;
- рефлексия контактности руководителя [7].

В настоящей статье хотелось бы более подробно остановиться на таком структурном компоненте контактности как владение технологиями контактного взаимодействия.

Данный компонент включает в себя знания стратегий и тактик контактного взаимодействия, специфики ведения деловых переговоров, организации конференций, совещаний, собеседований, разнообразные умения и навыки контактного взаимодействия, необходимые руководителю в управлении организацией.

Перечень коммуникативных знаний, описанных в современной психологической науке, чрезвычайно велик и разнообразен. Коммуникативные знания, можно условно разделить на знания,

необходимые для установления и поддержания внутриорганизационных и внешних контактов руководителя.

К коммуникативным знаниям, необходимым в установлении, поддержании и развитии внутриорганизационных контактов мы относим:

- знание специфики личностно-группового и межличностного взаимодействия;
- знание закономерностей личностно-профессионального развития сотрудников;
- знание основ формирования коллектива;
- знание способов регулирования и предупреждения конфликтов в коллективе;
- знание способов мотивирования сотрудников и поощрения инициативы;
- знание речевого этикета;
- знания в области подготовки устных и письменных распоряжений и ознакомление с ними сотрудников организации;
- знания в области технологии подготовки и ведения совещаний;
- знание технологий ведения деловых переговоров;
- знания о развитии организационной культуры и др.

Среди коммуникативных знаний, необходимых для построения контактов с партнерами, конкурентами, органами государственной власти и управления, потребителями, или внешних контактов, прежде всего, можно отметить следующие:

- знания особенностей письменной и устной коммуникации;
- знания в области невербальной коммуникации;
- знание в области управления организацией (в том числе, знание способов антикризисного управления);
- знание стратегий и тактик контактного взаимодействия;
- знания о создании привлекательного имиджа организации;
- знание в области PR организации;
- знание специфики делового этикета;
- знания в области технологии подготовки и ведения деловых совещаний;
- знания в области ведения деловой корреспонденции;
- знание технологий ведения деловых переговоров, деловых бесед (в т. ч. телефонных);
- знание новейших коммуникативных технологий и др.

Описание отдельных коммуникативных умений как комплекса действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности, позволяющих творчески использовать коммуникативные знания необходимые руководителю организации для построения позитивных контактов с подчиненными, коллегами, конкурентами, мы обнаруживаем в публикациях Ю. М. Жукова, М. А. Лукашенко, Л. Л. Одинец, Л. А. Петровской, П. В. Растяникова и др.

М.С. Савина разделяет умения руководителя в области контактного взаимодействия на несколько групп: социально-психологические, психологические, речевые умения, умения использовать нормы речевого этикета, использовать невербальные средства общения, взаимодействовать, общаться в форме политической деятельности [5].

Социально-психологические умения могут быть представлены следующим образом: умение вступать в общение, поддерживать общение, стимулировать активность индивидов, прогнозировать пути развития коммуникативной ситуации, предвидеть реакции партнеров, удерживать инициативу в общении, формировать настрой на общение. Психологические умения включают умение преодолевать психологические барьеры в общении, снимать излишнее напряжение, выбирать адекватные ситуации, жесты, ритмы поведения, распределять усилия в общении, использовать эмоции как средство общения. К речевым умениям относятся: умение грамотно и ясно формировать мысль, достигать желаемой коммуникативной цели, говорить выразительно, достигать смысловой целостности высказывания, высказываться содержательно, логично, связно и др. Умения использовать нормы речевого этикета состоят в знании ситуативных норм приветствия, умении адекватно ситуации выражать просьбу, корректно высказывать советы, пожелания, упреки или сочувствия. Умения использовать невербальные средства общения содержат осведомленность и способность понимать паралингвистические, экстралингвистические, кинетические, проксемические средства общения. Умения взаимодействовать предполагают умение входить в диалог с личностью или малой группой, в полилог большой группой. Группа умений общения в форме политической деятельности может быть представлена умениями установления отношений, планирования совместной деятельности, умением участвовать в полемиках и дискуссиях.

Перечень навыков контактного взаимодействия наиболее точно представлен в работах И.П. Чердниченко, Н.В. Тельных. К навыкам

контактного взаимодействия как приёмов, способствующих быстрому и точному отражению ситуации взаимодействия, обеспечивающих легкость общения и облегчающих контакт партнеру относятся: навыки установления контакта, навыки поддержания контакта, навыки устранения коммуникативных барьеров, навыки эффективного слушания, навыки составления и постановки вопросов перед собеседником, навыки установления обратной связи, навыки активизации собеседника, навыки убеждения, навыки аргументации и контраргументации, навыки завершения контакта, навыки противодействия манипулированию [6].

Кроме пласта знаний, интериоризированных в умениях и навыках контактного взаимодействия, огромное значение для руководителя организации имеет поведенческая тактика и использование разнообразных стратегий установления, развития и поддержания контактов.

Для описания стратегий контактного взаимодействия воспользуемся разработками В. Ю. Андреевой, С. Е. Жучковой, Ф. Л. Кузина, Н. В. Муравьевой и др.

По мнению Ф.Л. Кузина, знание конструктивной стратегии, владение обоснованной тактикой контактного взаимодействия и умелое её применение являются фактором коммуникативной привлекательности профессионала. Стратегия контактов предполагает общие подходы и исходные установки специалиста к установлению, поддержанию, развитию контактов, техника такого поведения соотносится с умением использовать те или иные приёмы и способы делового общения, тактика контактов — с умением выбирать из них наиболее подходящие для данной деловой ситуации и потому наиболее активно способствующие претворению в жизнь поставленных целей [3].

Описание стратегий и тактик установления контакта достаточно широко представлены в работе С.Е. Жучковой [2]. Она отмечает, что выработать оптимальную стратегию и тактику контакта необходимо для получения хорошего результата контактного взаимодействия.

Опираясь на работы В.Ю. Андреевой, С.Е. Жучковой, определим стратегию контактного взаимодействия как комплекса запланированных (в зависимости от конкретных условий общения и личностей партнеров) и реализуемых в процессе взаимодействия действий, направленных на достижение цели, формируемой под воздействием мотива контактного взаимодействия, который, в свою очередь, обусловлен соответствующей потребностью.

Тактика контактного взаимодействия является, иерархически более мелким уровнем планирования и «выступает в качестве способа реализации стратегии» [1, с. 9].

С.Е. Жучкова выделяет четыре стратегии установления контакта: стратегия манипуляции, стратегия власти, стратегия повышения самооценки и стратегия фасилитации. Характеризуя каждую из обозначенных стратегий, С.Е. Жучкова отмечает, что выбор стратегии установления контакта определяется двумя факторами: основной потребностью и ценностной ориентацией коммуникатора [2].

Ряд работ российских ученых посвящается исследованиям стратегий коммуникативного воздействия (В. Н. Герчикова, Б. Ю. Городецкий, Е. Л. Доценко, А. Л. Журавлев, С. Г. Кара-Мурзы, Л. А. Киселева и др.). Под стратегиями коммуникативного воздействия понимаются приемы выбора, структурирования и подачи в сообщении (как в его вербальной, так и в невербальной части) определенной информации, подчиненные целям коммуникативного воздействия. Опираясь на исследования указанных авторов можно говорить о коммуникативных стратегиях двух типов:

1. позиционирующие стратегии, то есть стратегии, формирующие определенное восприятие объекта;
2. оптимизирующие стратегии, то есть стратегии, направленные на оптимизацию воздействия сообщения, на преодоление неблагоприятных условий коммуникации.

