



ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*Сборник статей по материалам
XXXV международной научно-практической конференции*

№ 12 (35)
Декабрь 2013 г.

Часть II

Издается с февраля 2010 года

Новосибирск
2013

УДК 37.01
ББК 74.00
Л 66

Ответственный редактор: Гулин А.И.

Председатель редакционной коллегии:

Ходакова Нина Павловна — д-р пед. наук, доц. Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, чл.-кор. Академии информатизации образования, проф. Европейской и международной Академий Естествознания, почетный профессор и почетный доктор наук Российской Академии Естествознания.

Редакционная коллегия:

Дмитриева Наталья Витальевна — д-р психол. наук, канд. мед. наук, проф., академик Международной академии наук педагогического образования, врач-психотерапевт, член профессиональной психотерапевтической лиги;

Ле-ван Татьяна Николаевна — канд. пед. наук, доц. кафедры управления дошкольным образованием, доц. кафедры естественно-математических дисциплин Московского городского педагогического университета;

Иванова Светлана Юрьевна — канд. пед. наук, доц. кафедры физического воспитания Кемеровского технологического института пищевой промышленности;

Якушева Светлана Дмитриевна — канд. пед. наук, доцент общенститутской кафедры теории и истории педагогики института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»;

Бердникова Анна Геннадьевна — канд. филол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии гуманитарного образования Новосибирского государственного педагогического университета;

Павловец Татьяна Владимировна — канд. филол. наук, рецензент НП «СибАК».

Л 66 Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии /Сб. ст. по материалам XXXV междунар. науч.- практ. конф. № 12 (35). Часть II. Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. 142 с.

Учредитель: НП «СибАК»

Сборник статей «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

При перепечатке материалов издания ссылка на сборник статей обязательна.

ISSN2309-334X

© НП «СибАК», 2013

Оглавление

Секция 1. Педагогика	7
1.7. Педагогическая психология	7
ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Купчигина Ирина Михайловна Семыкина Наталья Александровна	7
1.8. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития	16
КЛУБНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ КАК ФОРМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМОРАЗВИТИИ Вековцева Татьяна Александровна	16
О ПРИЧИНАХ КРИЗИСА ДЕТСКОГО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА Каротовская Любовь Васильевна	20
1.9. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	26
РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА Селиванов Евгений Иванович Панюшкина Елена Владимировна	26
ОТ ПРОБЛЕМЫ ВЫБОРА К ОСОЗНАННОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ. ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ Чуева Марина Юрьевна	31
1.10. Современные технологии в педагогической науке	43
ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ Загорюля Татьяна Борисовна	43

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ Зубовская Любовь Андреевна	48
1.11. Теория и методика дополнительного образования	53
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ЦЕНТРЫ ПО АТОМНОЙ ЭНЕРГИИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Лукина Анастасия Александровна	53
1.12. Технологии социально-культурной деятельности	58
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНЫХ ПРОЕКТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Денисов Растям Мухарамович	58
1.13. Толерантность: история и современность	63
К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ ЭТНОТОЛЕРАНТНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ Янковская Ольга Викторовна	63
Секция 2. Психология	68
2.1. Клиническая психология	68
ОСОБЕННОСТИ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ У БОЛЬНЫХ С РАЗНЫМИ ФОРМАМИ НЕВРОЗА Захарова Майя Леонидовна	68
2.2. Общая психология и психология личности	76
ПРОЯВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ В СИТУАТИВНОМ ПОВЕДЕНИИ Белан Елена Альбертовна	76

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ Быкасова Наталья Ивановна Калягина Елена Александровна	81
ТРЕВОЖНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА И ИХ УСПЕШНОСТЬ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Демидова Лариса Иосифовна Кашник Ольга Ильинична Брызгалина Анастасия Андреевна	88
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СДЕРЖИВАЮЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ Ширинская Наталья Егоровна Гайнанова Алиса Рифкатовна Пухов Илья Александрович	92
2.3. Педагогическая и коррекционная психология	99
ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГОВ К ДЕТЯМ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕФИЦИТАРНЫМ ТИПОМ РАЗВИТИЯ Анжиганова Ольга Радионовна	99
ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ Морозова Ольга Петровна	103
АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА Шатунов Дмитрий Александрович	109
2.4. Психология развития и акмеология	114
ВЛИЯНИЕ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Черненко Виктория Геннадьевна	114

2.5. Психология семьи	123
ОПЫТ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ В СЕЛЕ Захарова Ксения Валерьевна Васильева Марина Ивановна	123
2.6. Психология управления и организационная психология	130
КОУЧИНГ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЙ КОМПОНЕНТ РОЛИ РУКОВОДИТЕЛЯ В УПРАВЛЕНИИ ПЕРСОНАЛОМ Ширинская Наталья Егоровна Друзьева Лилия Владимировна	130
2.7. Социальная психология	136
СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС ЧЕЛОВЕКА КАК ОДИН ИЗ ДИФФЕРЕНЦИРУЮЩИХ ФАКТОРОВ ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА Гурская Анастасия Станиславовна Шляхта Дмитрий Александрович	136

СЕКЦИЯ 1.
ПЕДАГОГИКА

1.7. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Купчигина Ирина Михайловна

*канд. пед .наук, доцент ХГУ им. Н.Ф. Катанова,
РФ, г. Абакан
E-mail: kupchigina@mail.ru*

Семыкина Наталья Александровна

*магистрант, ИНПО ХГУ им. Н.Ф. Катанова,
РФ, г. Абакан
E-mail: SE3MI5KI4N2@yandex.ru*

**RESEARCH OF FORMATION
OF METHODOLOGICAL CULTURE
OF THE TEACHER IN PROFESSIONAL ACTIVITY**

Kupchigina Irina Mikhailovna

*cand. ped. sciences, assistant professor HGU im. N.F. Katanova,
Russia, Abakan*

Semykina Nataliya Aleksandrovna

*undergraduate INPO HGU im. N.F. Katanova,
Russia, Abakan*

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается актуальность исследования сформированности методологической культуры педагогов в условиях современного образования, а также приводятся результаты исследования сформированности методологической культуры педагогов, а именно исследовательского, когнитивного, коммуникативного и рефлексивно-ценностного компонентов.

ABSTRACT

In article reveals relevance of research of formation of methodological culture of teachers in the conditions of modern education and are given results of research of formation of methodological culture of teachers, namely research, cognitive, communicative and reflexive components.

Ключевые слова: методологическая культура; исследовательский компонент; когнитивный компонент; коммуникативный компонент; рефлексивно-ценностный компонент.

Keywords: methodological culture; research component; cognitive component; communicative component; reflexive and valuable component.

Постановка проблемы. В связи с появлением у образовательных учреждений в последние годы исследовательско-поисковой функции в научных кругах возник интерес к проблеме формирования методологической культуры педагогов, которая, по мнению С.В. Кульневича, представляет собой особую форму методологического педагогического сознания [7, с. 13].

Несмотря на тот факт, что само понятие «методологическая культура» широко рассматривается в современной психологии и педагогике (труды В.С. Гершунского, В.В. Краевского, А.А. Орлова, Ю.А. Петрова, В.А. Сластенина, А.Н. Ходусова и др.), недостаточно разработаны пути и средства ее практического формирования и совершенствования в процессе непосредственной деятельности педагога, что указывает на необходимость исследования методологической культуры педагога как условия совершенствования его профессиональных и личностных качеств.

Выделение нерешенной части проблемы. Развивающая парадигма современного образования выдвигает на первый план общечеловеческие ценности и организацию учебно-воспитательного процесса в рамках личностно-ориентированного обучения, которое предполагает развитие личности учащегося, его уникальности. Исходя из личностно-ориентированной парадигмы образования может быть определено и содержание методологической культуры педагога,

которое включает когнитивный, аксиологический, деятельностный и личностный аспекты.

Когнитивный компонент представляет собой знаниевую часть методической культуры и отражает осведомленность преподавателей в современных достижениях психологии и педагогики. *Аксиологический* или *ценностный компонент* отражает мир ценностей, социально и лично значимой системы научно-исследовательской проблематики. *Деятельностный* или *поведенческий компонент* характеризуется развернутыми умениями на практике осуществлять педагогическую деятельность с учетом освоенного содержания и приобретенного опыта преподавательской деятельности. *Личностный компонент* определяет возможности педагогов обогащать и совершенствовать конкретную систему педагогической деятельности с учетом специфики педагогической ситуации и собственного индивидуального творческого потенциала. Личностный компонент способствует развитию самопознания и рефлексии [1, с. 41—67].

Изложение основного материала. С целью исследования сформированности методологической культуры педагогов была проведена экспериментальная работа. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Гимназия» г. Черногоorsk. В исследовании приняли участие учителя-предметники, учителя начальных классов, психолог, которые сформировали две группы — контрольную (КГ), в которую вошли 45 человек, и экспериментальную (ЭГ), в которую также вошли 45 человек. Таким образом, общая выборка составила 90 человек в возрасте от 28 до 52 лет. Из них 36 (49 %) педагога высшей квалификационной категории, 29 (38 %) и 9 (10 %) педагогов первой и второй категории соответственно, 6 (3 %) молодых специалистов. Все педагоги один раз в 5 лет проходят курсы повышения квалификации, ежегодно посещают тематические курсы по различным педагогическим технологиям и альтернативным программам и учебникам.

Целью нашего исследования было выявление сформированности методологической культуры педагогов, а именно исследовательского, когнитивного, коммуникативного и рефлексивно-ценностного компонентов.

В соответствии с поставленной целью методики, отобранные для исследования уровня сформированности методологической культуры педагогов, были сгруппированы следующим образом:

- для изучения исследовательского и когнитивного компонентов был использован тест Дж. Гилфорда и М. Салливана

(модификация Е.С. Михайловой), предполагающий диагностику интеллектуальных и творческих способностей;

- для изучения коммуникативного компонента была использована диагностика уровня эмпатических способностей В.В. Бойко;
- для исследования рефлексивно-ценностного компонента была использована методика измерения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева).

Результаты исследования взаимно дополняют друг друга, что позволяет получить более полное представление о состоянии проблемы исследования.

Диагностика исследовательского и когнитивного компонентов методологической культуры педагога проводилось с помощью методики Гилфорда-Салливана, предполагающую диагностику интеллектуальных и творческих способностей педагогов [8].

В результате проведения данной методики были получены следующие результаты. Испытуемые обеих групп дали наибольшее количество правильных ответов на субшкалы «Истории с завершением» и «Группы экспрессии». Это значит, что педагоги могут не только правильно понимать, но и предсказывать чувства, мысли и действия человека. Высокие оценки по данным субшкалам также говорят о том, что педагоги умеют выстраивать стратегию собственного поведения в соответствии с поставленной целью. Педагоги, показавшие высокие оценки этим субшкалам знают норм-ролевые модели и правила, которые регулируют поведение людей и успешно используют эти знания для понимания и предсказания поведения других людей. Педагоги данной группы способны правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям, мимике, позам, жестам.

Оценки, полученные по субшкалам «Вербальная экспрессия» и «Истории с дополнением» оказались несколько ниже, что свидетельствует о неумении многих педагогов распознавать е смыслы, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения. Они испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия (см. Рис. 1).

Анализируя результаты по методике, необходимо отметить, что средние показатели обеих групп, в том числе и композитная оценка, лежат в интервале ниже среднего — средние, что весьма странно, поскольку высокоразвитый социальный интеллект является необходимым условием для успешной реализации профессиональной деятельности. В тоже время результаты учителей экспериментальной

группы несколько выше, что обеспечивает им лучшую социальную адаптацию, «гладкость в отношениях с людьми». Кроме того, они лучше понимают язык невербального общения, более успешно прогнозируют реакции людей в заданных обстоятельствах, т. е. способны проявлять сочувствие и принимать правильные решения.

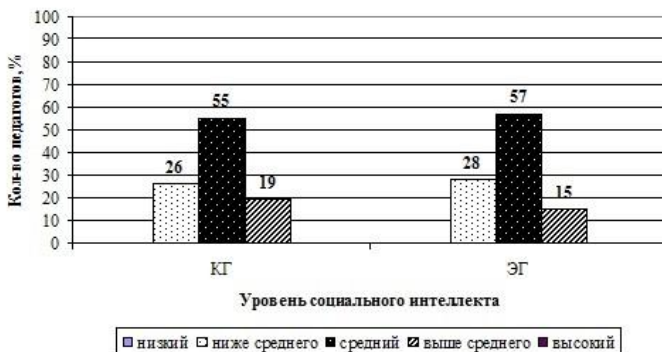


Рисунок 1. Обобщенные результаты по композитной оценке социального интеллекта педагогов (тест Дж. Гилфорда и М. Салливан (модификация Е.С. Михайловой))

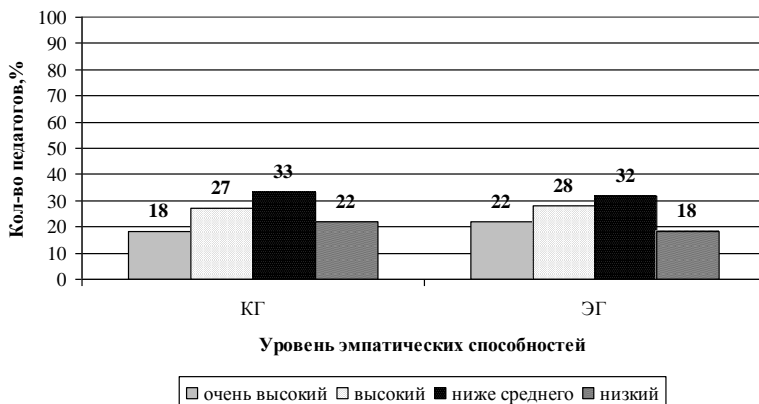


Рисунок 2. Результаты исследования эмпатических способностей педагогов (методика В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей»)

Коммуникативный компонент методологической культуры учителя исследовался с помощью методики В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей» [3, с. 486—490]

Согласно результатам диагностики, очень высокий уровень эмпатических способностей был выявлен у 22 % учителей экспериментальной группы и 18 % учителей контрольной группы. 28 % учителей экспериментальной группы и 27 % учителей контрольной группы продемонстрировали высокий уровень эмпатии. Уровень эмпатических способностей ниже среднего был выявлен у 32 % учителей экспериментальной группы и 32 % учителей контрольной группы. Очень низкий уровень эмпатических способностей был выявлен у 18 % учителей экспериментальной группы и 22 % учителей контрольной группы (см. рис. 2)

Качественный анализ результатов исследования по данной методике в контрольной группе показал следующее.

22 % респондентов обладают высоким уровнем эмпатийности, то есть они чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать. С неподдельным интересом относятся к людям. Им нравится «читать» их лица и «заглядывать» в их будущее, они эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливаете контакты с окружающими и находите общий язык. Окружающие ценят их душевность. Они стараются не допускать конфликты и находить компромиссные решения. Хорошо переносят критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяют своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитают работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаются в социальном одобрении своих действий.

28 % опрошенных имеют нормальный уровень эмпатийности, то есть им не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. В общении внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем влиянии чувств собеседника теряют терпение. Предпочитают деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята. Затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому, случается, что их поступки оказываются для них неожиданными. У них нет раскованности чувств, и это мешает полноценному восприятию людей.

32 % опрошенных группы обладают низким уровнем. Это означает, что они испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуют себя в большой компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся

им непонятными и лишены смысла. Отдают предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Вероятно, у них мало друзей, а из тех, кто есть, ценят больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость.

18 % респондентов имеют очень низкий уровень, который характеризуется такими качествами как не развитыми тенденциями эмпатийности личности, затрудняются первым начать разговор, держатся особняком среди сверстников. Особенно трудны контакты с лицами, которые намного старше их. В межличностных отношениях нередко оказываются в неловком положении. Во многом не находят взаимопонимания с окружающими. Болезненно переносят критику в свой адрес, хотя могут на нее бурно не реагировать.

Расшифровка результатов по шкалам показала достаточно ровный разброс в баллах в обеих группах. Так высокий уровень эмпатии достигался за счет одинаково высоких показателей и в рациональном, и в эмоциональном, и в интуитивном каналах, за счет присутствия благоприятствующих эмпатии установок, развитию проникающей способности и способности к идентификации.

Рефлексивно-ценностный компонент методологической культуры исследовался с помощью методики измерения уровня рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой [4, с. 45—57]. В результате исследования было выявлено, что низкий уровень рефлексии имеют 16,6 % учителей, что свидетельствует о возникновении трудностей в общении с другими людьми из-за невозможности всегда точно понять другого, предсказать его реакцию. Эти люди в меньшей степени задумываются о происходящем, об его причинах.

30 % педагогов обладают средним уровнем рефлексии, а 13,3 % учителей в большей степени склонны обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выявлять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Им свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно планировать ее и прогнозировать все возможные последствия. Вероятно также, что таким людям легче понять другого, поставить себя на его место, предсказать его поведения, понять, что думают о них самих.

В экспериментальной группе (также как и в контрольной) не было выявлено педагогов с высокой рефлексией. Средний показатель в данной группе также принадлежит уровню средней рефлексии — 4,9. Из этого можно сделать вывод, что преобладающим является средний уровень рефлексии.

С целью практического изучения связи между уровнем эмпатических способностей учителей и уровнем рефлексивности был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Произведя обработку результатов, мы получаем, что коэффициент ранговой корреляции для данной выборки равен 1,5 при $p < 0,05$, что, свидетельствует о том, что между показателями существует очень тесная связь. Это говорит о том, что в экспериментальной группе существует взаимосвязь между уровнем эмпатических способностей и выраженностью рефлексии. Коэффициент корреляции показывает, что большим значениям по В.В. Бойко отвечают большие значения по методике, введенной и описанной нам выше. Кроме того, меньшие значения по методике В.В. Бойко коррелируют с большим значением по методике А.В. Карпова. На практике это означает, что педагоги с низким уровнем эмпатических не всегда точно могут понять другого, предсказать его реакцию, они в меньшей степени задумываются о происходящем, об его причинах.

Результаты проведенного исследования показывают необходимость работы по развитию методологической культуры педагогов, в особенности ее коммуникативного и рефлексивно-ценностного компонентов.

Список литературы:

1. Бережнова Е.В. Прикладное исследование в педагогике: монография. М.-Волгоград: Перемена, 2003. — 164 с.
2. Гершунский В.С. Философия образования: статус, проблемы, перспективы / В.С. Гершунский. М.: Педагогика, 1992. — 186 с.
3. Диагностика уровня эмпатических способностей В.В. Бойко / Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. / Ред. и сост. Райгородский Д.Я. Самара, 2001. — С. 486—490.
4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. — 2003. — № 5. — С. 45—57.
5. Кириллов В.К. Методологическая культура учителя, ее формирование в учебном процессе педвуза / В.К. Кириллов // Новые исследования в педагогических науках. М., — 1991. — Вып. I. — С. 29—34.
6. Краевский В.В. Качество педагогики и методологическая культура педагога / В.В. Краевский // Магистр. — 1991. — № 1. — С. 4—16.
7. Кульневич С.В. Личностная ориентация методологической культуры учителя / С.В. Кульневич // Педагогика — 1997. — № 5. — С. 12—19.

8. Михайлова (Алешина) Е.С. Тест Гилфорда диагностика социального интеллекта: методическое руководство / Е.С. Михайлова (Алешина). СПб.: ИМАТОН, 2006. — 56 с.
9. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А.А. Орлов // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 63—73.
10. Петров Ю.А. Культура мышления. Методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю.А. Петров. М.: Наука, 1990. — 118 с.
11. Сластенин В.А. Методологическая культура исследователя / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. — 2005. — № 4. — С. 4—11.
12. Тупилко О.В. Формирование методологической культуры учителя в профессиональной деятельности / О.В. Тупилко: Автореф. дисс. . канд. пед. наук. Красноярск, 2006. — 32 с.
13. Ходусов А.Н. Методологическая культура учителя и условия её формирования в системе современного педагогического образования / А.Н. Ходусов Москва-Курск, 1997. — 357 с.

**1.8. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

**КЛУБНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ
КАК ФОРМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
ПОДДЕРЖКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМОРАЗВИТИИ**

Вековцева Татьяна Александровна

*канд. искусствоведения,
доцент Южно-Уральского государственного университета,
РФ, г. Челябинск
E-mail: vek-73@mail.ru*

**CLUB ASSOCIATION
AS A FORM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT
PROFESSORS IN PROFESSIONAL
PERSONAL DEVELOPMENT**

Tatyana Alexandrovna Vekovtseva

*Ph.D. in Art history, assistant professor South-Ural state university,
Russia, Chelyabinsk*

АННОТАЦИЯ

В статье представлена позиция, согласно которой клубные объединения способствуют позитивным изменениям в педагогическом менталитете преподавателя вуза, составляют основу психологической поддержки преподавателя и является условием повышения качества высшего профессионального образования. Обоснована роль клубных объединений в профессиональной деятельности преподавателя, выявлена их специфика как профессиональных сообществ и проанализирована клубная деятельность в аспекте основных направлений профессионального саморазвития преподавателя вуза.

ABSTRACT

The article presents the position that the club associations contribute to positive changes in the mentality of the pedagogical university teachers, are the basis of psychological support teacher and is a prerequisite to improve the quality of higher education. Substantiates the role of club associations in the professional work of the teacher, revealed their specificity as professional societies and club activity analyzed in terms of the main areas of professional self-development of university teachers.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие; преподаватель вуза; клубные объединения; клубная общность; психологическая поддержка.

Keywords: professional self-development; high school teacher; club associations; community club; psychological support.

На сегодняшний день особое место в сфере высшего профессионального образования занимает совершенствование преподавателя в творческом плане, его профессиональная самореализация и потребность в постоянном профессиональном саморазвитии [3; 4]. Однако проведенный ретроспективный анализ научно-педагогической литературы показал, что задача содействия профессиональному саморазвитию преподавателя вуза решена не в полном объеме, в частности, не исследован вопрос клубных объединений как формы психологической поддержки в профессиональном саморазвитии преподавателя высшей школы. Актуальность рассматриваемой проблемы и ее недостаточная разработанность в теории педагогики, а также потребность со стороны практики в обоснованных методиках, содействующих саморазвитию преподавателя высшей школы, послужили основанием для изучения и анализа вопроса психологической поддержки в профессиональном саморазвитии преподавателя вуза. С этой целью в рамках данной статьи выявим специфику клубных объединений, как профессиональных сообществ преподавателей вузов и проанализируем их роль в аспекте психологической поддержки профессионального саморазвития преподавателя вуза.

Учитывая, что саморазвитие представляет собой процесс всестороннего развития личности, основанный на самостоятельном получении, изучении и применении определенной информации без непосредственного внешнего воздействия, профессиональное саморазвитие преподавателя вуза целесообразно трактовать как интеграцию профессиональной подготовки и личностного движения. Профессиональная подготовка в данном случае рассматривается как внешний аспект, который задает

содержание, формы и приемы саморазвития, а личностное движение характеризует внутренний аспект и в этом смысле обеспечивает личносно усвоенный смысл профессионального саморазвития преподавателя вуза. Именно внутренний аспект, связанный с личностным движением преподавателя, имеет смысл исследовать с позиции клубных объединений как основы психологической поддержки преподавателя вуза.

Важно отметить, что в педагогике представлен достаточный арсенал работ по организации клубных объединений [1; 2]. Особого внимания в данном направлении заслуживают работы Г.Р. Абдракипова, Ж.Г. Атаянц, М.З. Галеева, Ю.Е. Окунева, Н.Ф. Максютина, Л.Ю. Сироткин, В.Е. Триодин, В.В. Туев, Е.В. Шамсутдинова и др. Анализ работ, рассматривающих понятие «клуб», показал, что он представляет собой некоторую общественную организацию, которая объединяет группу людей на определенных основаниях. К таким основаниям отнесены: близкие интересы, подобные виды занятий, специфика профессиональной деятельности и др. Также клуб по своей специфике деятельности является культурно-просветительным учреждением. С этой точки зрения клубам придается статус дома или дворца культуры. И, конечно, термин «клуб» используется и в аспекте рассмотрения его как здания или помещения некоторого учреждения. Из представленных подходов наиболее важным в плане проводимого нами исследования, является первый подход. Причем в данном аспекте клуб целесообразно рассматривать как организацию, которая объединяет преподавателей высшей школы близких по интересам не только в культурном плане, в плане увлечения спортом, общего хобби и др., но и в целях профессионального общения, саморазвития и совершенствования.

Многие ученые отмечают, что совокупность людей, отличающаяся определенной целостностью и являющаяся субъектом социального действия, поведения и представляет собой, так называемую, социальную общность. С точки зрения взаимодействия людей в клубе (клубном объединении), правомерен термин «клубная общность», которое определяется в науке как «социально-психологическая (в определенном смысле и как философская) категория, характеризующая развитие личности, степень и меру влияния воспитательных воздействий, психологическую структуру взаимоотношений людей в определенных условиях группового объединения их по возрастным, демографическим, профессиональным признакам и интересам, а также и другим условиям и ситуациям, возникающим в процессе их жизнедеятельности» [1, с. 7].

Придерживаясь аналогичной позиции, расставим акценты, имеющие наиболее важное значение в аспекте психологической поддержки преподавателей высшей школы. Основной акцент в данном направлении связан с тем, что групповое объединение происходит, в первую очередь, по профессиональным признакам и интересам. Следующий акцент связан с тем, что клубная общность должна рассматриваться как социально-профессиональная категория, характеризующая профессиональное развитие личности преподавателя вуза. Еще один немаловажный акцент подчеркивает психологическую структуру клубной общности преподавателей, которая создает мотивационный, организационный и содержательный потенциалы в профессиональном саморазвитии педагогов.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что деятельность клубов, объединяющих преподавателей вузов, должна реализовываться в нескольких направлениях. С одной стороны, эти направления связаны с реализацией досуговой, творческой, образовательной функциями, а, с другой стороны, должны выполнять функцию психологической поддержки, профессионального роста и профессионального саморазвития преподавателя вуза. Эффективность деятельности клубного объединения преподавателей вуза повышается в процессе вовлечения в данную деятельность преподавателей с большим стажем и опытом профессионально-педагогической деятельности, психологов, ведущих ученых, основателей научных школ, практических работников производства, работодателей студентов и др. При таком подходе в клубных объединениях создаются наиболее благоприятные условия для профессионального саморазвития преподавателей вуза.

В заключении отметим, что формы работы клубных объединений преподавателей вузов достаточно разнообразны. Кроме профессионально-тематических семинаров, конференций, круглых столов по различным вопросам и проблемам педагогики высшей школы, в работе профессиональных клубных объединений особое место отводится мастер-классам, презентациям инновационных форм вневузовской работы, инновационным методикам, проблемно-ценностным дискуссиями, диспутами, встречами с мастерами, фестивалям профессионального творчества, занятиям клубов профессиональных интересов и др. Представленные формы работы клубных объединений преподавателей вузов направлены на реализацию в партнерстве с общественными организациями социальных проектов, общественно и профессионально значимых акций, активизирующих ценностное профессиональное саморазвитие участников; наполнение внутренней среды профессионального сообщества событиями, которые способствуют профессиональному саморазвитию преподавателя вуза;

становление у опытных участников клубного сообщества позиции тьютора, сопровождающего профессиональное саморазвитие молодых преподавателей.

Список литературы:

1. Буторина О.Ю. Педагогическая модель организации клубной деятельности детей с церебральным параличом и их семей в учреждениях дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 /О.Ю. Буторина. Екатеринбург. 2011. — 24 с.
2. Денежко И.В. Педагогический потенциал клубных объединений любителей джаза в развитии художественного творчества молодежи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / И.В. Денежко. Тамбов. 2012. — 28 с.
3. Калнинш Л.М. Теоретическая модель саморазвития учителя в профессионально-динамической системе/ Л.М. Калнинш // Мир науки, культуры, образования. — 2010. — № 3 (22). — С. 248—251.
4. Подповетная Ю.В. Особенности профессиональной деятельности преподавателя вуза в современных условиях / Ю.В. Подповетная, И.В. Резанович // European Social Science Journal = Европейский журнал социальных наук. — 2012. — № 4. — С. 158—166.

О ПРИЧИНАХ КРИЗИСА ДЕТСКОГО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА

Каротовская Любовь Васильевна

канд. пед. наук, ст. преподаватель

*Старооскольского филиала Белгородского государственного
национального исследовательского университета,*

РФ, г. Старый Оскол

E-mail: oskoljzo@yandex.ru

ABOUT CAUSES OF CHILDREN'S FINE ART CRISIS

Lyubov Karotovskaya

candidate of pedagogic sciences, head teacher

*of Starooskolsky branch of Belgorod National Research University,
Russia, Stary Oskol*

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены основные причины кризиса детского изобразительного творчества, которые необходимо учитывать при развитии интереса учащихся к художественно-творческой деятельности.

ABSTRACT

The article examines main causes of children's fine art crisis which are necessary to consider while development of learners' interest to fine arts and creative activity.

Ключевые слова: дети; изобразительное творчество; подростки, кризис, причины; проблемы, решения; вывод.