Что касается описания тактик контактов, то среди немногочисленных работ в данной сфере особое внимание следует уделить трудам В. Ю. Андреевой, Ф. Л. Кузина, Н. В. Муравьевой и др.

Н. В. Муравьева указывает, что осознанное достижение руководителем поставленной цели с минимальными затратами невозможно без планирования деятельности — без «стратегии» и «тактики» контакта. Стратегия контакта рассматривается ею как искусство руководства, основанное на правильных прогнозах относительно цели, а тактики контакта — как приемы, способы достижения этой цели. Стратегия содержит план контактного взаимодействия, который предполагает определенные коммуникативные цели (на фоне определенных установок) и проявляется через тактики взаимодействия в типовых моделях поведения [4].

«Коммуникативная тактика, — утверждает Н.В. Муравьева, — это конкретная реализация стратегии, это совокупность действий, выполняемых нами в той или иной последовательности, которые реализуют/не реализуют коммуникативную стратегию и подчиняются/не подчиняются тем или иным правилам) [4].

Ф. Л. Кузин изложил технологию практического применения тактик установления и поддержания контактов в деловой сфере. Опираясь на практический опыт американских психологов Р. Фишера и У. Юри, он описал тактику ведения деловых переговоров в случае, когда собеседник настроен на конструктивный контакт и когда ведет себя деструктивно, критикует и стремится к получению выгоды от контакта.

Тактика ведения переговоров непосредственно реализуется также с помощью тактических приёмов, позволяющих добиваться поставленной цели, на основе определенных правил. К числу таких приёмов, широко распространенных на всех этапах переговорного процесса, относятся следующие:

- приём «уход, или уклонение от борьбы»;
- приём «затягивание», «выжидание»;
- приём «пакетирование»;
- приём «завышение требований»;
- приём «расстановка ложных акцентов в собственной позиции»;
- приём «выдвижение требований в последнюю минуту» [3].

Таким образом, для эффективной работы руководителю необходимо обладать большим количеством знаний, умений и навыков, способствующих контактному взаимодействию, а так же владеть поведенческими тактиками и стратегиями установления, развития и поддержания контактов.

Список литературы:

1. Андреева В. Ю. Стратегии и тактики коммуникативного саботажа: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук/ 10.02.19. Курск, 2009. 23 с.
2. Жучкова С. Е. Социально-психологические особенности построения и поддержания контакта с аудиторией: Дисс. ... канд. психол. наук/ 19.00.05. М.: РГБ, 2006. 206 с.
3. Кузин Ф. Л. Имидж бизнесмена. — М.: «Ось-89», 1996. 304 с.
4. Муравьева Н. В. Язык конфликта [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.library.cjes.ru/online/?a=con&b_id=192
5. Савина М. С. Деловое общение. М. МСЭУ, 2003.
6. Чередниченко И. П., Тельных Н. В. Психология управления. — Ростов н/д: Феникс, 2004. — 608 с.
7. Шагаева Е. А. Психологическая структура контактности руководителя // Вестник Тамбовского Университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2011. Вып. 10 (102). С. 119—123.

2.4. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ МОЛОДЕЖИ И ЗАДАЧИ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Фортунатова Лариса Игоревна

педагог-психолог, ГОУ СОШ № 426, г. Москва

E-mail: lafort07@rambler.ru

В научной литературе, в целом, под социализацией понимается «процесс, в контексте которого люди учатся жить в обществе» [2, с. 3]. Социализацию можно рассматривать как процесс, посредством которого *индивидом усваиваются (интернализуются) нормы его группы таким образом, что через формирование собственного «Я» проявляется уникальность данного индивида как личности.* В ходе этого процесса индивид превращается в человеческую личность. Как отмечал С. И. Розум, социализация — это «процесс обретения человеком его родовой сущности в процессе совместной деятельности и общения с другими людьми» [48, с. 41]. Далее исследователь утверждает, что онтогенетическая социализация означает овладение отдельным субъектом уже имеющимся общественно-историческим опытом или интер-субъективным миром людей, характеризующим соответствующую социальную группу.

С одной стороны, общество путем социального наследования постоянно сохраняет и воспроизводит себя, а с другой, — происходит духовное обогащение отдельного субъекта, развитие его как личности. Социализация, таким образом, представляет собой двунаправленный процесс удовлетворения взаимных требований, предъявляемых субъектом и обществом друг к другу: общество возобновляется, если удовлетворяет требования индивида, индивид развивается и превращается в личность только при выполнении и принятии им требований, предъявляемых ему обществом.

На разных этапах возрастного развития индивид в процессе социализации решает специфические, свойственные именно для данного этапа задачи. По мнению некоторых исследователей можно выделить три группы подобных задач: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические [3, с. 58].

Решение *естественно-культурных задач* предполагает формирование своего физического Я, усвоение гендерных стереотипов, невербального языка и моделей полоролевого поведения, свойственных той культуре, в которой живет индивид. В комплекс естественно-культурных задач входит также ведение здорового образа жизни, адекватного полу и возрасту (гигиена, режим, питание, способы

сохранения здоровья и оздоровления организма, физического саморазвития, управления своим психофизическим состоянием).

В различных культурах присутствуют специфические особенности (различные темпы полового созревания, эталоны мужественности и женственности в различных этнических, возрастных и социальных группах и т. д.), опосредующие характер решения индивидом естественно-культурных задач.

Возрастной и социо-культуральной специфичностью обладают и *социально-культурные задачи* (познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые). Решение этих задач предполагает развитие этнической и социо-культурной идентичности, формирование навыков межэтнической толерантности, приобщенности к определенному уровню общественной культуры, сформированностью социальных ценностей и моральных мотивов поведения.

Данного вида задачи, с одной стороны, предъявляются индивиду в вербализованной форме социальными институтами общества и государства. С другой стороны, они воспринимаются личностью из социальной практики, нравов, обычаев, социальных стереотипов непосредственного окружения. Нередко в форме предъявления и содержания этих задач присутствуют несовпадения, кроме того, может иметь место низкая рефлексивность социо-культурных задач или их искаженная интерпретация.

Эффективное решение *социально-психологических задач* предполагает развитие позитивного самоотношения личности, ее конструктивное личностное и социальное самоопределение, самореализацию и самоутверждение, которые на каждом возрастном этапе имеют специфическое содержание и способы их решения [3, с. 72].

В процессе решения данного класса задач происходит становление самосознания, формирование непротиворечивой «Я-концепции».

Личностное и социальное самоопределение личности предполагает нахождение ею определенной позиции в различных сферах своей жизнедеятельности, построение определенных жизненных перспектив и сценариев.

Эффективное решение выше обозначенных задач социализации в качестве результирующей будет иметь, в том числе, высокий уровень социального здоровья.

Для раскрытия сущности категории «социальное здоровье» остановимся на анализе понятия «здоровье».