Keywords: children; fine art; adolescents; crisis; causes; problems; solutions; conclusion.

Общая направленность преподавания изобразительного искусства, борьба между отживающими его формами и новыми, более передовыми его течениями, отражается в приёмах и методах, реализуемых учителем на практике. Основные принципы методики обучения рисованию не могут рассматриваться отдельно от задач и творческих методов преподавания изобразительного искусства в школе. Поэтому в каждый отдельный период существовали одновременно и различные педагогические воззрения, и различные педагогические приёмы в области преподавания изобразительного искусства, об этом говорит В.С. Щербаков в своей статье «Общие вопросы методики преподавания искусства» [5, с. 7].

Различные педагогические системы, подходы, взгляды, существующие в настоящее время, усугубляют проблему преемственности в изобразительной деятельности дошкольников, школьников первой и учеников второй ступени, значительно снижают уровень познавательного интереса к изобразительной деятельности. Уроки рисования и живописи для большинства учащихся с переходом в подростковый возраст теряют свою значимость, становятся малоэффективными. У подростков иногда совсем пропадает интерес к занятиям рисованием. Некоторые подростки остаются на том уровне умения рисовать, который был у них в начальных классах. Это объясняется тем, что школьники, которые мало рисовали в детстве и в начальных классах, обычно не проявляют интереса к рисованию и в старших классах. Кроме того, выполнение творческих рисунков требует большого запаса зрительных образов и впечатлений, которые приобретает только в процессе рисования с натуры, а на первой ступени обучения рисованию с натуры практически не отводится

учебное время. Большое значение в накоплении зрительных образов имеет умение делать быстрые наброски, на выполнение которых также многие учителя не выделяют время на уроках.

Всем известно, как любят рисовать маленькие дети, наслаждаясь самим процессом, в подростковом же возрасте, по наблюдениям Л.С. Выготского, рисовать продолжают только одиночки, большей частью особо одаренные в этой области или побуждаемые к нему внешними условиями — специальными занятиями в изостудиях, художественных школах. Но, если подросток не владеет достаточными знаниями, умениями и приемами в данной области, его интерес угасает.

Лежащие на поверхности факты — угасание детского интереса к изобразительному творчеству, деформация видения, заимствование изобразительного языка из мира взрослых, отсутствие корректирующих методик — и дали право исследователям прийти к выводу о том, что возраст 11—12 лет является критическим для творческих потенций ребенка. Если не остановить угасание интереса к изобразительному творчеству у детей 11—12 лет, то в 13—14 лет, по мнению Барнеса, изучившего более 15 тысяч детских рисунков, рисование переживает упадок и обычно забрасывается. У девочек это происходит в 13, а у мальчиков в 14 лет, когда они делаются менее храбрыми в выражении [1].

Левин С., анализируя детские работы, отмечает изменения, которые происходят в художественной деятельности подростков 13—14 лет: им труднее стало работать без натуры, у них возрастает интерес к графическим материалам и графическим техникам. Учащиеся с интересом слушают сведения о видах гравюры, способах изготовления чеканки, мозаики, беседы о творчестве народных мастеров. В детских работах не только пострадал цвет, вместе с этим пропал эстетический инстинкт, интуиция в выборе эстетических средств, композиционное чутье, чувство ритма и нарядной красочности. Подростки теперь ориентируются на то, как выглядят предметы, и изображают их так, как они им видны, а не так, как они представляют их себе. Левин отмечает в рисунках подростков господство зрительных образов, объёмность изображения, передачу глубины пространства [3].

На этапе с 11—12 лет подавляющее большинство детей вступает на путь собственно аналитического развития и видения. Теперь ребенок хочет изобразить нечто близкое прототипу действительности. Появляется тяга к детали, иногда в ущерб целому. «Отсутствие приобретенных в цепи эволюции соответствующих средств отражения ведет не к аналитическому освоению действительности в собственных

изобразительных опытах, а к констатации ее фрагментарных частей. Причем, как правило, языком, заимствованным, лишенным и индивидуальных качеств, и логической структуры» [2, с. 11].

Актуальным в этом возрасте является то, что изобразительные опыты убеждают авторов в их тщетности. Из-за нарушения преемственности в изучении изобразительной грамоты большинства детей не хватает знаний по цветоведению, законам композиции и перспективы, у многих не отработаны акварельные и графические техники, приемы передачи материальности предметов и градации света и тени при изображении объёмов и многие другие специальные знания школы изобразительного искусства. Потеряв одухотворенность, изобразительное творчество подростков превращается в механическое копирование, теряет всякий смысл и интерес. Многие дети перестают рисовать. Происходит их отчуждение от изобразительного творчества...

Этот этап и называется в психологии этапом кризиса детского изобразительного творчества. Кризис — (греч. — решение, поворотный пункт, исход) в нашем исследовании определяется как острое затруднение и тяжёлое, переходное состояние от наивного схематизма в изображениях — к реалистическому отображению окружающей действительности.

Для сохранения и развития интереса в переходный период больше подходит китайское толкование понятия «кризис». Это слово обозначается двумя совмещёнными иероглифами: «опасность» плюс «возможность». Применительно к нашим экспериментальным исследованиям подойдёт такое объяснение: в период кризиса детского изобразительного творчества есть *опасность* потери познавательного интереса, но при соблюдении определённых педагогических условий существует реальная *возможность* этих острых затруднений избежать.

Ученые называют много разных причин угасания интереса к рисованию, но все-таки главная из них кроется в отсутствии преемственности в прохождении эволюционных этапов и методики, компенсирующей пробелы в изучении изобразительной грамоты. Постепенно происходящая «деформация видения через насильственное или самопроизвольное заимствование языка и изобразительных формул из мира взрослых», способствует угасанию творчества, интерес также слабеет и исчезает [2, с. 11].

Так называемый «кризисный» период в общей эволюции не является обязательно роковым для судьбы детского изобразительного творчества и при известных условиях может быть преодолен.

Преодоление кризисного этапа 11—12 летнего возраста вводит нас в новый этап — в фазу завершения периода наивного реализма и перерастания в фазу методологически-ориентированной изобразительной деятельности, то есть изобразительная деятельность учащихся направляется и ориентируется на профессионализм, а познавательный интерес из фазы устойчивого переходит в фазу интереса-направленности.

При рассмотрении вопроса о данной фазе эволюции изобразительного творчества детей очень важно исходить не из факта деформации их творческих способностей, а из отношения к памятникам художественно-материальной культуры и к искусству современности. По наблюдениям педагогов-практиков детей в этот период можно заинтересовать чем угодно и убедить в истинности, каких угодно посылок. Однако стоит дать учащимся свободу выбора, и мы убедимся, что симпатии детей к наследию остались по сути дела, неизменными: по-прежнему их прельщает активный цвет, четкий силуэт, определенность ритмической и пластической организации изобразительного пространства. Правда, дети в этом возрасте уже и критики: в египетских росписях их не удовлетворяет известный схематизм, у Мантисса они замечают деформацию объемов и активно высказывают свое мнение о «Черном квадрате на белом фоне» К. Малевича. Это, отнюдь, не говорит о возросшем качестве видения. Это скорее свидетельство усвоения нормативного схематизма, догматизировавшего понятие «правильного» изображения. Далее, это свидетельство того, что их видение вступает в новую фазу развития — оно становится расчлененным, частностным, тяготеет к формальному анализу.

Выявленные причины кризиса детского изобразительного творчества, конечно, не решают проблемы такого явления как потеря интереса ребёнка к творческому самовыражению и саморазвитию в личных занятиях графикой, живописью, скульптурой, дизайном или каким-либо видом декоративно-прикладного творчества. Теоретические модели, практические методики и технологии по разработке проблем преподавания изобразительного искусства являются актуальными на сегодняшний день и ждут своего решения.

«Вопрос о нормах и о праве художника на самостоятельность видения очень остро встает, когда речь идет о воспитании художника и, может быть, нигде так болезненно не переживается, как в педагогической работе, где сама сущность обучения ставит вопрос, какому искусству учит педагог своего ученика и должен ли он предоставить ему свободно блуждать по всем перепутьям его самостоятельных исканий...» [5, с. 7]. Поэтому на всех этапах обучения рисованию

важно учитывать ещё и стремление ребенка к творчеству, проявление его индивидуальности и неповторимости, ведь «...каждый рисунок уникален. Он — отражение своего автора и его внутреннего мира» [4, с. 17].

Выявленные причины кризиса детского изобразительного творчества необходимо учитывать не только работающим учителям, но и студентам, изучающим методику преподавания изобразительного искусства на разных возрастных ступенях и готовящихся работать в современном детском саду или школе.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Психология искусства. Мн.: Современное слово, 1998. — 480 с.
2. Кольченко Е.А. Все дети талантливы. // Искусство в школе. — 2000. — № 3. — С. 11.
3. Левин С. Ваш ребёнок рисует. Книга о детском рисунке. М.: Советский художник, 1979. — 190 с.
4. Минина В.В. Проектный рисунок в гештальте (в метафоре животного), СПб.: Речь, 2010. — 96 с.
5. Щербаков В.С. Общие вопросы методики преподавания искусства. // Изобразительное искусство в школе. — 2004. — № 6. — С. 4, 7.

1.9. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Селиванов Евгений Иванович

*директор Тайгинского института железнодорожного транспорта —
филиала Омского государственного университета путей сообщения,
РФ, г. Тайга*

E-mail: selivanov@tigt.ru

Панюшкина Елена Владимировна

*доцент Омского государственного университета путей сообщения,
РФ, г. Омск*

E-mail: paniushkina@mail.ru

RESOURCE SUPPORT FOR THE PROCESS OF IMPROVEMENT OF PEDAGOGICAL SKILLS

Selivanov Evgeny Ivanovich

*director of Taiga Institute of railway transport —
branch of Omsk state University of Railways,
Russia, Taiga*

Paniushkina Elena Vladimirovna

*associate professor of the Omsk state transport University,
Russia, Omsk*

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается необходимость поиска новых средств ресурсного обеспечения образовательных отношений за счет более активного использования виртуального пространства. Предлагается создание виртуального центра развития образования на базе Тайгинского института железнодорожного транспорта — филиала

Омского государственного университета путей сообщения. Результатом внедрения станет развитие на постоянной основе педагогического мастерства и более полная реализация интересов участников образовательных отношений.

ABSTRACT

The article proves the necessity to search new means of resource provision of educational relations through more active use the virtual space. It proposes the creation of a virtual center for the development of education on the basis of Taiga Institute of railway transport (branch of Omsk state University of Railways). The result of the implementation will be the development on an ongoing basis of pedagogical skills and more full realization of the interests of participants of educational relations.

Ключевые слова: педагогическое мастерство; компетентность; средства развития образования; электронные ресурсы.

Keywords: pedagogical skill; competence; funds for the development of education; electronic resources.

Создание современной компетентностно-ориентированной модели образования предполагает переоценку качества работы образовательной организации, формирует систему вызовов и затруднений у педагогов со стажем, так как меняется содержание педагогической деятельности и ожидаемые результаты. К примеру, из общей численности штатных педагогических работников Тайгинского института железнодорожного транспорта — филиала Омского государственного университета путей сообщения 46 % педагогов имеют стаж работы по специальности более 15 лет. Очевидно, что они испытывают потребность в методической поддержке с целью более быстрой адаптации к требованиям новой модели образования. Достигнутое ими ранее педагогическое мастерство в существовавшей знаниевой модели образования в настоящем сопряжено с определенными затруднениями при формировании профессиональных компетенций в рамках реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования. Поэтому педагогическим работникам со стажем необходимы иные методы и методики организации педагогического труда, способные в кратчайшие сроки развить все компоненты достигнутого ими уровня педагогического мастерства. К тому же разработанная Министерством образования и науки РФ модель профессионального стандарта педагогической деятельности с позиций системно-деятельностного подхода систематизирует необходимые компетенции, обеспечивающие решение основных функциональных

задач педагогической деятельности [3]. К ним относятся следующие виды:

- компетентность в области личностных качеств;
- компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности;
- компетентность в мотивировании обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности;
- компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений;
- компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности;
- компетентность в организации педагогической деятельности.

Наличие данных компетенций является общим показателем успешности педагогической деятельности. Для формирования данных компетенций у преподавателей методическим службам образовательных организаций необходимо провести анализ педагогической деятельности коллектива с целью выявления у педагогов навыков целеполагания, мотивации обучающихся, разработки программной документации, самоорганизации деятельности, ее содержательного наполнения. Очевидно, что такая работа затратна по времени. Однако с расширением ресурсного обеспечения образовательного пространства изменяются и возможности методического сопровождения. Требования к результатам работы методических служб все более повышаются. Это объясняется ростом значимости сферы образовательных услуг в современном обществе — когда человек стремится минимизировать упущенные возможности свободного времени. В качестве альтернативы традиционному методическому сопровождению педагогического мастерства может, с нашей точки зрения, выступить виртуальный центр развития образования (далее — ВЦРО). Функционал данного центра может быть широким или узким, в зависимости от задач решения. К примеру, с его помощью может быть организовано электронное обучение или сетевое взаимодействие по работе мастер-классов. При этом не следует забывать, что ВЦРО — это только средство, а не полноценная замена образовательных отношений.

Полагаем, что имеющиеся в российской практике примеры организации работы виртуальных методических кабинетов реализуют интересы участников образовательных отношений конкретной образовательной организации. Но, на наш взгляд, этого недостаточно. Создание на базе Тайгинского института железнодорожного транспорта — филиала Омского государственного университета путей сообщения ВЦРО позволит не только обновлять содержание элект-

ронного обучения, но и использовать возможности сетевого взаимодействия за счет индикаторов развития участников образовательных отношений. Следовательно, основным трендом создания ВЦРО Тайгинского института железнодорожного транспорта — филиала Омского государственного университета путей сообщения является развитие «от достигнутого к инноватике». Определяя для образовательной организации данный тренд, мы подразумеваем постоянный поиск педагогических новшеств и разделяем позицию А.В. Хуторского в том, что «под педагогической инноватикой понимается учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом, использовании и применении на практике» [2].

Считаем, что представленные в настоящее время для свободного доступа на сайте Тайгинского института железнодорожного транспорта — филиала Омского государственного университета путей сообщения методические разработки преподавателей не охватывают весь ресурсный комплекс методического сопровождения образовательной деятельности. Кроме того, в разделе «Информация» на сайте не представлены интересы педагогических работников. Поэтому создание ВЦРО на базе Тайгинского института железнодорожного транспорта — филиала Омского государственного университета путей сообщения является актуальнейшей задачей образовательной организации в ближайшее время. Тем более данное направление работы совпадает с федеральными требованиями к информационной открытости образовательных организаций [1, с. 87]. Задача имеет повышенную степень сложности и требует поэтапного решения.

Для начала необходимо разработать структуру ВЦРО с включением уже наработанных материалов. Здесь, на наш взгляд, можно было бы структурировать электронные ресурсы по следующим направлениям деятельности: виртуальный методический кабинет; виртуальный кабинет приемной комиссии; виртуальный кабинет профориентационной работы; виртуальный кабинет работы комиссии по содействию в трудоустройстве; виртуальный кабинет по организации работы по целевой договорной подготовке; виртуальный кабинет профсоюзной организации студентов и др. Далее необходимо заложить тренд развития составляющих ВЦРО, обозначив индикативные показатели. К примеру, выход на полигон трёх дорог (Западно-Сибирской, Красноярской и Свердловской железных дорог) при организации деятельности виртуального кабинета работы комиссии по содействию в трудоустройстве.

Следующим этапом должна стать разработка программы мониторинга достижений, позволяющей выявить эпизодичность

или закономерность успехов развития. На данном этапе требуется определить системность проводимых мероприятий, их качественный уровень, полученные результаты, охват участников образовательных отношений. К тому же в копилке российской педагогической практики уже имеются показатели, определяющие готовность педагогического сообщества к инновациям. Например, готовность обобщения собственного и коллективного опыта работы; создание креативных объединений на добровольной основе; участие в методических и педагогических конкурсах профессионального мастерства; наличие авторской педагогической концепции или методической системы; модернизация фонда оценочных средств; наличие системы научно-исследовательской деятельности обучающихся и др.

Всё это подтверждает подход Министерства образования и науки РФ, изложенный в письме Минобрнауки РФ от 29 ноября 2010 г. № 03-339 «О методике оценки уровня квалификации педагогических работников»: «Развитие системы образования, вынужденной реагировать на вызовы времени, возможно только при условии высокой компетентности педагогических работников. Самые замечательные идеи и начинания в системе образования могут быть проиграны из-за отсутствия профессионализма педагога» [3, с. 6]. Сложно с этим не согласиться.

Трудность задачи не должна умалять необходимость ее решения. Уверены, что ВЦРО Тайгинского института железнодорожного транспорта — филиала Омского государственного университета путей сообщения позволит образовательной организации быть конкурентоспособной, усилит ее имидж на международном уровне, повысит интерес работодателей к выпускникам и будет способствовать формированию необходимых компетенций.

Список литературы:

1. Овчинников А.В. Обзор положений Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Образование и общество. — 2013. — № 3(80). — С. 85—88.
2. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика — рычаг образования // Интернет-журнал «Эйдос». [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-19.htm> (дата обращения 08.12.2013).
3. Шадриков В.Д., Кузнецова И.В. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. М.: ВШЭ, 2010. — 174 с. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://old.mon.gov.ru/files/materials/8053/10.12.08-metodika.pdf> (дата обращения 08.12.2013).

**ОТ ПРОБЛЕМЫ ВЫБОРА
К ОСОЗНАННОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ.
ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Чуева Марина Юрьевна

*канд. экон. наук, доцент кафедры психологии и педагогики
Московского государственного университета технологий управления
им. К.Г. Разумовского,
РФ, г. Москва
E-mail: mahamari@mail.ru*

**FROM A PROBLEM OF CHOICE
TO MINDFULNESS AND RESPONSIBILITY.
EXPERIENCE IN HIGHER SCHOOL**

Marina Chueva

*candidate of economic sciences, associate professor of Psychology
and Pedagogy Chair, Moscow State University of Technologies
and Management named after K.G. Razumovskiy,
Russia, Moscow*

АННОТАЦИЯ

В статье показаны направления реализации становления ответственности слушателя в образовании, высшей школе. Проблема выбора рассмотрена как способ развития осознанности учащегося. Приведен ряд технологий из тренинговой практики автора.

ABSTRACT

The article reviews directions for implementing a student's responsibility formation in education, in higher school. The problem of choice is considered as a way to develop a learner's mindfulness. A variety of technologies from the author's training practice is presented.

Ключевые слова: выбор; осознанность; ответственность; педагогика; психология; творчество.

Keywords: choice; mindfulness; responsibility; pedagogy; psychology; creativity.

Понятие природы человека — предельно широко. С его помощью можно описать величие и силу человека, а также его слабость и ограниченность. Природа человека — это уникальное и противоречивое единство материального и духовного начал, природного и социального. Еще М. Шелер, М. Ландманн, А. Гелен и другие представители философской антропологии признали телесно-духовную природу человека. Человек не может «выпрыгнуть» за пределы своей телесной организации и «забыть» о ней. В понятии природы человека отсутствует нормативность, оно характеризует человека с точки зрения «сущего» [18, с. 84].

По выражению Э. Фромма, человек находится и внутри, и вне природы, он «впервые является жизнью, в которой осознает самое себя» [18, с. 84]. Только человек способен осознать противоречивость своей природы и понять, что принадлежит к конфликтующим мирам, миру свободы и миру необходимости. Поэтому человек не чувствует себя дома ни в одном из миров. Он — зверь и ангел, тело и душа. Осознание собственной конфликтности делает человека одиноким и полным страха. Именно поэтому, по словам испанского философа Х. Ортеги-и-Гассета, человек — это «воплощенная проблема, сплошная и весьма рискованная авантюра...» [12, с. 242].

Отсюда философская мысль — раньше, позже — психологическая пришли к определению человека в том числе как существа, производящего выбор. При этом, если первоначально понятие выбора звучало как описательное для определения свободы, личности и воли, то позднее понятие выбора стало самостоятельной категорией психологического и философского знания.

Основные направления психологии по-разному подходят к постановке и решению проблемы выбора человеком чего-либо. Так, психоаналитики уделяют основное внимание проживанию импульсов (З. Фрейд, К.-Г. Юнг, К. Хорни), когнитивно-поведенческий подход отмечает ведущую роль мышления (Б.Ф. Скиннер, А. Бандура, Э. Эриксон, А. Бек, А. Эллис, Д.Б. Уотсон), а экзистенциальный анализ акцентирует внимание на значении духовной сущности человека, процессе переживания при совершении выбора (С. Кьеркегор, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, А. Камю, М. Хайдеггер, Э. Фромм, И. Ялом, Д. Бьюдженталь, Р. Мэй, Т. Франкл, А. Лэнгле и др.) [3; 4; 5].

Именно экзистенциалисты подчеркивают идею о том, что в конечном итоге каждый из нас ответственен за то, кто мы есть и чем становимся. Мы все стоим перед задачей наполнить собственную жизнь смыслом. Каждый человек рано или поздно может осознать, что находится в ответе за свою судьбу. С этим связаны

экзистенциальная боль отчаяния, одиночество и тревога, поскольку свобода выбора не гарантирует, что выбор всегда будет безупречным и мудрым.

Основатель экзистенциализма, датский философ Сьорен Кьеркегор, поставил вопрос: почему философия, занимаясь абстрактными вопросами сущности бытия, материей, Богом, духом, пределами и механизмами познания, практически не уделяет внимания человеку и его внутреннему миру. С. Кьеркегор считал, что философия должна вернуться к человеку, помочь ему найти истину, ради которой он мог бы жить. Речь идет о внутреннем выборе человека и осознании им своего «Я». Были выделены понятия неподлинного существования, как полной подчиненности человека обществу («жизнь со всеми», «жизнь как у всех», «плывя по течению»), без осознания своего «Я» и уникальности своей личности, без нахождения истинного призвания) и подлинного существования как выход из состояния подчиненности обществу (сознательный выбор, нахождение себя, превращение в хозяина своей судьбы). Также были определены три стадии, которые человек проходит в своем восхождении к подлинному существованию, экзистенции: эстетическая, этическая и религиозная. Если на эстетической стадии жизнь человека определяется внешним миром и человек стремится только к удовольствию, то уже на этической стадии человек делает сознательный выбор, осознанно выбирает себя, и теперь им движет долг [21].

Центральная проблема экзистенциальной философии другого представителя данной школы, Жана-Поля Сартра, также посвящена проблеме выбора. Центральным понятием его философии является «для-себя-бытие» как высшая реальность для человека, приоритетность для него прежде всего его собственного внутреннего мира. При этом полностью осознать себя человек может только через «для-другого-бытие», через различные взаимоотношения с другими людьми, поскольку человек воспринимает себя через отношение к нему «другого» [14].

Свобода является важнейшим условием жизни человека и основанием его активности. Человек обретает свою свободу и проявляет ее в выборе, но не второстепенном (например, какой фильм посмотреть сегодня вечером), а в жизненно важном, когда решения избежать нельзя (вопросы жизни и смерти, экстремальные ситуации). Именно такой вид решения Сартр называет экзистенциальным выбором. Сделав экзистенциальный выбор, человек определяет свою судьбу на многие годы вперед, переходит с одной линии судьбы на другую, из одного бытия в другое.

Жизнь человека представляет собою цепочку «маленьких жизней», отрезков бытия, связанных особыми «узлами», экзистенциальными решениями. Таковыми могут быть выбор профессии, супруга, места работы, решение изменить профессию, принять участие в политической борьбе, пойти на войну и другие.

Согласно Сартру, свобода человека абсолютна (безотносительна). Человек свободен постольку, поскольку он способен хотеть. Так, сидящий в тюрьме заключенный свободен, пока он чего-либо хочет, например, сбежать из тюрьмы, сидеть дальше или покончить жизнь самоубийством. Человек обречен на свободу в любых обстоятельствах, даже в случае полного подчинения внешней реальности, поскольку это тоже выбор самого человека.

Вместе с проблемой свободы возникает и проблема ответственности. Человек ответственен за все, что он совершает. Исключением является только собственное рождение. Однако во всем остальном он полностью свободен и, соответственно, должен ответственно распоряжаться свободой, особенно при судьбоносном (экзистенциальном) выборе [14].

Помимо понимания свободы как самодетерминированности, существует понимание свободы как способности к выбору одного из двух типов детерминации: человек или подчиняется голосу собственных страстей и желаний, голосу инстинкта самосохранения, или отваживается идти по пути отождествления себя с чем-то, находящимся за пределами природного и социального мира. Речь идет о высших ценностях истины, добра и красоты. Это — путь «сверхчеловеческого», трансцендентного.

Вероятно, в наиболее яркой форме этот онтологический вызов, касающийся ответственности человека за свое собственное существование, выразил Э. Фромм, написавший, что «жизнь не может быть прожита путем простого повторения модели своего вида», «человек должен жить сам», он — «единственное живое существо, которое ощущает собственное бытие как проблему, которую он должен разрешить и от которой он не может избавиться» [19, с. 445]. Именно такая форма свободы является необходимым промежуточным этапом становления человека. Как «наилучший», так и «наихудший» из людей не стоит перед выбором, он уже выбрал: один — добро, другой — зло. Выбор существует для незрелого, «среднего» человека, для того, кто еще колеблется.

В целом, несмотря на различия в предпочитаемых терминах и формулировках, могут быть выделены общие особенности экзистенциальных проблем, принципиально отличающие их от других

психологических проблем. Прежде всего, экзистенциальные проблемы имеют универсальный характер. Когда речь идет о психологических проблемах человека, то чаще всего имеются в виду индивидуальные проблемы, связанные с теми или иными личностными, глубинными особенностями человека, поэтому они могут быть очень разными (проблемы с самооценкой, общением, уверенностью в себе, трудностями в принятии решений). Жизненные или онтологические факты (такие, как неизбежность физической смерти) представляют собой экзистенциальные вызовы, на которые отвечает человек в процессе своего существования. Одним из ключевых понятий экзистенциальной психологии является понятие выбора. Проблематика жизненного выбора не является прерогативой исключительно экзистенциальной психологии, но именно экзистенциальный подход придает понятию выбора фундаментальное значение, поскольку вся жизненная история человека рассматривается как результат череды его выборов, в том числе выбора решения экзистенциальных проблем.

Каждая экзистенциальная проблема, подобно любой кризисной ситуации человека, имеет конструктивное и деструктивное решение. Р. Мэй, в частности, определяет и саму цель практической психологии как «превращение деструктивных конфликтов в конструктивные» [7, с. 30].

Важно, что экзистенциальные проблемы, хотя и ставят перед человеком задачу выбора, не могут, однако, рассматриваться как дилеммы, поскольку каждый из полюсов существует только при наличии другого. Счастье познается через страдание, любовь через изолированность, а смысл жизни — через бессмысленность. А. Маслоу в своем описании самоактуализации как проявления личностной зрелости подметил эту «неопозиционность» традиционных оппозиций: когда «на уровне самоактуализации разрешаются многие противоречия, оппозиции превращаются в неразрывное единство, а мышление через оперирование дихотомиями превращается в незрелое». Для самоактуализирующихся людей проявляется тенденция к слиянию эгоизма и неэгоистичности в единую, высшую целостность, работа превращается в игру, а отдых и труд также ненамного отличаются друг от друга. Когда долг становится удовольствием и удовольствие пронизано чувством долга, теряется их оппозиционность, и они становятся нераздельными [6, с. 167].

Взаимоотношения личности и социальной среды сегодня скорее можно описать по формуле: поиск (личности) — предложения (общества) — выбор (личностью из предложенного обществом). Автономия и ответственность личности проявляется как в процессе

восприятия и осмысления ею предложений, условий, требований со стороны общества (поскольку каждый эти требования понимает по-своему, в соответствии со своими представлениями о ценном), так и в процессе осуществления ею своих социальных ролей.

Современный опыт в экономике, политике, образовании или бытовой жизни часто показывает, что способность людей помочь своей организации, команде или самостоятельно достичь цели почти всегда сводится к их способности сделать ПРАВИЛЬНЫЙ ВЫБОР.

Выбор — особая внутренняя деятельность человека, которая отражает его глубинные, часто мировоззренческие ценности и установки. Значимый личностный выбор всегда проявляет отношение к таким данностям бытия, как бессмысленность, изоляция, свобода. Выбирая, человек реализует свою свободу, структурирует окружающую его неопределенность, наполняет свою жизнь смыслом.

Выбор существует не только в субъективной, но и в объективной реальности, в виде конкретных поступков и действий человека, его отношения к себе и окружающему миру, людям. Именно потому выбор является хорошей «точкой входа» во внутренний мир любого человека.

Почти все люди стремятся избежать возможных проблем и последствий. При этом люди часто боятся сделать выбор; у них нет способа проверить, какой выбор будет правильным; они не представляют, какие последствия могли бы быть; часто не имеют способа попробовать проанализировать эти последствия. Это закономерно, так как изменения подразумевают выбор, и выбор подразумевает изменения.