Интересный подход к пониманию категории «здоровье» мы находим в работе А. Г. Щедриной, которая пишет: «Здоровье — это целостное многомерное динамическое состояние (включая его позитивные и негативные показатели), развивающееся в процессе реализации генетического потенциала в условиях конкретной социальной и экологической среды и позволяющее человеку в различной степени осуществлять его биологические и социальные функции» [1, с. 65].

Исследователь предлагает рассматривать в качестве одного из ключевых показателей здоровья — жизнеспособность человека. А. Г. Щедрина отмечает, что «критерий здоровья следует искать не в соотношении физиологического и патологического (или не только в этом), а необходимо обратить внимание на жизнеспособность — показатель, интегрально отражающий состояние человека и изменяющийся как во времени, так и под влиянием различных факторов (внутренних и внешних, позитивных и негативных)» [1, с. 61].

Достаточно многих современных исследователей привлекает социальная составляющая здоровья — вопрос социального здоровья представителей различных социальных групп. В целом, под социальным здоровьем понимается состояние полного физического, духовного и социального благополучия человека. Оно рассматривается как важный индикатор социально-экономического благосостояния общества. В работах И. В. Зузули, И. Б. Назаровой, Ф. П. Смирнова, Е. Р. Смирновой, В. Н. Ярославской достаточно подробно раскрывается данный аспект проблемы.

Социальное здоровье связано с влиянием на личность различных факторов микро- и макрокруга. Оно зависит от социального положения и роли человека в системе межличностных отношений, от нравственного здоровья общества. В некоторых работах социальное здоровье рассматривается как мера социальной активности и форма деятельного отношения к миру, а, соответственно, социальное нездоровье как отклонение от норм социального здоровья по одному или нескольким показателям [О. А. Рагимова, 2006].

В условиях существенных экономических и социокультурных изменений происходит трансформация социальной структуры российского общества, в котором социальное здоровье выступает фактором, характеризующим и определяющим возможности дальнейшего развития подрастающего поколения (возможности его социализации), его мобильности.

По мнению Л. В. Бульгиной, социальная составляющая здоровья личности отражает социальные связи, ресурсы, межличностные контакты, проявляясь на трех уровнях:

- а) на социальном уровне — как социальная активность, интерес к окружающему миру, направленность на социальные цели;
- б) на биологическом — как результирующая динамического равновесия функций всех внутренних органов;
- с) на психическом — как эмоционально-волевая и потребностно-мотивационная активность [1, с. 14].

Социальное здоровье лишь частично связано с биологическими факторами. В большей степени на него влияют разнообразные причины социокультурного характера: социально-экономические трудности современного периода развития страны (низкий уровень заработной

платы, относительно высокий показатель безработицы, потенциальная угроза утраты рабочего места и социального статуса, неудовлетворительные жилищные условия, недостаточная обеспеченность качественными продуктами питания и т. п.); уровень развития культуры и воспитания человека и членов его семьи; качество и доступность медицинской помощи и социальных услуг; уровень загрязнения окружающей среды; нездоровый образ жизни, в том числе наличие вредных привычек (табакокурение, алкоголизм, наркомания); ослабление механизмов самосохраняющего поведения и др. [2, с. 119].

Опираясь на проведенный междисциплинарный анализ литературных источников, затрагивающих в том или ином аспекте проблему социального здоровья, нами была сделана попытка выделить факторы, опосредующие специфические особенности социального здоровья современной молодежи:

а) биологические — уровень интеллекта, эргичность и пластичность нервных процессов и т. п.;

б) социально-психологические — степень поддержки ближайшего окружения, стили родительского воспитания, ролевой статус, развитость социальных связей, интенсивность взаимодействия с различными социальными группами, зачастую аномийной направленности, взаимоотношения в образовательном учреждении; степень социально-психологического контроля и пр.;

в) социальные — информационная насыщенность городской среды, интенсивность социопространственной мобильности, индустрия культуры;

г) экологические — загрязнение окружающей городской среды, повышенная интенсивность различного вида городских шумов, коммунальные удобства.

Оценивая приоритетность воздействия тех или иных факторов на социальное здоровье молодежи, можно отметить следующее. На наш взгляд, присутствует возрастная специфика значимости определенных факторов. Например, если для социального здоровья младших школьников и младших подростков определяющим социально-психологическим фактором, предположительно, будут выступать взаимоотношения в семье, то для подростка — взаимоотношения в референтной социальной группе.

Список литературы:

1. Бульгина Л. В. Социальное здоровье городских подростков. Автореф. дис. ... к.соц.н. — Ставрополь, 2009. — 22 с.
2. Ковалева А. И. Социализация личности: норма и отклонения. — М.: Ин-т молодежи: Голос, 1996. — 223 с.
3. Крайг Г. Психология развития — СПб.: Питер, 2000. — 988 с.

2.5. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

НЕВРОТИЧЕСКИЙ ПЕРФЕКЦИОНИЗМ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

Каяшева Ольга Игоревна

канд. психол. наук, доцент УРАО, г. Москва

E-mail: zaratustra1230@gmail.com

Перфекционизм представляет собой весьма сложное и неоднозначное явление. П. Хьюитт и Г. Флетт определили перфекционизм как стремление быть совершенным, безупречным во всем. С одной стороны он может выступать в качестве убеждения личности в том, что высокого результата можно и необходимо достигнуть [1; 2; 3] Это, безусловно, способствует самосовершенствованию, саморазвитию человека, его профессиональному росту, успешности в период обучения и др. При «нормальном» перфекционизме, как отмечает И. И. Грачева, человек получает удовлетворение от работы, стремится к улучшению результатов, оставаясь при этом способным принять факт наличия предела, личностного или ситуативного своего совершенства [3]. Но с другой стороны, когда перфекционизм становится «самоцелью» личности, тогда в психологической практике мы встречаемся со случаями, когда клиент убежден в том, что всегда результаты его деятельности должны соответствовать самым высоким стандартам. При невротическом перфекционизме, человеку ничто не кажется достаточно совершенным. Глубокое чувство неполноценности и уязвимости вовлекают человека в бесконечный круг саморазрушительных сверхусилий, а новое дело или задача начинают таить опасность, вызывать страх и опасения. Таким образом, перфекционизм может являться лишь одной из характеристик личности, либо проявляться в форме невротического поведения [1; 2; 3; 4]

Перфекционизм имеет ряд особенностей, проявляющихся в завышенных требованиях [1; 2; 3; 4]:

1. к самому себе («я должна всегда соответствовать требованиям нашей семьи», «я должна быть идеальной женой», «я обязана выглядеть наилучшим образом» и др.);

2. к окружающим людям («все люди обязаны быть добрыми и отзывчивыми ко мне», «мой будущий супруг должен быть идеальным, всегда помогать мне и не иметь никаких личных проблем», «меня все должны любить, и тогда я полюблю их», «мои подруги должны быть

во всем преданы мне», «няня моего ребенка должна быть всегда любезна во всеми, все знать, всегда опрятно одеваться, не иметь плохих привычек» и т. д.);

3. к выполнению обязанностей, к работе («я не приду на психологическую консультацию пока не выполню свою домашнюю работу достаточно хорошо», «я не буду ремонтировать свою квартиру пока не найду идеальные материалы для ремонта», «я буду защищать свою диссертацию, когда сделаю ее лучше, чем все» и пр.);

4. к миру в целом («вокруг все должно быть правильно и гармонично» и др.).

При проявлении невротического перфекционизма человек становится чрезвычайно внимательным к самым незначительным мелочам, вступает с самим собой и другими людьми в своеобразное соревнование, цель которого достигнуть наилучшего, «идеального» результата. Перфекционист, в связи со своими чрезвычайно высокими стандартами, фиксируется не на успешности своей работы как таковой, а на анализе своих ошибок как действительных, так мнимых, становится «максималистом» при оценке результатов («все или ничего»). Человек начинает сомневаться в эффективности, успешности своей деятельности, становится сенситивен к любой критике, стремится избегать неудачи, начинает терять связь со своим «реальным Я». В целом, наблюдаются неадекватность — самооценки, оценки других людей и реальных жизненных событий.

Проблема перфекционизма обратила на себя внимание многих зарубежных исследователей (D.E. Hamachek, 1991; K. Debrowski, T. Piechovsky, 1972, 1976, 1997; L. Silverman, 1993, 1995; P. Hewitt & G. Flett, 1998, 1999, 2001; S. Blatt 1987, B. Kerr, 2000; S. Peters 2001; R. Freeman 1989; D. Burns 1980; B. Clark 1992; S. Conarton 1993 и др.), но, к сожалению, она недостаточно разработана в отечественной науке (Н.Г. Гараян, М.В. Москова, 2007; И.И. Грачева, 2006 и др.). Одни из первых работ, затрагивающие проблему перфекционизма, появились в психоанализе. Так, основатель хорнианского анализа Карен Хорни полагала, что перфекционизм является неотъемлемой частью «идеализированного образа». Невротик с целью компенсации чувства собственной неполноценности подменяет реальное представление о себе на идеал [4]. В качестве последствий формирования невротического перфекционизма можно отметить депрессию, тревожность, низкое самоуважение, аддиктивное поведение (П. Хьюитта, Г. Флетт, С. Петерс, К. Дебровский, Р. Фриман, Д. Барнс и др.). В своем диссертационном исследовании И.И. Грачева (2006) провела адаптацию методики MPS (методика «Многомерная шкала

перфекционизма» канадских ученых П. Хьюитта и Г. Флетта) для русскоязычной выборки и выявила уровни перфекционизма у подростков.

В психологической практике невротический перфекционизм клиента искажает восприятие действительности: отношения с близкими людьми, коллегами по работе, с представителями другого пола. Приведем два весьма сходных примера, кратко описывающих данную проблему. Мы начнем со случая с М. (молодая девушка, 25 лет). М. жила вместе с авторитарной матерью. У девушка была эмоционально зависима от нее. Собственная семейная жизнь у девушки не сложилась, что и послужило мотивом обращения к специалисту. В процессе работы у девушки был выявлен высокий уровень перфекционизма при отборе «кандидатов» на супружескую позицию. Девушка выдвинула 156 критериев, которым должен был соответствовать будущий супруг. Так, среди физических критериев она выделила: рост, вес, цвет глаз, цвет волос, форму ушей, прямой нос, прекрасное здоровье, возраст от 25 до 28 лет, форму кистей рук, отсутствие «обильного оволосения кожных покровов» и плоскостопия и пр., среди других критериев девушка записала: национальность, грамотную речь, высшее образование, знание иностранного языка, профессиональную успешность, высокий уровень заработной платы, «мужественность», наличие квартиры, машины. Что касается непосредственно личностных характеристик предполагаемого супруга, то им было уделено незначительное внимание, было выделено только четыре критерия: юмор, доброта, спокойствие и эмоциональность. Безусловно, что такой «кастинг» пройти не мог ни один из окружающих эту девушку мужчин.

В другой ситуации Н. (женщина, 29 лет) обратилась с деструктивным запросом, связанным с трудностями эмоциональной саморегуляции: она хотела «всегда и во всем себя контролировать, всегда быть спокойной», но это ей не удавалось. Постоянно К. срывалась на близких, чувствовала раздражение, злость. Она рассталась с молодым человеком, который оставил ее в положении. Женщина сделала аборт, несмотря на уговоры ее родных. Н. пошла на операцию назло своей «бесчувственной», «плохой» матери. Позже сильно жалела об этом, чувствовала себя виноватой. Н. пришла к выводу, что ей необходимо в ближайшее время забеременеть и родить ребенка. В результате беседы с ней удалось выявить, что будущий ребенок представляется ей идеальным «маленьким существом», «точной копией ее самой», кроме того, обязательно должна была родиться только девочка с «голубыми глазами», с «красивыми

волосами», отец ребенка должен был быть «идеальным», внимательным, «беспроблемным» и пр. Конечно, в данном случае нельзя говорить о сформированной материнской позиции женщины. Дополнительно удалось выяснить, что Н. сильно связана со своей родительской семьей и рождение ей ребенка «заставило бы ее повзрослеть», но она к этому была не готова. Ребенок воспринимался уже как помеха и «обуза», как нечто отнимающее родительскую любовь и заботу.

Таким образом, мы можем отметить, что перфекционизм — это сложное явление, которое часто затрагивает все сферы жизни человека (семейную, профессиональную и др.). Он может помочь личности добиться высоких успехов, но в некоторых случаях перфекционизм является показателем психологического неблагополучия человека. В связи с недостаточной разработанностью проблемы перфекционизма в отечественных исследованиях нам представляется весьма важным изучение этого явления.

Список литературы:

1. Гаранян Н. Г. Психологические модели перфекционизма // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 74—84.
2. Гаранян Н. Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств.— [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: <http://www.science-education.ru>.
3. Грачева И. И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов личности: Автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук (19.00.01). М.: Институт психологии Государственного университета гуманитарных наук, 2006. 24 с.: илл.
4. Когда перфекционизм становится болезненным (Подготовлено с помощью статьи Джини Грей).— [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: http://www.newtomorrow.ru/razvitie/opasnosti_perfekcionizma.php.

2.6. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ФРАЗЫ «НАДО СТАРАТЬСЯ!» ДЕТСКО-ПОДРОСТКОВОЙ АУДИТОРИЕЙ

Бердникова Анна Геннадьевна

канд. филол. наук, доцент НГПУ, г. Новосибирск

E-mail: agberd@mail.ru

Полученные в предыдущем исследовании [1] данные позволили выявить значение фразы «Надо стараться!», делающее ее конфликтогеном детско-родительского общения. **Надо стараться — следует прилагать усилия, до сего момента отсутствовавшие, либо прилагавшиеся в недостаточной мере.** [1, с. 139].

Представляется интересным проанализировать особенности восприятия фразы «Надо стараться!» детьми и подростками. Исследовать смысловые компоненты этой фразы для ее наиболее частотного адреса.

Учащимся MAOY Гимназии № 6 «Горностай» было предложено написать эссе на тему «Что я чувствую, думаю, хочу и делаю, когда слышу фразу «Надо стараться!»? В указанной работе приняли участие учащиеся третьего, четвертого, седьмого, восьмого и девятого классов. Всего было принято сто сорок шесть ученических работ.

При изучении детских сочинений были использованы следующие методики: компонентный анализ лексических единиц и высказываний; анализ словарных дефиниций; дистрибутивный анализ; концептуальный анализ.

Описание полученных результатов представляется логичным выполнить по заданному заглавию сочинения алгоритму, повторяющему структуру Я-высказывания [3].