Разумным является, как минимум, тот выбор, который приближает человека к его цели в жизни; приближает его или его организацию (команду) к ее стратегической цели; трансформирует отношения в группе к взаимовыгодному варианту; и у него нет существенных отрицательных последствий, которые нельзя допустить.

Поэтому так важна практика привития способности к выбору в образовании, в частности, в высшей школе.

Исследуя свои значимые выборы, человек самостоятельно или под руководством специалиста может при желании заглянуть в «глубины своего Я», лучше понять себя, увидеть, что для него важно, что он действительно хочет, найти решения, беспокоящих его проблем.

Любую ситуацию можно рассмотреть, как минимум, с 2-х сторон:

1. «все плохо». Это — мотивация «От» (негатива), уход от чего-то или выбор наименьшего из «зол». Это – стимул к действию, к развитию, как палка в руках погонщика. Поэтому иногда именно

такой подход вынуждает нас что-то совершать или воздерживаться от чего-то. Он основывается на негативном опыте человека.

2. для кого-то более эффективно работает мотивация «К» (позитиву), стремление к чему-то. Она направлена на демонстрацию плюсов, которые можно получить из ситуации, базируется на позитивном опыте человека. Это — соблазнительная выгода, маячащая впереди.

Именно на мотивации «К» (позитиву) построено очень хорошо зарекомендовавшее себя упражнение «Зато», которое часто используется нами в тренингах и на семинарских занятиях. Студентам предлагается вспомнить какую-нибудь недавнюю неприятную для каждого из них ситуацию. Вспомнить и кратко записать у себя в тетради. Каждый описывает болезненный для него опыт. Причем любой, так как изначально декларируется, что «все, что будет записано, останется в тетради и может быть оглашено в аудитории только по желанию автора». Это важно как демонстрация доверительных отношений со слушателями.

Далее предлагается пронумеровать десять пунктов под описанием этой негативной ситуации, и КАЖДОЕ из последующих десяти предложений начинать со слова «зато». Естественно, что человек, не приученный (или не приучивший себя сам) к поиску какого-либо позитивного следствия из любой ситуации, с трудом находит позитив. Действительно, переход с негативной на позитивную волну восприятия жизни дается с некоторым трудом, с затратой ментальной, эмоциональной и прочей энергии. Это — определенная работа до тех пор, пока не выработалась привычка.

Выполнение данного упражнения в аудитории часто ярко демонстрирует особенности личности студентов. Например, одна эмоциональная студентка, по-своему поняв условие упражнения, написала о том, как она ненавидит свою работу. Однако по мере того, как она писала десять пунктов «зато», было видно, как менялось ее настроение, выражение лица, поза. В итоге, к концу упражнения она, не выдержав охватившего ее удивления, буквально закричала на всю аудиторию, что любит свою работу. Она с удивлением поняла, что именно благодаря ЭТОЙ работе смогла повысить свой материальной достаток, приобрести новых знакомых, познакомиться с женщиной и выйти за него замуж. До этого подобные следствия у нее никак не связывались с ее работой.

Приведем еще один пример. На зачетное занятие приехала студентка на последнем сроке беременности. Вышла читать доклад и практически тут же начала рыдать. Как выяснилось, это не было связано с темой доклада или непосредственно с занятием. Оказалось,

студентка буквально на днях вышла из больницы, где лежала на сохранении, и вечером, после института, с мужем собиралась пойти в гости к общим знакомым. Однако неожиданная перспектива срочной повторной госпитализации вызвала ее эмоциональное напряжение. Чтение доклада перед аудиторией спровоцировало столь бурную, неадекватную и опасную в ее положении реакцию. Ей было предложено сесть и сделать упражнение «Зато». В отличие от других студентов группы, она это упражнение ранее не делала. Необходимость описать в нескольких предложениях ее ситуацию с вынужденной немедленной госпитализацией вызвало новую волну рыданий. Однако акцент на том, что «это — просто описание ситуации, как в кино, без личной оценки», «мы играем», «это — только упражнение», дал свой положительный результат. Далее, когда студентка не смогла найти никаких позитивных следствий из своей ситуации, подключились ее однокурсники. Было найдено, как минимум, 5 позитивных следствий: от серьезных («...когда бы ты еще узнала, насколько глубоко и трепетно относится к тебе муж? Ведь он, как только узнал о госпитализации, все бросил, взял такси и мчится сейчас сюда, на другой конец города, чтобы поддержать тебя и вашего ребенка. А ведь некоторые женщины специально устраивают «испытания», чтобы убедиться в подобном отношении к себе. Так что эта ситуация, где проявилось искреннее и нежное отношение к тебе мужа, дорогОго стоит!»), до самых комичных и при этом позитивных, что и требовалось в данной ситуации («У вас ведь в семье пока еще нет машины? А сейчас тебе представится возможность не толкаться в душном метро, а с ветерком комфортно проехать через весь город!»). В итоге, хотя студенты и не нашли все десять позитивных «зато», беременная студентка успокоилась, начала улыбаться, позвонила своему мужу, чтобы тот не торопился, поскольку она себя хорошо чувствует, срочно в больницу не собирается, и они успеют захватить ненадолго в гости (как все и произошло впоследствии).

Существуют различные типологии выбора, например, в отношении к мотивации. Они базируются на так называемом «хочу» человека, на желании или на установках, «общепринятом» мнении, обычаях — то есть на «надо». В связи с этим мы используем другое упражнение, помогающее более осознанно относиться к не самым, может быть, приятным обязанностям в нашей жизни. Упражнение называется «Должен — Хочу». Участники разбиваются на пары. Каждый в паре записывает логическую цепочку вопросов, чтобы помочь в упражнении своему партнеру. В дальнейшем ею можно

пользоваться, чтобы помочь своим близким, особенно детям. Упражнение вначале делается «в одну сторону», затем партнеры меняются ролями.

Первый партнер называет какую-либо свою домашнюю обязанность, которая ему НЕ нравится, но делать которую он должен по «договору». Например, выносить мусор. Второй партнер строит такую логическую цепочку, помогая первому партнеру:

— Если ты не будешь ЭТО делать, то что (будет)?

На это первый партнер САМ (и это очень важно!) выбирает худшее с ЕГО ТОЧКИ ЗРЕНИЯ следствие. (Это — условие игры, это — крайне важно.)

Затем второй партнер: «Если ты не будешь делать это (выносить мусор), то, что будет?»

Первый: «То будет накапливаться мусор».

Второй: «Если будет накапливаться мусор, то, что будет?»...

И так далее до конечной абсурдной ситуации, которую проговорит САМ первый Партнер, заявивший о своей нелюбимой обязанности.

Вот пример такой логической цепочки, построенной студентами: не буду выносить мусор — заведутся крысы — которые покусают нас ночью за пятки — будет заражение крови — домашние умрут от заражения крови — выбираю выносить мусор, а не умереть вместе с домашними от заражения крови! В итоге на эмоционально позитивном настрое студенты самостоятельно утвердили в себе настрой на осознанную необходимость и даже желание выполнять эту домашнюю обязанность.

Данное упражнение очень хорошо работает с младшими школьниками, когда они начинают терять энтузиазм от посещения школы. Главное, чтобы соблюдалось условие самостоятельного поиска и озвучивания негативных следствий (возможно, и преувеличенных). Это — условие, на котором стоит все упражнение-игра. Важно, чтобы человек САМ, осознанно и логически ДЛЯ СЕБЯ выбирал негативное следствие из своих действий. Механизм завершения упражнения таков:

Второй партнер задает последние вопросы: «Ты хочешь, чтобы было ЭТО (последнее негативное следствие, которое проговорил первый партнер САМ)?»

Первый: «Нет».

Второй: «Что ты ВЫБИРАЕШЬ: выносить мусор или ... (негативное глобальное последствие)?»

Первый: «Я ВЫБИРАЮ выносить мусор!».

То есть это выбор «меньшего из зол», сделанный осознанно, логически на основе предвидения последствий развития ситуации, пусть даже комических, гипертрофированных.

Важно эту игру-упражнение проделать вслух, вербализировать, чтобы левое логическое полушарие мозга, «не отличающее игры от действительности», записало словесную логическую цепочку в информационный банк. В итоге, полученный логически опыт выбора в дальнейшем будет позитивно влиять на осознанный энтузиазм при выполнении пусть не самой приятной обязанности (выносить мусор, мыть посуду, гладить, ходить в школу, на работу и прочее).

Результат использования данного упражнения, тесно связанного с мировоззренческим подходом к жизни в ситуации выбора, по отзывам студентов, превзошел все ожидания. В семьях наметились более «взрослые», осознанные отношения между супругами, между взрослыми и детьми.

Естественно, только эти упражнения не могут исправить ситуацию, которая формировалась годами, возможно, не одно поколение. Однако продемонстрировать эффективность позитивного, конструктивного отношения к себе, партнеру, Жизни в целом возможно.

Все вышеперечисленное позволяет почувствовать «вкус» к жизни, проявить активную жизненную позицию и, в свою очередь, получить удовольствие от выбора, принятия самим решения, взятие на себя ответственности за свое решение.

Таким образом, человек просто обречен на взаимодействие с окружающим миром, и на основе этого взаимодействия его жизнь может стать действительно и яркой, и ответственной. Ответственность перед самим собой – это, прежде всего, ответственность за выбор той или иной возможности, которую предоставляет окружающий мир.

Суммируя философское отношение к жизни Бергсона, Ницше, Шопенгауэра, идеи Дильтея, Канта, Зиммеля, Кьеркегора, Хосе Ортеги-и-Гассета и других, можно утверждать, что Мир — лишь «сумма наших возможностей», которая структурируется в результате активности сознания человека. В основе свободного выбора лежит его «авторское отношение», а результатом становится ответственность» [10; 16; 17].

Жизнь — это постоянный выбор. Все, что человек проявляет в своей повседневности — прямой результат череды его выборов. Поэтому, выбор имеет смысл делать после всестороннего и тщательного анализа всех доступных человеку альтернатив. Будущее возникает из сделанных человеком выборов. Поэтому лучше всегда

принимать во внимание ответственность, которая стоит за каждым из сделанных выборов.

Еще один аспект касается отношения человека к проблеме выбора, поскольку выбор оставаться радостным, позитивным и оптимистичным в новом тысячелетии совсем не прост. Тем не менее, в наших прямых интересах стремиться стать таковым, несмотря на негативизм, который ежедневно транслируют СМИ и Интернет. Живя среди культуры насилия и жестокости, мы можем сделать сознательный выбор сохранять уверенность, что жизнь всегда дает счастливую возможность. То, во что мы верим, становится отражением нашего существования. Наше воображение превращается в движущую силу, позволяющую возвыситься над буднями, которые, как нам кажется, контролируют нашу жизнь.

Наш жизненный опыт ограничивается лишь нашим воображением, что возвращает нас к проблеме ответственности. Народная мудрость учит быть осторожным со своими желаниями, ибо они могут исполниться. Сегодня надо быть осторожным со своим воображением, которое сотворит то, во что поверит. Поэтому лучше помнить, что жизнь — это комбинация сделанных нами выборов, в основе которых лежит ответственность, которую мы желаем на себя взять. Это позволяет нашему воображению искать максимально возможное разнообразие доступных альтернатив для исполнения нашей духовной судьбы. Способы и средства достижения успеха человеком основаны на власти делать выбор. Ответственность человека, как минимум, перед собой заключается в том, чтобы каждый его выбор был разумным.

Важно сделать ВЫБОР. Масштаб решения здесь не важен. Нередко принятие ОСОЗНАННОГО, САМОСТОЯТЕЛЬНОГО РЕШЕНИЯ (хотя бы выносить мусор), является настоящей победой над собой. Победой и фактическим шагом к психологически взрослой, ответственной жизни, что является одной из главных целей образования.

Список литературы:

1. Гришина Н.В. Экзистенциальная психология: поиск смысла и самотрансценденция // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 12 / Под ред. Л.А. Коростылевой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2008. — С. 15—28.
2. Гуревич П.С. Расколотовость человеческого бытия. М.: Изд-во ин-та филос. РАН, 2009. — 199 с.
3. Девяткин А.А. Явление социальной установки в психологии XX века. Калининград : Калинингр. ун-т., 1999. — 309 с.

4. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Изд-во МГУ, 1991. — 142 с.
5. История философии. Запад — Россия — Восток. / Под ред. Н.В. Мотрошиловой: в 4 кн. М.: Академический проект, 2012. — 1595 с.
6. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. — 272 с.
7. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М.: Класс, 1994. — 144 с.
8. Мэй Р. Открытие Бытия. М.: Изд-во ин-та общегуман. исслед-й, 2004. — 224 с.
9. Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб.: Искусство, 2005. — 702 с.
10. Новая философская энциклопедия: в 4 т.т. / Под редакцией В.С. Стёпина. М.: Мысль, 2010. — 2806 с.
11. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. Минск: Изд. В.М. Скакун, 1998. — 896 с.
12. Ортега-и-Гассет Х. «Дегуманизация искусства» и другие работы. Эссе о литературе и искусстве. Сборник / Хосе Ортега-и-Гассет; пер. с исп. М.: Радуга, 1991. — 639 с.
13. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. — 478 с.
14. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм // Сумерки богов. М.: Изд-во политической литературы, 1989. — С. 319—344.
15. Уильямс Б. Случай Макропулос: размышления о скуке бессмертия // Проблема человека в западной философии / сост. и послесл. П.С. Гуревича; общ.ред. ЮН. Попова. М.: Прогресс, 1988. — 546 с.
16. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. М.: Гардарики, 2004. — 1072 с.
17. Философская антропология. Хрестоматия, ч. 2 / Сост. А.М. Бобр, Е.В. Хомич. Мн.: Тетра-Системс, 2009. — 161 с.
18. Фромм Э. Душа человека. М.: Республика, 1992. — 875 с.
19. Фромм Э. Пути из больного общества // Проблема человека в западной философии. М.: Прогресс, 1988. — С. 443—482.
20. Хрестоматия по гуманистической психотерапии / Сост. М.П. Папуш. М.: Изд-во ин-та общегуманит. исслед-й, 1995. — 302 с.
21. Хрестоматия по истории философии: учебное пособие для вузов: ч. 2 / Ред. Л.А. Микешина. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. — 528 с.
22. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 1997. — 606 с.
23. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Смысл, 1999. — 576 с.

1.10. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Загоруля Татьяна Борисовна

*канд. пед. наук, доцент
Уральского государственного экономического университета,
РФ, г. Екатеринбург
E-mail: tatbor.07@mail.ru*

TECHNOLOGY OF THE PROJECTS AS THE METHOD OF THE REALIZATION OF SYNERGETIC APPROACH IN THE EDUCATION

Zagorulya Tatyana

*candidate of pedagogic sciences, associate professor
of Ural State Economic University,
Russia, Ekaterinburg*

АННОТАЦИЯ

Автор рассматривает проектную педагогическую технологию как способ реализации синергетического подхода в образовании.