Общая эмоциональная оценка этой фразы может быть градуирована достаточно протяженной шкалой: от ненависти до радости.

• *Я вообще ненавижу, когда мне говорят, что делать. Фразу «надо стараться» я отношу именно к этому типу. Подобные слова вызывают во мне неприязнь к говорящему.*

• *Я чувствую приятное чувство подбодрения духа, особенно, когда это говорит папа!*

Подобный широкий диапазон эмоций позволяет предположить, что во многом отношение к фразе порождено

традициями семейного общения. Помимо конфликтного смысла данное высказывание может использоваться в качестве кода поддержки, если взрослый не вкладывает смысла «осуждение» в свои слова. Таким образом, на внутрисемейном языке фраза «Надо стараться!» имеет множество смыслов.

Наиболее частотным чувством, которое вызывает исследуемая фраза — раздражение:

- *Меня раздражает эта фраза, кто бы ее ни сказал. Такое ощущение, что я не знала этого, пока мне не сообщили. Как будто собеседник недооценивает мои умственные способности.*
- *Иногда, когда эту фразу мне говорят, меня это раздражает, потому что я и так делаю, что могу.*
- *Меня эта фраза раздражает, хотя в некоторых случаях, она может быть и справедливой. Даже тогда раздражает.*

Довольно часто появляется чувство обиды:

- *Стараться, конечно, надо! Но когда эту фразу слышишь, не очень хорошо становится, мол, не выкладываешься на полную катушку, больше старайся! А если не получается? Так обидно становится...*
- *Когда я в конце четверти чуть не получил тройку по русскому, мне два часа читали нотации: надо стараться, надо стараться... — было очень обидно в душе.*

Чувство гнева, злости:

- *Когда так говорят, значит, хотят, чтобы я делала больше, чем могу. Это меня бесит.*
- *Это совершенно тупая фраза, которую зачем-то часто произносят родители. Она ничего не меняет, но так бесит, что хочется что-нибудь сломать.*

Учащиеся восьмого и девятого класса отмечают противоречивость чувств, вызываемых этой фразой:

- *Эта фраза вызывает противоречивые чувства: иногда раздражает, даже бесит, а иногда заставляет задуматься. Что побудило человека сказать мне эту фразу? Он верит в мой потенциал? Или считает меня неудачником?*
- *Мне сложно однозначно определить свои чувства, когда я слышу эту фразу. Чувства зависят от многих условий: от того, кто говорит, с какой целью, в какой ситуации. И чувства разные от досады и раздражения до благодарности.*

В ряде случаев авторы сочинений отмечают, что восприятие фразы, а соответственно и чувства, вызываемые ею, зависят от адресанта высказывания.

- *Когда говорят родители, фраза раздражает: они же не первый день меня знают, уже много раз могли убедиться, что я умею справляться со своими трудностями сама. Зачем говорить лишний раз. Если говорят люди мне посторонние, я остаюсь равнодушной: пусть говорят, мне-то что.*

- *Если тебе это кто-то говорит, то хочется сделать наоборот, если это ты сам говоришь себе, то реально понятно, надо сделать что-то еще.*

- *Когда родители говорят, конечно, раздражает: стараюсь я, неужели не видно? Когда учителя — гораздо спокойнее, не цепляют, работа у них такая: всем напоминать, что надо стараться...*

- *Мне эта фраза не нравится, особенно, когда я делаю уроки, приходит моя двухлетняя сестренка, встанет руки в боки, нахмурится: Надо ста-аца...*

Последний контекст примечателен тем, что указывает на избыточную частоту использования этой фразы в семье: маленький ребенок, не осознавая смысла высказывания, использует его, играя в кого-то из взрослых, предположительно в маму.

Таким образом, можно отметить, что существует градация интенсивности негативных переживаний, связанных с восприятием фразы «Надо стараться!», в зависимости от отношений адресата и адресанта высказывания.

Размышления на тему содержания исследуемой фразы сводятся к нескольким пунктам.

1. Собеседник недооценивает адресата фразы.

- *Когда мне говорят эту фразу, я считаю, что взрослые думают, что я мало стараюсь, делаю все не так. Во мне сомневаются.*

2. Собеседник произносит эту фразу автоматически, не дожидаясь эффекта от ее произнесения и не отслеживая результативность.

- *Мама может пять раз сказать «Надо стараться!», как будто после первого раза это непонятно.*

- *...а бесит она тем, что тебе ее постоянно повторяют, и она надоедает. Когда понимаешь, что и правда нужно стараться, но тебе ее все равно говорят и говорят, повторяют и повторяют. Тупо повторяют.*

3. Собеседник сознательно старается причинить боль адресату фразы.

Мне всегда обидно становится. Особенно, когда математичка с улыбкой в конце четверти говорит: «Стараться надо! Старалась бы могла бы на твердую четыре заниматься!» Улыбаться-то при этом зачем?

Наиболее частотным желанием, которое вызывает фраза «Надо стараться», оказалось желание противодействовать, совершать обратные ожидаемым действия.

- ***Фраза мне не нравится, мне сразу хочется сделать все наоборот: не стараться, а кричать, стучать дверями...***

- ***Когда говорят, что надо стараться, мне почему-то сразу не хочется этого делать, даже, если до слов этих я сидел и старался.***

Чувство гнева ребенка, слышащего фразу «Надо стараться», приводит к действиям, вызывающим, в свою очередь чувство родительского гнева. Консультативная практика [4] предоставляет большое количество примеров родительских жалоб, связанных с неадекватными действиями ребенка, при попытке родителей поддержать его и мотивировать, в том числе и при помощи исследуемой фразы.

Пробовали уже по-всякому и по-хорошему: слова о том, что надо стараться, заниматься лучше, быть внимательнее — либо пропускает мимо ушей, либо психанет: сбросит книги со стола и смотрит исподлобья... Будто не добра ему желаем, на пустом месте придираемся. Всего-то в четвертом классе учится. Если сейчас так заниматься не хочет, что будет дальше?

Механизм подобного деструктивного детско-родительского общения детально описан в работах американского педагога и психолога Р. Дрейкурса [2]. Его суть в том, что на недовольство, выражаемое взрослым по поводу недостаточного старания ребенка, тот отвечает недовольством по поводу неоправданного, на его взгляд, вмешательства в его дела, с которыми он, по его мнению, может справиться сам. Начинается эскалация гнева и агрессии. Между взрослым и ребенком разворачивается борьба за право оставить последнее слово за собой. В процессе этой борьбы довольно часто забывается обеими сторонами отправная точка, собственно предмет ссоры — недостаточно высокая отметка или выполненная с помарками работа.

- ***Я понимаю, что надо стараться, надо быть лучше, я хочу стараться и быть лучше. Но даже тогда все равно найдется кто-***

то, кто скажет: «Надо стараться!» и все усилия пойдут насмарку.

Высказываний подобного содержания в исследуемой выборке оказалось пять (3 %). Этот небольшой процент работ указывает на осознание его автором своего потенциала и стремления к самоактуализации, а также понимание негативно-оценочного потенциала исследуемой фразы и губительность влияния оценочности на потребность человека в саморазвитии.

Итак, фраза «Надо стараться!» в подавляющем большинстве контекстов (свыше 95 %) вызывает у адресата целый спектр негативных эмоций от гнева до разочарования, потому что предполагает негативную оценку адресата, его усилий и прилежания, что вызывает у адресата желание противодействовать говорящему.

Таким образом, фраза «Надо стараться!» благодаря паралингвистическим и просодическим языковым средствам может становиться маркером конфликтных отношений между ребенком и взрослым, за исключением тех случаев, когда традиции семейного общения позволили придать фразе особый, поддерживающий смысл. Фраза не инструментальна и конфликтна, так как содержит негативную оценку приложенных усилий *post factum*, когда вносить исправления уже поздно.

В свете проделанного исследования представляется перспективным изучить способы перевода речевого штампа из обыденного бытового автоматического общения в локально-семейное общение, а также появление у фразы дополнительных смысловых коннотаций, приписываемых новым внутрисемейным употреблением.

Список литературы:

1. Бердникова А. Г. Смысловые компоненты фразы «Надо стараться!» в контексте детско-родительских отношений // Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития \ Материалы Международной заочной научно-практической конференции (26 сентября 2011 г). — Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2011. — 136—141 с.
2. Дрейкурс Р. Зольц В. Счастье вашего ребенка. — М.: «Прогресс», 1986. — 239 с.
3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: «Прогресс», 1994. — 478 с.
4. Семейный консультант. Психолог — Режим доступа. — URL: <http://forum.sibmama.ru/viewforum.php?f=53>

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ДЕСТРУКТИВНЫХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Ждакаева Елена Ивановна

старший преподаватель ОмГПУ, г. Омск

E-mail: Elena.Zhdakaeva@mail.ru

Применительно к детско-родительским отношениям термин «структура» имеет неоднозначную трактовку. В психологической науке одни авторы рассматривают родительское отношение как структурный компонент родительства в целом (М. О. Ермихина, Р. В. Овчарова), другие — выделяют в самом феномене структурные компоненты (К. Н. Белогай, М. В. Быкова, А. Я. Варга, Е. О. Смирнова, В. В. Столин, Э. Фромм, Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис и др.).

Структура детско-родительских отношений, взаимосвязь основных его компонентов зависит от того, кто является центром при рассмотрении данного феномена — личность ребенка или личность самого родителя. Существуют две модели родительского отношения: 1) центрированные на ребенке и его развитии; 2) центрированные на личности родителя.

Остановимся на раскрытии содержания структуры детско-родительских отношений, которую предложил Э. Фромм. Он выделил в детско-родительских отношениях такие координатные линии, как контролируемость — неконтролируемость и условность — безусловность. Родительское отношение в этой структуре является фундаментальной основой развития ребенка. Э. Фромм, создавая данную модель, провел разграничение между особенностями материнского и отцовского отношения к ребенку. Материнская любовь безусловна — мать любит своего ребенка за то, что он есть. Материнская любовь неподвластна контролю со стороны ребенка, и ее нельзя заслужить (либо она есть, либо ее нет). Отцовская любовь обусловлена — отец любит за то, что ребенок оправдывает его ожидания. Отцовская любовь управляема, ее можно заслужить, но ее можно и лишиться. По мнению автора, деструктивные детско-родительские отношения порождены отсутствием какого-либо начала: материнского или отцовского. Э. Фромм выделил существенные характеристики детско-родительских отношений, такие как его двойственность и противоречивость, а также ввел категорию «начало» в описании этой реальности [5].

Другой популярной структурой детско-родительских отношений является структура, предложенная Э. Эйдемиллером и В. Юстицкисом,

которая тоже основана на анализе эмоционального и поведенческого компонентов, в ее основу также заложена полярность. Авторами выделяются количественные и качественные компоненты. Количественная характеристика — уровень протекции в процессе воспитания (количество сил, времени, уделяемых родителем ребенку). К качественным характеристикам относятся степень удовлетворения потребностей ребенка (мера удовлетворения материально-бытовых и духовных потребностей ребенка), количество и качество требований к ребенку (обязанности и запреты, а также санкции за невыполнение обязанностей и нарушение запретов), неустойчивость стиля воспитания (резкая смена стиля родительского отношения, требований к ребенку) [4].

А. Я. Варга добавила к эмоциональному и поведенческому компоненту еще один — когнитивный, который отражает неадекватное видение ребенка родителями. На основании выделенных компонентов были определены типы родительского отношения. Подводя итоги, А. Я. Варга и В.В. Столин сделали вывод о том, что реальная структура родительского отношения состоит не из эмоционального, поведенческого и когнитивного компонентов, а из их устойчивых сочетаний [2].

Практически во всех структурах родительского отношения прослеживается полярность компонентов. С одной стороны, главная характеристика родительского отношения — любовь, принятие ребенка, с другой стороны, — требовательность и контроль. Исходя из этого, Е. О. Смирнова и М. В. Быкова предложили рассматривать родительское отношение как формирующееся на пересечении личностного и предметного начал [3]. По мнению этих авторов, личностное начало подразумевает принятие, любовь, сопереживание, безоценочное восприятие ребенка, а предметное — объективную оценку отдельных качеств ребенка и контроль. Поскольку личностное и предметное начала имманентно присущи каждому типу родительского отношения, авторы предлагают рассматривать их как его структурные составляющие.

Таким образом, при рассмотрении структуры родительского отношения авторами выделяются эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты. При этом все компоненты рассматриваются в зависимости от того, насколько они обеспечивают развитие ребенка, его эмоциональное благополучие; акцент делается на внешних проявлениях родительского отношения. По нашему мнению, при психологической коррекции деструктивных детско-родительских отношений, воздействуя только на вышеназванные

компоненты, невозможно добиться желаемого результата, потому что неадекватные реакции и формы поведения представляют собой следствие более глубоких личностных нарушений.

Если следовать логике второй группы ученых, и родительское отношение рассматривать как составляющую личностной сферы человека, то в его структуре выделяются потребностные, эмоциональные, ценностно-смысловые и операциональные составляющие. Так, К. Н. Белогай считает, что основой родительского отношения являются потребностно-мотивационный и ценностно-смысловой компоненты, которые названы «ядерными» и эмоциональный, поведенческий, оценочный компоненты — «поверхностные». Потребностно-мотивационный компонент родительского отношения включает в себя разнообразные потребности и мотивы, побуждающие к рождению ребенка. Ценностно-смысловой компонент содержит две основные ценности: ценность ребенка и ценность состояния «быть отцом (матерью)», которые могут конкурировать с другими ценностями ценностно-смысловой сферы личности. Эмоциональный компонент включает как чувства по отношению к ребенку, так и переживания по поводу собственной родительской роли, степень удовлетворенности ею. Оценочный компонент основан на оценке ребенка и оценке себя как родителя. Поведенческий компонент родительского отношения включает конкретные операции взаимодействия и общения с ребенком и общую стратегию воспитания [1].

Нам импонирует подход К.Н.Белогай к данной проблеме, которая выделив вышеназванные структурные компоненты родительского отношения и рассматривая родительское отношение как часть личной сферы, справедливо полагает, что можно эффективнее построить коррекционный процесс, оказывая воздействие одновременно на все компоненты, что способствует построению конструктивных отношений и способствует личностному развитию родителей.