ABSTRACT

The author considers technology of the projects as the method of the realization of synergetic approach in the education.

Ключевые слова: проектная технология; синергетика; педагогическая синергетика.

Keywords: technology of the projects; synergetics; pedagogical synergetics.

В XXI веке синергетическая концепция способствует познанию таких сложных, нелинейных, эволюционирующих, открытых систем,

как общество и образование. Современное образование является открытой системой, характеризующейся нелинейностью (знания и опыт поведения не только наращиваются последовательно, но и возникают спонтанно, субъективно, непредсказуемо благодаря процессам открытия их самими обучающимися); незавершенностью и открытостью (информация о знаниях сообщается в неполном виде); субъектностью (знание принадлежит только конкретному индивиду, независимо от уровней всеобщности знания); неустойчивостью и нестабильностью (знания изменчивы, находятся, как и человек, в постоянном развитии, определяя возможность развития личности); относительной предсказуемостью результатов образования.

Важной характеристикой является также то, что понятие «методика» как набор строгих предписаний, требующих точного исполнения в образовании и обеспечивающих твердое запоминание и закрытость знаний, уступает место понятию «технология», как более целостному набору ориентиров, допускающих творчество преподавателя и обучаемого в познании. В данной работе представим «метод проектов» как педагогическую технологию в синергетическом рассмотрении.

Проект как технология предусматривает комплексный характер деятельности всех его участников, объединенных целью получения результата за определенный промежуток времени (от одного занятия до нескольких месяцев). Поэтому проект должен соответствовать ряду требований: иметь практическую ценность; предполагать проведение студентами самостоятельных исследований; быть в одинаковой мере непредсказуемым как в процессе работы над ним, так и при ее завершении; быть гибким в направлении работы и скорости ее выполнения; предполагать возможность решения актуальных проблем; давать студенту возможность учиться в соответствии с его способностями; содействовать проявлению способностей студента при решении задач более широкого спектра [3, с. 121].

Сказанное выше позволяет выявить синергетический аспект в использовании проектной технологии. Он обнаруживается в том, что задачи, решаемые при выполнении проекта, не только многообразны, но и требуют уточнения, возможно, пересмотра, внесения необходимых изменений в процессе работы над проектом. И, несмотря на то, что проект заранее спланирован, сконструирован, как дидактическая технология допускает гибкость, связанную с обоснованием предлагаемых изменений в ходе выполнения. Подчеркнем наше согласие с позицией А.В. Хуторского, что проекты, предлагаемые студентам, ориентированы на решение определенной проблемы,

имеют практический характер [5, с. 338]. И выскажем гипотезу о продуктивности совокупного использования компетентностного и личностно-развивающего подходов при использовании проектной технологии в вузовском образовании.

Имеется собственный опыт применения проектной технологии на занятиях по дисциплине «Менеджмент» в ФГБОУ ВПО УрГЭУ (СИНХ). На занятиях по менеджменту студентам предлагается создать проект «Организация моей мечты». Работа осуществляется в малых группах (4—5 чел.), включает в себя следующие позиции: придумать название организации; выбрать ОПФ организации; разработать миссию организации; описать выпускаемый продукт (базовый продукт или базовую услугу); разработать организационную структуру; представить организацию в виде открытой системы (описать макроокружение, микроокружение, их взаимодействие).

Результаты разработки проектов обсуждаются всей учебной группой. Это происходит на учебном занятии, во время презентации проекта, когда задаются вопросы авторам, которые стимулируют дискуссию, одобрение или несогласие с авторами проекта. Анализ и оценивание проекта осуществляет студенческое жюри (3 чел.), которое оценивает работу всех малых групп по таким критериям, как: актуальность, новизна идеи и ее оригинальность, содержательность, технологичность, прогностичность.

Работа над проектами позволяет студентам стать инициативнее в приобретении знания из различных источников информации, часто противоречивых, что далеко не всегда достигается при использовании традиционных методов обучения в вузе. И поскольку студенты сами осуществляют выбор, проявляют инициативу, последствия проявления которой могут быть непредсказуемыми, постольку мы можем говорить в терминах синергетики о бифуркации — разветвлении старого качества на конечное множество вполне определенных потенциальных новых качеств. Переход от одного варианта ответа к другому при разработке проекта требует выбора из множества возможных новых вариантов ответов.

Это картина самоорганизации в проектном обучении, но она этим не ограничивается. Цепочка бифуркаций может не только увести самоорганизующуюся систему от исходного состояния, но и вернуть ее в это состояние. Для конкретной системы, взаимодействующей с конкретной средой, существует свой аттрактор — предельное состояние, достигнув которого, система уже не может вернуться ни в одно из прежних состояний. Это связано с тем обстоятельством, что указанное предельное состояние является состоянием

максимальной устойчивости для данной системы в фиксированных условиях данной внешней среды.

Например, при создании проекта «Корпоративная культура организации» на занятии по дисциплине «Организационное поведение», одна из групп студентов осуществляла выбор идей, теорий менеджмента и организационного поведения для обоснования тех принципов и ценностей, которые являются фундаментом корпоративной культуры организации. В процессе обсуждения студентами предлагались различные варианты: рассмотрение корпоративной культуры как метафоры (Г. Морган и К. Шольц); феноменологический подход в изучении корпоративной культуры (М. Луи, А. Петтигрю); рационально-прагматический подход (Э. Браун, Э. Шейн) и т. д. После бурного обсуждения, выявления всех положительных и отрицательных сторон предлагаемых концепций, группа студентов сделала окончательный выбор для своего проекта «Корпоративная культура организации», заявив, что концепция Э. Шейна будет основой их корпоративной культуры организации. Как видим, цепочка бифуркаций (выбор возможных подходов и теорий для обоснования ценностных установок корпоративной культуры организации) привела к предельному состоянию, наиболее предпочтительному варианту — аттрактору (в нашем примере — это концепция Э. Шейна).

С точки зрения системно-структурного подхода, создаваемый проект может рассматриваться как динамическая система, имеющая поликомпонентное строение (тема проекта, девиз, эмблема, содержание проекта, цели и задачи проекта, концепция (миссия организации), предлагаемые мероприятия, условия реализации). Название, количество, последовательность, содержание и стиль структурных элементов проекта могут варьироваться, так как формулируются на основе конкретных целей и задач. В понятиях синергетики мы можем говорить о реализации таких принципов, как открытость и нелинейность (многовариантность, наличие выбора из альтернативных путей).

Проектная технология предполагает проведение студентами самостоятельных исследований по выбранной теме, поэтому результаты являются в одинаковой мере непредсказуемыми как в процессе работы над проектом, так и при ее завершении. Новое появляется в результате бифуркаций как эмерджентное и непредсказуемое, и в то же время новое «запрограммировано» в виде спектра возможных путей развития. Проектная технология дает студенту возможность учиться в соответствии с его способностями, содействует реализации творческих сил на основе межличностных отношений сотрудничества между студентами и преподавателем.

Следует отметить, что в современном образовании взаимодействие обучаемого и обучающегося можно рассматривать как нелинейную ситуацию открытого диалога, прямой и обратной связи. При работе над проектом преподаватель помогает студентам в поиске необходимых источников; сам является источником информации; координирует весь процесс; поддерживает непрерывную обратную связь для успешной работы студентов над проектом. Но такое образование является пробуждающим, стимулирующим, способствует открытию самого себя, сотрудничеству с самим собой и другими людьми.

Проектная технология может использоваться на семинарских, практических занятиях и при выполнении самостоятельной работы. Это «увеличивает творческий потенциал, гуманитарную составляющую технологии, так как основное отличие гуманитарных систем — наличие вероятностных моделей, оперирование неопределённостями и существование в их среде» [1, с. 204—205].

Мы можем сделать вывод, что проектная технология стимулирует обучение студентов, потому что оно лично ориентировано, самоорганизуемо (в рамках малых групп), самомотивируемо, рефлексивно, что означает возрастание интереса и вовлечённости в работу над проектом.

Список литературы:

1. Гузев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М., 2001. — 240 с.
2. Гузев В.В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. — 1995. — № 6. — С. 39—47.
3. Жак Д. Организация и контроль работы с проектами // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сборник рефератов по дидактике высшей школы / БГУ. Центр проблем развития образования. Мн., 2001. — С. 121—140.
4. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики: синергетическое мировидение. М., 2010. — 256 с.
5. Хуторской А.В. Современная дидактика. СПб., 2001. — 544 с.

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Зубовская Любовь Андреевна

*учитель черчения и изобразительного искусства,
МБОУ «Краснобаррикадная средняя общеобразовательная школа»,
РФ, Астраханская область.
E-mail: zubovskaya_la@mail.ru*

STUDENTS MOTIVATION INCREASING BY WAY OF INNOVATIVE EDUCATIONAL METHODS

Lubov Zubovskaya

*art and drawing teacher
MBEO "Krasnobarikadnay Secondary Comprehensive School,
Russia, Astrakhan region*

АННОТАЦИЯ

В статье дается краткий анализ причин снижения интереса учащихся к учебе, обосновывается необходимость поиска новых методов и технологий, способствующих повышению мотивации школьников.

ABSTRACT

This article deals with the short analysis of the reasons for students dropping interest to studies. The author proves the need of seeking new methods and technologies promoting students motivation, innovative models.

Ключевые слова: мотивация, инновационные модели.

Keywords: motivation, innovative models.

Одной из главных проблем в российском образовании является низкая мотивация учащихся. Известно множество причин снижения интереса школьников к учебе: лень получать знания; не желание трудиться; большая учебная нагрузка; стремление жить одним днем; скучная школьная жизнь; отсутствие понимания пригодности

получаемых знаний в жизни и т. д. Кроме этого, многие школьники учатся не для того, чтобы приобрести знания, а потому, что учение для них является обязательным.

Если в начальной школе дети стремятся быть лучшими перед родителями, учителями, друг перед другом, то в среднем звене ученики постепенно уходят от этого. В средней школе многие учатся ради того, чтобы их не ругали учителя и родители, чтобы не совестно было перед взрослыми. Школу в среднем звене ученики посещают в основном ради общения друг с другом. И только в старшем звене, когда учащиеся осознают, что им нужно поступать в средние и высшие учебные заведения, появляется интерес к знаниям и результатам.

Возникает вопрос: можно ли помочь ученику приобрести интерес к знаниям и школе? Наверно, можно, если сделать некоторые изменения в образовании. Например: применять системно-деятельностный подход; использовать инновационные методы и модели в обучении; дать право выбора учащимся в изучении необходимых для них предметов; добавить в учебный план те предметы, которые необходимы для поступления выпускников школ в высшие и средние учебные заведения, находящиеся в их регионах (учитывая интересы учащихся); изменить систему оценивания деятельности учащихся; поднять статус работы по профориентации; обеспечить активный отдых; привлечь кадры, заинтересованные в создании и проведении увлекательных школьных мероприятий, конкурсов, на которых каждый ученик был замечен и оценен по достоинству.

И главное, сделать все обучение бесплатным, не зависимо от формы, возраста, статуса и достатка. Чтобы все с детства знали, что поступить можно в любое учебное заведение, если имеешь хорошие знания и желание учиться.

Таблица 1.

Повышение мотивации

Проблема	решение	результат
Лень получать знания	Применение системно-деятельностного подхода	научит учиться
Не желание трудиться	Применение инновационных моделей обучения	Создаст комфортную обстановку для работы, повысит успеваемость
Большая учебная нагрузка	Дать право выбора учащимся в изучении необходимых для них предметов	Сохранение здоровья и экономия времени
Стремление жить одним днем	Добавить в учебный план те предметы, которые необходимы для поступления в средние и высшие учебные заведения, находящиеся в регионах	Подготовка и сохранение кадров для региона
Скучная школьная жизнь	Привлечь кадры, заинтересованные в обеспечении досуга учащихся	Заинтересует учащихся в жизни школы
Отсутствие понимания пригодности получаемых знаний	Поднять статус работы по профориентации	Помощь в выборе профессии

Так что же может сделать учитель, если исходить из перечисленных предложений? Наверно, только научить учащихся учиться и создать комфортную обстановку для работы. Эти два пункта учитель может решить при помощи урока. «Обучать деятельности — это значит делать учение мотивированным, учить ребёнка самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути, в том числе средства её достижения (т.е. оптимально организовывать свою деятельность, помогать формировать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки». (А.А. Леонтьев) [1, с. 4]. Каким должен быть урок с использованием системно-деятельностного подхода? Он должен отвечать требованиям, иметь целевую направленность и определённые этапы построения: мотивация, актуализация знаний, пробное учебное действие с предварительной демонстрацией, выявление места и причины затруднения, построение проекта выхода из затруднения, реализация построенного проекта, первичное закреп-

ление учебного действия с озвучиванием хода учебного действия, самостоятельная работа с самопроверкой, включение в систему знаний, повторение. Самый последний этап — это рефлексия учебной деятельности. Значит, на уроках ребёнок должен не получать знания в готовом виде, а добывать в процессе собственной учебно-познавательной деятельности. Однако, чтобы ученик добился своих целей, мало одного желания школьника, необходимы ещё специально организованные условия, в которых он смог бы самореализоваться. Поэтому, учитель с самого начала должен правильно определить свою роль на уроке: учить детей определять границы своего знания, видеть проблему и ставить проблемные вопросы; учить детей осуществлять контроль и самооценку своей деятельности в соответствии с выработанными критериями; организовывать учебное сотрудничество детей, совместно-распределённую деятельность при решении учебных задач; создать условия для выстраивания учеником индивидуальной траектории изучаемого предмета. В процессе такого обучения ученик научится выполнять личностные, коммуникативные, регулятивные и общепознавательные виды деятельности, которые и помогут повысить интерес к учебному материалу, предмету, общению, а, значит, и самому процессу обучения. Важную роль в повышении мотивации школьника играет обстановка, в которой работает ученик. Создать комфортную обстановку для работы ученика при помощи урока можно, если применять различные инновационные дидактические модели. Эти модели помогают усовершенствовать систему обучения, повышают эффективность обучения и делают обучение интересным доступным для каждого ученика. Одной из ярких дидактических моделей является модель перевёрнутого урока. В основе данной модели лежит концепция американских педагогов *flip-the-classroom*. Суть данной модели заключается в том, что учитель записывает теоретическую часть урока на видео и выкладывает его в Сеть. Дома ученики знакомятся с материалом, отвечают на вопросы, ищут нужную информацию. Приходя на занятия, они имеют одинаковый уровень подготовки по данной теме, так как знакомство с новым теоритическим материалом происходит дома в удобном для каждого ученика темпе. На уроке учащиеся всё свое время используют на закрепление полученных знаний, формированию навыков и применению знаний на практике в различных видах деятельности. Благодаря модели перевёрнутого урока спровождение отстающих учащихся, нуждающихся в помощи, не требует доплнительных занятий во внеурочное время. У учеников ликвидируются пробелы в знаниях при помощи совместных усилий

учителя и ученика. С помощью данной технологии достигается экономия времени для инетративного сотрудничества с учащимися в классе, для реализации полученных ими знаний на практике, повышению уровня интеллектуального саморазвития учащихся, их самостоятельности в освоении и переработке информации и для повышения мотивации к учению. Таким образом, при помощи созданных комфортных условий образовательной среды, учитель может помочь учащимся приобрести интесе к учебе и школе. Необходимо только проявить желание и усилие взрослым, и тогда ученики будут идти в школу не только ради общения друг с другом, но и для сотрудничества с учителем.

Список литературы:

1. Купавцев А.В. Деятельностный аспект процесса обучения/А.В. Купавцева//Педагогика. — 2001. — № 6. — С. 44—66.
15.Леонтьев А.А. Что такое деятельностый подход в образовании/А.А.Леонтьева//Начальная школа плюс. — 2001. — № 1 — С. 3—6.
2. Лапина М. Мотивация школьника.// Психология. Консультации психолога, советы. — 09.08.2013. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://psyforum.net/motvaciya-ucheby.html> (дата обращения 15.11.2013).
3. Стуколова Е.А. К вопросу о применении опыта Швеции в процессе модернизации школьного образования в России// Кафедра педагогики РГПУ им. А.И. Герцена. — 09.04.2013. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/conference-internet-2013-april/78-problemy-i-perspektivy-razvitiya-obrazovaniya-v-sovremennom-mire/490-1-7> (дата обращения 14.11.2013).

1.11. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ЦЕНТРЫ ПО АТОМНОЙ ЭНЕРГИИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лукина Анастасия Александровна

*аспирант кафедры экологического образования и рационального
природопользования Нижегородского государственного
педагогического университета им. К. Минина,*

РФ, г. Нижний Новгород

E-mail: tender-tiger@yandex.ru

INFORMATIONAL CENTERS OF NUCLEAR ENERGY AS INNOVATIVE METHOD OF ADDITIONAL ECOLOGICAL EDUCATION

Anastasia Lukina

*post graduate student of Ecological education and rational nature using
department of Nizhniy Novgorod State Pedagogical University,*

Russia, Nizhniy Novgorod

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросам дополнительного экологического образования в области атомной энергетики. Автор приходит к выводу, что проблема мало изучена и требует особого подхода. В качестве инновационной формы дополнительного экологического образования в статье рассматриваются информационные центры атомной отрасли. Автор раскрывает их цели, задачи, формы работы. Особое внимание обращается на направления деятельности центров.

ABSTRACT

This article is devoted to questions of additional ecological education in nuclear energy. The author comes to a conclusion that this problem

demands a special way of studying. In article are considered informational centers of nuclear energy as innovative method of additional ecological education. The author opens their purposes, tasks, methods of working. The special attention is paid on center's activity.

Ключевые слова: атомная энергетика; экологическое образование.
Keywords: nuclear energy; ecological education.

В условиях энергетического кризиса и исчерпания запасов традиционных энергоносителей единственным доступным, надёжным и экологически чистым источником энергии остаётся ядерная энергетика. Запасы урана более равномерно распределены по земному шару, чем месторождения нефти, газа и угля. Поэтому ядерная энергетика позволяет странам обрести энергетическую независимость, столь важную в условиях современного мира [1, с. 5].

При нормальной безаварийной эксплуатации атомных электростанций образуются газообразные, твёрдые и жидкие радиоактивные отходы (РАО).

Радиоактивные отходы — это побочные продукты, образующиеся на всех стадиях ядерного топливного цикла и не представляющие ценности для дальнейшего использования, а так же все материальные вещества и изделия, загрязнённые радионуклидами до уровней, не соответствующих нормам радиационной безопасности [4, с. 24].

Есть чёткое осознание того, что радиоактивные отходы являются потенциальным источником радиационной опасности для человека и окружающей среды, поэтому на каждой АЭС существует система сбора, переработки и надёжного хранения РАО [7, с. 176].

Несмотря на это, уровень недоверия к атомной энергетике довольно высок, особенно у школьников. Опросы показывают, что учащиеся имеют смутное, весьма некомпетентное представление об атомной промышленности. Поэтому с ними следует вести открытый диалог, говоря о том, что атом может служить на благо человечества без ущерба для окружающей среды, если человечество будет ясно понимать законы природы и разумно применять их [3, с. 7].

В понимании сложности и динамичности развития атомной отрасли свою роль играет экологическое образование школьников, поскольку оно включает в себя такие аспекты, как знание экологических проблем и способов их решения, формирование целесообразного поведения и деятельности, воспитание ценностных ориентаций экологического характера, способности научных и нравственных суждений по экологическим вопросам [5, с. 56].

В этом отношении безусловную роль должно сыграть дополнительное экологическое образование детей, которое является неотъемлемой частью системы непрерывного образования, призванное обеспечить демократичное и свободное обсуждение проблем ядерной энергетики [2, с. 69].

Система дополнительного экологического образования включает в себя разнообразные формы и виды. И.Н. Пономарёва выделяет следующие: групповые — кружковая работа, экспедиции, походы на природу, факультативы; массовые — лекции, участие в олимпиадах, просмотр кинофильмов, участие в олимпиадах, экскурсии и походы на природу, экологические конференции, выставки работ учащихся, внешкольные компании; индивидуальные — научные исследования и опыты, внеклассное чтение, исследовательская работа [6, с. 47].

Инновационной формой в системе дополнительного экологического образования является «Информационный центр по атомной энергии» (ИЦАО), который был создан по проекту Госкорпорации Росатом. В настоящее время создано 17 типовых центров в городах России, среди которых Москва, Санкт-Петербург, Саратов, Ульяновск, Нижний Новгород, Томск, Челябинск.

Информационный центр по атомной энергии — это многофункциональная площадка, задачами которой является: формирование позитивного отношения к развитию ядерной энергетики; формирование базовых экологических знаний об атомной отрасли, её проблемах и перспективах; активизация коммуникативно-творческой самостоятельности.

В деятельности центра выделяют следующие направления: мотивационно-ориентировочное, информационно-познавательное и творческо-деятельностное.

Мотивационно-ориентировочное направление обеспечивается созданием всех необходимых условий для восприятия сложной информации. Яркие, динамичные экспозиции, представленные отраслевыми предприятиями — партнёрами центра знакомят с современными разработками в области атомной промышленности и способствуют проявлению интереса к атомной энергетике.

Неотъемлемой частью деятельности центра является использование новейших информационных технологий в образовательном процессе. Широкоформатный экран, объёмный звук позволяют превратить просмотр учебных программ в увлекательное путешествие, погружив школьников в атмосферу доверия и непринуждённости. Электронные консоли, установленные на столах, повышают наглядность, визуализируя полученную информацию с помощью мультиме-

дийных элементов. Одним из эффективных способов повышения учащихся к деятельности центра являются презентации и видеоролики о сегодняшнем дне ИЦАО, его перспективах и взаимодействии с другими предприятиями атомной отрасли, которые транслируются перед началом учебных программ.

Информационно-познавательное направление представлено мультимедийными сеансами в жанре виртуального спектакля. Транслируются разные по тематике программы, в том числе и на английском языке. В их числе: спектакль «Путешествие в мир атомной энергии» — увлекательная образовательная программа, которая раскрывает теоретические основы ядерной энергетики; рассказывает о том, как производится энергия и на что она тратится; знакомит учащихся с устройством электростанций и работой атомного реактора. Просмотр программы позволяет узнать о процессе получения урана, как центрального элемента ядерного топлива, о существовании радиоактивности в природе, а так же о влиянии радиации на здоровье.

«Безопасное обращение с РАО» — программа, рассчитанная на старших школьников. Она знакомит учащихся с классификацией радиоактивных отходов, их свойствами и основными принципами обращения с ними — «концентрированием и изоляцией». Из фильма учащиеся могут узнать о методе кондиционирования и способах его использования при захоронении РАО. Программа даёт ответы на такие вопросы, как «что такое могильник?», «как действует принцип многобарьерной защиты?», «какой способ захоронения РАО является наиболее оптимальным и экологически безопасным?».

Творческо-деятельностное направление предполагает включение обучающегося (после просмотра программы) в различные виды деятельности эмоционального, рационального и практико-ориентированного характера в соответствии с современной личностно-ориентированной парадигмой. Предусмотрены несколько интерактивных блоков-викторин с такими вопросами как: *Откуда берется энергия в ядерном реакторе? Где делают топливо для корабля, который полетит на марс? Как с помощью атомной энергии опресняют воду и сбивают с орбит астероиды? Как можно добывать энергию из океанской воды? На сколько лет хватит человечеству топлива? Каковы источники природной радиации? Насколько безопасна работа атомной станции?*

На локальных мониторах отображается вспомогательная информация, содержащая в себе простые и наглядные сравнения.

Помимо образовательных программ на площадке информационного центра проводятся различные специальные научные,

просветительские и общественные мероприятия (конференции, семинары, вебинары) при участии общественных деятелей, учёных, экологов, и работников атомной отрасли. Результатом деятельности являются творческие проекты в виде фотоколлажей, выставок, изготовления рекламных буклетов.

В рамках проектной деятельности ИЦАО развивается линия «Эколайф», целью создания которого стало формирование условий для реализации творческого потенциала юных экологов Нижегородской области и города Нижнего Новгорода. Расширить информационное пространство в детских и молодежных общественных организациях в области экологического образования.

В результате систематической деятельности центра достигается понимание значимости и неоднозначности экологических проблем, желание их изучать, используя разнообразные интерактивные формы.

Список литературы:

1. Акатов А.А. Мой выбор — атомная наука и техника: учеб.пособие. М.: ИзДат, 2009. — 170 с.
2. Бочкарёва Т.В. Экологический «джинн» урбанизации: учеб.пособие. М.: Мысль, 1988. — 258 с.
3. Комби Бруно Защитники природы за атомную энергию: учеб.пособие. СПб.: Алекс, 2009. — 386 с.
4. Гагаринский А.Ю. Ядерная энергия: экспертные оценки развития: учеб.пособие. М.: ИзДат., 2008. — 218 с.
5. Ермаков Д.С., Суравегина И.Т. Экологическое образование: от изучения экологии к решению экологических проблем: учеб.для вузов. Новомосковск: НФ УРАО, 2005. — 142 с.
6. Шаронова Е.Г. Дополнительное экологическое образование детей: учеб.пособие. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2005. — 130 с.
7. Экологическое образование и воспитание: проблемы и перспективы: учеб.для вузов. Н. Новгород: НГПУ, 1997. — 287 с.

1.12. ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ПРОЕКТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Денисов Растям Мухарамович

*специалист биоэколог, учитель по внеурочной деятельности
Муниципального бюджетного образовательного учреждения
«Средняя общеобразовательная школа № 66»,
РФ, г. Астрахань
E-mail: Rast.1045@mail.ru*

FEATURES OF PREPARATION OF WELFARE PROJECTS AT ELEMENTARY SCHOOL IN FIXED AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Denisov Rastyam Muharamovich

*bio-ecology specialist, teacher extra-curricular activities
of the Municipal budget educational institution "Secondary school № 66",
Russia, Astrakhan*

АННОТАЦИЯ

Умение создавать свой собственный проект становится важным этапом в обучении детей в начальной школе. Подготовка учебного социально-культурного проекта зависит от возрастных особенностей, интеллектуального развития, увлечённости, материально-технического оснащения. Социально-культурные проекты в начальной школе имеют прочную связь с учебным процессом. Учителю необходимо уметь создавать для ученика особую учебную траекторию развития. Необходимо понимать, что каждый, даже самый простой проект, для ученика начальной школы становится новой ступенью к познанию жизни.

ABSTRACT

The ability to create your own project is an important step in teaching children in elementary school. Development of a socio-cultural project depends on the age differences, intellectual development, dedication, material and technical equipment. Social and cultural projects in elementary school have a strong relationship with the educational process. Teacher needs to be able to create a special training for student development trajectory. It should be understood that everyone, even the most simple project for primary school children to get to know a new stage of life.

Ключевые слова: социально-культурные проекты; начальная школа; мотивация; рефлексия; культурные традиции; учебный процесс.

Keywords: sosialno-cultural projects; grade school; motivation; reflection; cultural traditions; the teaching process.

Современное образование требует создать такие условия ученику, где бы он не только получал знания традиционным способом, а был активным участником образовательного процесса, то есть «субъектом» обучения [1]. «Если ученик в школе не научился сам творить, то и в жизни он всегда будет только подражать и копировать», писал Л.Н. Толстой. В основе проектной деятельности лежит развитие познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве; развитие критического и творческого мышления [2].

Проекты в младших классах — это трудно, это проблематично, так как дети еще слишком малы для проектирования. Но все-таки это возможно. Речь идет не о полноценных проектах, выполненных учащимися самостоятельно. Возможно, это будут лишь элементы проектной деятельности. Но для ученика — это возможно, так как это будет его проект.

Практика проведения учебных исследований может рассматриваться, как особое направление учебной деятельности, внеклассной или внешкольной работы, тесно связанное с основным учебным процессом и ориентированное на развитие исследовательской, творческой активности детей, а также на углубление и закрепление имеющихся у них знаний, умений и навыков [1]. Эта работа проводится индивидуально или большой группой детей, а сроки работы над проектом тоже могут быть различными.

Обучение проектированию позволяет воспитывать самостоятельную и ответственную личность, развивает индивидуальность,

творческие начала и умственные способности детей. Именно проектная деятельность дает возможность сместить акцент с процесса пассивного накопления обучающимися суммы знаний на овладение им различными способами деятельности в условиях доступности информационных ресурсов, что способствует активному формированию творческой личности, способной решать нетрадиционные задачи в нестандартных условиях [1].

Выполняя подготовку к работе над социально-культурным проектом, учащийся должен понимать, что он изучает культуру страны [3]. Если это особенности национальной культуры, то необходимо узнать больше о том народе, кому принадлежат те или иные культурные ценности. Учащийся должен осознавать, что Россия многонациональная страна и каждая культура это её частичка.

В текущем году в нашей школе организована школьная конференция «Мой город — моя Россия!». В качестве социально-культурных проектов, были представлены следующие: «Путешествие по старым маршрутам», «Национальная кухня в Астрахани. Традиции и современность», «Национальные узоры России».