Таким образом, в отечественной и зарубежной психологии исследователи выделяют компоненты родительского отношения в зависимости от того, что ставится в центр исследования: благополучие ребенка или личность родителя и его собственное развитие в процессе освоения новой роли (матери, отца). По нашему мнению, если роль матери (отца) выполняется формально, неосознанно, то о психологическом благополучии ребенка говорить неуместно, поэтому мы предлагаем структуру, где в центре исследования находятся и родитель, и ребенок как равноправные субъекты взаимодействия. Отсюда в структуре деструктивных детско-родительских отношений

мы выделяем следующие компоненты: когнитивный, эмоциональный, ценностно-смысловой, поведенческий.

Когнитивный компонент характеризует адекватность — неадекватность образа ребенка «глазами родителя», образ родителя «глазами ребенка», образ «Я как родитель». Неадекватный образ возрастно-психологического статуса приводит к искажению системы требований и ожиданий, презентуемых родителем как представителем общества ребенку, и, соответственно, к искажению границ зоны его ближайшего развития (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин). Достаточно часто искажение представлений родителей о взрослости связано с переоценкой реальных возможностей ребенка и выдвижением «сверхтребований» в отношении его достижений. Искажённый образ возрастно-психологического статуса ребенка у родителей приводит к нарушению семейной системы воспитания, общения и сотрудничества родителей и ребенка, ограничивая возможность развития ребенка в пределах потенциала зоны ближайшего развития. При деструктивном родительском отношении наблюдается у родителей неадекватный образ индивидуально-личностных особенностей ребенка, уровень развития психологических свойств и способностей ребенка в сторону их преувеличения (преуменьшения), то это свидетельствует о низкой психологической компетентности родителя.

Эмоциональный компонент детско-родительских отношений связан в первую очередь с эмоциями, которые переживают родители и дети при взаимодействии, а также эмоциональное отношение родителя к собственной роли, возникающее в результате своих действий и своей компетентности как родителя. Родительская любовь сегодня рассматривается обществом как «норма» психического здоровья человека, а поведение и личность родителя, имеющего несчастье не любить своего ребенка, — как патология, психическое отклонение, проявление аморальности и распущенности. Однако следует заметить, что эмоциональная близость к ребенку и взаимопонимание не являются врожденной способностью матери и отца, способность любить детей формируется в практике родительства, в процессе совместной деятельности, принося родителям ощущения счастья, полноты самореализации и самозавершенности. Напротив, переживание отвержения ребенка, что наблюдается при деструктивных детско-родительских отношениях, вызывает у родителя чувство вины, депрессию, тревожность, нарушение «Я-концепции» в форме самоотвержения и низкой самооценки. Следовательно, воздействуя на эмоциональный компонент, можно при осуществлении

психологической помощи направлена на стабилизировать эмоциональные состояния родителя, помочь осознать отвержение ребенка, преодолеть чувство вины, повысить уровень эмпатии, эмоционального взаимопонимания и привязанности в диаде родитель — ребенок.

Ценностно-смысловой компонент родительского отношения тесно связан с потребностями и мотивами. Ценность ребенка для родителей и ценность родительства как состояния «быть отцом» и «быть матерью» формируется на основании потребностей и мотивов. При деструктивном родительском отношении ребенок не обладает самоценностью как личность, отношения между родителями и детьми строятся не как диалогическое общение равноправных партнеров, стимулируя личностный рост каждого из них, для родителей не характерно осознание и принятие социальной роли родителя, они не ответственны за выбор своего поведения в силу своего родительского статуса.

Психологическая коррекция родительского отношения предполагает кардинальное изменение как когнитивных, так и ценностных структур сознания родителей. В процессе коррекции должна произойти определенная трансформация личности родителя, реорганизация структуры сознания. Необходимая трансформация сознания родителей происходит через переосмысление ими действительности. Это переосмысление осуществляется как смысловой и ценностный сдвиг.

Поведенческий компонент детско-родительских отношений — это конкретные операции по уходу за ребенком, предпочитаемый стиль общения, характер дисциплинарных воздействий. При психологической коррекции и родитель, и ребенок — проходят определенный путь личностного роста. Используя метод конгруэнтной коммуникации, основанный на идеях и принципах гуманистической психологии (А. Адлер, Х. Джайнотт, Р. Дрейкус, А. Маслоу, К. Роджерс), что требует усвоения ряда коммуникативных техник: эмпатического слушания, эффективной похвалы, использование «Ты-высказываний» и «Я-высказываний», родителями и детьми закрепляются новые формы поведения.

Таким образом, деструктивные детско-родительские отношения являются сложным полиструктурным образованием, которое включает две основных составляющих — родительское (прародительское) и детское отношение. Родительское и детское отношение имеют четырехкомпонентную структуру, включающая: *когнитивный компонент* (особенности восприятия ребенка и себя как родителя; в

детском отношении — восприятие родителей как пары); *эмоциональный* (родительские чувства, любовь к ребенку и любовь к родителям в детском отношении); *ценностно-смысловой* (осознание и принятие социальной роли родителя; ценностное отношение к родителям); *поведенческий* (стиль общения, характер дисциплинарных воздействий; особенности поведения ребенка в семье и за ее пределами).

Список литературы:

1. Белогай К. Н. Эмпирическое исследование структуры родительского отношений / К. Н. Белогай, И.С. Морозова // Психологическая наука и образование. 2008. № 4. С. 12—23.
2. Варга А. Я., Драбкина Т. С. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. СПб.: Речь, 2001. 144 с.
3. Смирнова Е. О., Быкова М. В. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // Вопросы психологии. 2002. № 3. С. 18—24.
4. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2009. 672 с.
5. Фромм Э. Психоанализ и религия. М: АСТ Рубрика, 2010. 153 с.

КОГНИТИВНО-БИХЕВИОРАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Преображенская Анастасия Олеговна

канд. психол. наук, доцент МГППУ, г. Москва

E-mail: orchid@pochta.ru

Вопрос коррекции детско-родительских отношений весьма актуален для психологической практики. Большое количество обращений к психологу связано с нарушениями детско-родительского взаимодействия, к которым можно отнести нарушения эмоционального контакта, дисфункциональный стиль воспитания, нарушения коммуникации, конфликтный характер взаимодействия как родителей и детей, нарушения семейной иерархии. В настоящее время ведущими в коррекции детско-родительских отношений можно назвать три подхода — системный семейный подход, экзистенциально-гуманистический и когнитивно-поведенческий. Несомненными преимуществами последнего являются

краткосрочность, экспериментально доказанная эффективность и структурированный алгоритм работы с семьей.

В основе когнитивно-бихевиоральной терапии лежит теория бихевиоризма, а именно три теоретических источника: учение И. П. Павлова об условных рефлексах, теория оперантного обусловливания и формирования реакций путем последовательных приближений Б. Ф. Скиннера, теория социального научения А. Бандуры. [2].

Идеи бихевиоральной психотерапии получили свое развитие в когнитивном подходе А. Бэк и А. Эллиса, общие принципы которого можно сформулировать следующим образом.

1. Многие симптомы и поведенческие проблемы являются следствием пробелов в обучении, образовании и воспитании.

2. Имеются тесные взаимоотношения между поведением и средой.

3. Нарушения поведения являются квазиудовлетворением базисных потребностей в безопасности, принадлежности, достижении, свободе.

4. Моделирование поведения представляет собой одновременно обучающий и психотерапевтический процесс.

5. Поведение пациента, с одной стороны, и его мысли, чувства и их следствия — с другой, оказывают друг на друга взаимное влияние.

6. Лечение активно вовлекает пациента и семью.

7. Прогноз и результативность лечения определяются в параметрах наблюдаемого улучшения поведения [3].

Единицей анализа в когнитивно-поведенческой терапии являются стереотипы взаимодействия в семье и общие для членов семьи системы убеждения. Психотерапевтическая работа строится по принципу научения клиента позитивному поведению. Когнитивно-бихевиоральная психотерапия относится краткосрочным методам психотерапии.

Когнитивно-поведенческий подход в работе с детско-родительскими отношениями предполагает обучение родителей конструктивным способам взаимодействия с детьми.

Одна из наиболее популярных форм когнитивно-поведенческой психотерапии в сфере детско-родительских отношений является тренинг детско-родительского взаимодействия (ТДРВ), разработанный Ш. Айберг [4]. Задачами ТДРВ являются: установление эмоционально тёплого, доверительного контакта родителей и ребёнка, нормализация негативных поведенческих проявлений ребёнка, повышение

родительской компетентности, нормализация отношений сиблингов. Программа ТДРВ ориентирована на семьи с детьми от трех до семи лет. Она состоит из четырёх блоков.

1. Вводная часть, во время которой происходит установление контакта, осуществляется сбор информации о проблеме, проводятся диагностические процедуры, члены семьи мотивируются на прохождение тренинга. Диагностика детско-родительского взаимодействия осуществляется с помощью опросника Ш. Айберг и структурированного наблюдения за детско-родительским взаимодействием.

2. Игровая стадия — обучение родителей совместной игре, которую им предлагается осуществлять по пять минут каждый день. Родители учатся следовать за ребенком, в то же время, устанавливая твердые и очевидные границы взаимодействия. На этой стадии родители применяют методы поощрения позитивного поведения ребенка и игнорирования как ответ на негативное поведение. Результатом прохождения данного этапа является установление и укрепление эмоционального контакта родителей и детей.

3. Дисциплинарная стадия — обучение родителей устанавливать в отношениях с детьми границы и правила взаимодействия. Во время дисциплинарной стадии родителям предлагается процедура «тайм-аута». Тайм-аут предполагает удаление ребенка на несколько минут из ситуации, богатой интересными стимулами, например, из игровой комнаты. Тайм-аут последовательно переносится из игровой ситуации в повседневное семейное взаимодействие. Результатом данного этапа становится обучение детей послушанию, а родителей — эффективным воспитательным воздействиям.

4. На заключительной стадии проводится оценка поведенческих изменений, диагностика, осуществляется получение обратной связи от родителей и подведение итогов.

Тренинг детско-родительского взаимодействия является краткосрочной формой психотерапевтической работы и занимает, в среднем, около 12 сессий. Он зарекомендовал себя в качестве весьма эффективной формы коррекции детско-родительских отношений во многих странах мира.

Тем не менее, ТДРВ применяется для работы с семьями, в которых есть дети от трех до шести лет. В работе с семьями, имеющими более старших детей, принципы ТДРВ сохраняются, однако большее внимание уделяется когнитивному компоненту взаимоотношений. По мере взросления ребенка границы семейного

взаимодействия должны становиться более гибкими, и родителям стоит апеллировать к способности ребенка осознавать и регулировать собственное поведение. Задачей родителей является обучение ребенка (в том числе на собственном примере) навыкам коммуникации, асертивности и ответственного поведения. Основные методы — обсуждение, предоставление выбора, конструктивные указания и реализация логических последствий за нарушение договоренностей. Психотерапевтическая работа с семьями, в которых есть взрослые дети, состоит из нескольких этапов.

1. Прояснение проблемы. В ходе прояснения проблемного взаимодействия выясняются особенности актуальной семейной ситуации, выявляются реперные точки, запускающие конфликтные ситуации. Помимо прояснения актуальной проблемной ситуации психотерапевт может попросить родителей описать стиль семейного воспитания, принятый в их родительских семьях. Данные заносятся в совместно составляемую схему и иллюстрируют типичные паттерны воспитания, передающиеся их поколения в поколения. Схемы помогают взрослым членам семьи осознать зачастую бессознательный характер собственных реакций и способствуют выработке осознанной родительской позиции. Подобная работа ведется без участия детей.

2. Выявление мишеней психотерапевтической работы. На данном этапе психотерапевт предоставляет семье информацию относительно компонентов конструктивного общения. Происходит соотнесение актуальной семейной ситуации с предпочитаемой, после чего осуществляется совместное обсуждение недостающих элементов взаимодействия. Функция терапевта заключается в предоставлении информации и обучении. Так, например, обсуждается, какими навыками должен обладать ребенок для того, чтобы уметь справляться с негативными эмоциями и контролировать собственное поведение. Среди них можно выделить следующие умения: навыки сознательного самоуправления, речевые навыки, навыки контроля эмоций, навыки интеллектуальной гибкости, социальные навыки [1].

3. Последовательная реализация плана и оценка его эффективности. План действий вырабатывается совместно. Он не является однозначно заданным, он может меняться в зависимости от обратной связи, предоставляемой семьей. Выделяются несколько основных принципов и приёмов, которые рекомендуются родителям к реализации:

а) Принцип нейтральности — сохранение родителями спокойного уравновешенного стиля общения с детьми в любой ситуации.

б) Обучение правильной формулировке указаний, пожеланий и требований.

в) Предоставление выбора в случаях, когда ребенок не может определиться с предпочитаемой деятельностью.

г) Принцип применения логических последствий в случае непослушания.

д) Обучение коммуникативным навыкам.

4. Завершение работы, обратная связь. Заключительные сессии предполагают оценку проделанного пути, получение обратной связи от родителей. По завершении последней встречи в цикле, семье рекомендуется прийти на контрольные сессии через месяц, три месяца, полгода и год.

Итак, когнитивно-бихевиоральный подход является весьма эффективным инструментом коррекции детско-родительских отношений. По мере взросления ребенка границы семейного взаимодействия должны становиться более гибкими, и родителям стоит апеллировать к способности ребенка осознавать и регулировать собственное поведение. Когнитивно-поведенческий подход помогает родителям воспитывать самостоятельного, ответственного и инициативного ребенка.

Список литературы:

1. Грин Р. В. Взрывной ребенок. М.: Теревинф, 2009.
2. Добряков И. В. Игра в семейной психотерапии. // Журнал практической психологии и психоанализа, 2006 г., № 1.
3. Психотерапевтическая энциклопедия. / под ред. Б. Д. Карвасарского. С.-Пб.: Питер, 2000.
4. Bell S., Eyberg S. M. Parent-child interaction therapy. // VandeCreek, S. Knapp, & T.L. Jackson (Eds.). Innovations in Clinical Practice: A Source Book (Vol. 20). Sarasota, FL: Professional Resource, 2002.

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ»

Часть II

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

26 декабря 2011 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 10.01.12. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 6,875. Тираж 550 экз.

Издательство «ЭКОР-книга»
630004, г. Новосибирск, ул. Вокзальная магистраль, 8б
E-mail: ecor@ecor-kniga.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Априори»
630099, г. Новосибирск, ул. Романова, 28