Следует отметить, что учащимся очень нравится изучать различные особенности национальной культуры. Так проект «Путешествие по старым маршрутам», был посвящен памяти Астраханского трамвая. Учащиеся выполнили качественную видео-презентацию, в которой отразили историю развития трамвайного движения в Астрахани. Работа с информационными технологиями позволяет учащимся развивать в себе коммуникативные качества.

Изучать национальную кухню Астрахани, учащиеся смогли с помощью проекта: «Национальная кухня в Астрахани. Традиции и современность». Работа над этим проектом была очень увлекательной. Ребята собирали рецепты, пробовали готовить блюда национальной кухни.

Современная начальная школа приходит к выводу, что проектно-исследовательская деятельность действительно эффективная педагогическая технология. Она способствует формированию целого ряда ключевых компетентностей:

1. Коммуникативной (общение в группе, выступления при защите своего проекта, ответы на вопросы и вопросы одноклассникам);
2. Социальной (умение использовать знания и другие ресурсы окружающих для решения проблемы);

3. Информационной (получать нужную информацию из различных источников: книги, конспекта, интернета, умения развёртывать информацию);

4. Культурологической (осознание высоких художественных достоинств произведений);

5. Рефлексивной (умение ребёнка действовать в соответствии с вопросами: зачем я это делал и что я получил?) и др.

Создавая условия для развития индивидуальности ребенка, включая его в проектную деятельность, стимулируя его активность в ней, можно рассчитывать на новый качественный результат, который необходим современной школе, на успешную адаптацию молодежи в современном обществе [4].

Осуществляя метод проектов во внеурочной деятельности, делается уклон на краеведение. Так как изучение родного края позволяет осознать, что каждый человек — соучастник прошлого, настоящего и будущего, что корни человека — в истории своего народа, края, в котором живет человек, и традициях своей семьи.

Учащиеся, которые овладели основами проектной и исследовательской деятельности в начальной школе, легче адаптируются на старшей школе. Здесь работа над проектами продолжается в более динамичных условиях:

1. Увеличение количества предметов,
2. Повышение учебной нагрузки,
3. Смена жизненных направлений (подростковый возраст),
4. Недостаток материально-технического обеспечения для подготовки и реализации проектов.
5. Недостаток времени (подготовка к ГИА и ЕГЭ) и др.

В этих условиях многое зависит от учителя. Именно учитель, должен составить индивидуальный «учебный маршрут» для работы над проектом. Успешное решение этой задачи приводит к высоким достижениям на областных этапах всероссийских конкурсах.

Вся наша жизнь состоит из череды различных проектов. Задача учителя — научить ребёнка планировать и успешно реализовывать «свои жизненные проекты». Ведь для любого человека самая значимая оценка — это общественное признание его успеха. Подростку необходимо получить отклик сверстников и взрослых на свой результат труда. Это очень важно, поскольку дети всегда сомневаются: признают ли меня окружающие? Любой проект достоин положительной оценки, ведь ребенок действовал сам. Важно, чтобы он проанализировал свою деятельность: как была поставлена работа? Что получилось в итоге? Продвинутый в проектировании ребенок

может сказать, соответствует ли его результат затраченным усилиям или можно было пойти другим, более удобным путем. Такой самоанализ дорогого стоит. Если ребенок умеет его делать, он и оценку сможет себе поставить. А когда человек готов к самооцениванию, он более успешно идет по жизни.

Список литературы:

1. Горский В.А. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование. М.: Просвещение, 2011. — 111 с. — (Стандарты второго поколения).
2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. — 208 с.
3. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
4. Спирина Н.А. Журналистика в школе. Программа, материалы к занятиям. Волгоград, учитель, 2011. — 207 с.

1.13. ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ ЭТНОТОЛЕРАНТНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Янковская Ольга Викторовна

канд. филол. наук, доцент кафедры НХТ,

ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова»,

РФ, г. Абакан

E-mail: yankovskaya_ov@mail.ru

THE QUESTION OF EDUCATION OF ETHNIC TOLERANCE AT YOUTH AGE

Jankovskaja OlgaVictorovna

candidate of Philological Sciences, assistant professor

of NHT, VPO "KSU them. N.F. Katanov",

Russia, Abakan

АННОТАЦИЯ

В статье затрагиваются проблемы этнотолерантного воспитания лиц юношеского возраста, приводятся разработки передовых ученых-педагогов, посвященные различным аспектам формирования этнотолерантности, с акцентом на методы, актуальные для учащихся указанной возрастной группы. Материалы статьи будут полезны как классным руководителям общеобразовательных школ, так и кураторам младших курсов колледжей и высших учебных заведений.

ABSTRACT

The paper addresses the problems of education of ethnic tolerant persons of youth age, the development of the problem by some scientists and educators which is devoted to various aspects of ethnic tolerance formation is given, with an emphasis on methods relevant to students in this age group. The article can be useful for teachers and tutors of the secondary school and junior courses' curators in colleges and universities.

Ключевые слова: толерантность; этнотолерантность; ценности; культура.

Keywords: tolerance; ethnic tolerance, values, culture.

В условиях всесторонней нестабильности современного мира проблема этнической толерантности как никогда ранее важна и остро встает перед представителями различных областей не только науки, но и практики, особенно в полиэтничном обществе, каковым является Россия. Дело еще и в том, что в последнее десятилетие во многих крупных городах России с традиционным преобладанием русского населения произошло существенное изменение этнодемографической ситуации. Так, в Москве сегодня живут представители 150-ти национальностей; каждый десятый житель столицы — нерусский, а в Республике Хакасия, по данным переписи населения 2002 года, проживают представители свыше 100 национальностей.

Актуальность изучения развития этнотолерантности в юношеском возрасте обусловлена тем, что именно в этот жизненный период человек присваивает социально значимые свойства личности, способность к сопереживанию, к нравственному отношению к людям, к самому себе, а также усваивает нормы поведения в обществе.

Безусловно, говоря об этнотолерантности, нам необходимо привести критерии, ее определяющие. По мнению А. Асмолова, она характеризуется уважением к языкам, стремлением изучать свою и чужую национальные культуры; наличием четкой позиции по поводу того, что «не существует плохих народов, могут встречаться только плохие люди»; деликатным отношением к людям другой нации; «отсутствием любого вида подавления (насилия); предоставлением возможности (при наличии желания) объяснять свои обычаи и веру, без насаждения с любой стороны» и т. д. [1, с. 203].

Процесс формирования этнотолерантности включает два этапа: мотивационный и познавательный. Цель первого — создание положительного эмоционального настроя, направленного на общечеловеческие ценности.

На познавательном этапе решаются следующие задачи: знакомство юношей и девушек с общечеловеческими ценностями; совместный анализ материалов СМИ, демонстрирующих реальные этнические проблемы в обществе, и поиск возможных путей решения этих проблем с точки зрения общечеловеческих ценностей; развитие способности ценить исторический опыт, экономические, культурные, социальные и другие достижения народов; приведение воспитуемых к осознанию необходимости выработки у себя качеств, важных

для положительного взаимодействия с лицами различных национальностей [2].

Психологом М.И. Рожковой и доктором педагогических наук Л.В. Байбородовой выделены методы формирования этнотолерантных установок для каждой сферы человеческой личности в юношеском возрасте. Так, при воздействии на интеллектуальную сферу (формируем знания о ценностях этнотолерантности) используются методы убеждения и самоубеждения, влияние на эмоциональную сферу предполагает задействовать методы внушения и самовнушения. Методами воздействия на мотивационную сферу являются стимулирование и мотивация, в результате применения которых должно сформироваться терпимое отношение к людям. Метод воздействия на волевую сферу (метод развития инициативы, настойчивости) предполагает развитие у юношей и девушек уверенности в своих силах, умения преодолевать трудности и владеть собой, формирование принципиальности в отстаивании нравственных идеалов и т. д. В сфере саморегуляции, где в качестве оценивающего выступает сам воспитуемый, необходимо формировать нравственную правомерность выбора. К методам воздействия на данную сферу можно отнести, например, метод коррекции, направленный на то, чтобы создать условия, при которых юноши и девушки сами внесут изменения в свое поведение в отношениях с людьми. Метод воспитывающих ситуаций и метод социальной пробы, использующиеся в предметно-практической сфере, призваны развивать способность совершать нравственные поступки и умение оценивать собственное и чужое поведение с точки зрения морали. Экзистенциальная сфера, характеризующаяся умением человека управлять своими отношениями с другими людьми, развивающая стремление к самосовершенствованию и сознательное отношение к своим действиям, формирует этнотолерантные установки с помощью метода самовоспитания и метода дилемм. Первым в данном случае является рефлексия — размышления юноши или девушки о происходящем в его сознании. Второй — это совместное обсуждение воспитуемыми проблемных с моральной точки зрения ситуаций, где каждый должен приводить свои доводы «за» и «против». Дилемма должна: 1) иметь отношение к реальной жизни конкретных учащихся; 2) быть им понятна; 3) быть незаконченной; 4) включать как минимум два вопроса, наполненных нравственным содержанием; 5) предлагать на выбор варианты ответов. Такие «дилеммы всегда порождают спор в коллективе, где каждый приводит свои доказательства, а это дает возможность в будущем сделать правильный выбор в жизненных ситуациях» [3, с. 127].

Кандидат педагогических наук П.В. Степанов предлагает алгоритм педагогической деятельности по развитию толерантных установок у юношества, выявляя необходимые для этого условия.

1. Организация встреч с иными культурами в специально подготовленной среде, которая является привлекательной и ценной для юношей и девушек. Такие встречи могут быть организованы двумя способами: во время самостоятельных туристско-краеведческих экспедиций (т. е. в естественных условиях, «лицом к лицу»); в специальных игровых ситуациях, смоделированных руководителем, где уже они сами берут на себя роль представителей различных культур.

2. Проблематизация отношений воспитуемых к представителям иных культур, для чего создается (искусственно) проблемная ситуация, разрешая которую, ребята могут осознать и преодолеть свои предрассудки по отношению к другим народам и культурам.

3. Организация проблемных дискуссий — условие, дающее юношам и девушкам возможность обсудить свое отношение к иным культурам и, поскольку мнение сверстников все еще очень важно для них, это может стать толчком для изменения их собственной точки зрения. Воспитатель же обязан позаботиться о создании в группе атмосферы уважения и толерантности.

4. Организация процесса рефлексии юношей и девушек, направленного на выявление и осмысление ими собственного отношения к представителям иных культур. Понимание своей позиции, в свою очередь, даст молодым людям возможность целенаправленно и осознанно заняться самовоспитанием.

5. Дополнительное условие формирования толерантности у юношей и девушек — оказание «помощи друг другу в овладении ими умениями критически мыслить, вести диалог, анализировать свою и чужие точки зрения. Это позволит им научиться оценивать обоснованность и достоверность тех или иных суждений, договариваться и находить компромиссное решение, преодолеть боязнь того, что его точка зрения не совпадёт с мнением сверстника или педагога. Это позволит ему быть активным участником во встречах с иными культурами, разрешении проблемных ситуаций, дискуссиях, рефлексии» [4, с. 34].

Итак, проблеме этнической толерантности на современном этапе посвящено немало работ, но, несмотря на это, малоизученным остается вопрос воспитания у подрастающего поколения этнотолерантного отношения к другим народам и культурам. Наиболее сензитивен для формирования этнотолерантности юношеский возраст, поскольку он характеризуется активными поисками своего места

в жизни, выработкой мировоззренческих установок, социальной ориентацией личности.

Список литературы:

1. Асмолов А. Историческая культура и педагогика толерантности. М.: Мемориал, 2001. — 285 с.
2. Бондырева С.К. Толерантность: введение в проблему. М.: МПСИ, 2003. — 240 с.
3. Пчелинцева И. Толерантность и школьник. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2003. — 143 с.
4. Трубина Л. Толерантная и интолерантная личность: основные черты и отличия // Воспитание школьников. — 2003. — № 3. — С. 33—35.

СЕКЦИЯ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ У БОЛЬНЫХ С РАЗНЫМИ ФОРМАМИ НЕВРОЗА

Захарова Майя Леонидовна

*канд. психол. наук, старший преподаватель Санкт-Петербургского
государственного педиатрического медицинского университета,*

РФ, г. Санкт-Петербург

E-mail: mayazaharova@mail.ru

THE PARTICULARITIES OF DYSFUNCTIONAL ATTITUDES FROM PATIENTS WITH DIFFERENT FORMS OF NEUROSES

Zakharova Maya

candidate of psychological science,

Saint-Petersburg state pediatric medical university,

Russia, Saint-Petersburg

АННОТАЦИЯ

В данной статье даны представления о дисфункциональных отношениях и их роли в возникновении невроза, а также представлены результаты исследования дисфункциональных отношений с помощью опросника «Шкала дисфункциональных отношений» А. Бека и А. Вейсмана у больных неврозами в зависимости от формы заболевания и ведущего психопатологического синдрома.

ABSTRACT

In this article presents basic ideas about dysfunctional attitudes and their role in the emergence of neurosis. Also presents results inventory dysfunctional attitudes from patients with different forms of neuroses and leading psychopathological syndrome with "Dysfunctional attitudes scale"'s (A. Beck, A. Weissman).

Ключевые слова: когнитивные искажения; дисфункциональные отношения; Шкала дисфункциональных отношений; А. Бек; невротические расстройства; психогенные расстройства; невроз навязчивых состояний; астенический невроз; истерический невроз; астенический синдром; фобический синдром; депрессивный синдром; ипохондрический синдром.

Keywords: cognitive distortions; dysfunctional attitudes; Dysfunctional attitudes scale; A. Beck; neuroses; psychogenical disorders; obsessive-compulsive neuroses; asthenic neurosis; hysterical neurosis; asthenic syndrome; phobical syndrome; depressive syndrome; hypochondriac syndrome.

Широкая распространенность невротических и психосоматических заболеваний, разнообразных эмоциональных нарушений вызывает необходимость дальнейшего исследования особенностей их возникновения, развития, а также методов и направлений психотерапевтического воздействия.

В соответствии с теорией когнитивных подходов и когнитивных моделей психотерапии в основе данных расстройств лежат неадаптивные ошибки восприятия реальности или когнитивные искажения (дисфункциональные отношения, по А. Беку, или иррациональные установки, по А. Эллису). Их несоответствие с действительностью, нереалистичность искажают восприятие и оценку себя, других людей и окружающего мира, тем самым искажая другие сферы психического и компоненты системы отношений личности (эмоциональный, поведенческий), приводя к возникновению невротических и психосоматических расстройств [4, 7].

Невроз, эмоциональное расстройство отражают несоответствующие или чрезмерные реакции на возникающие события жизни, сверхреагирование, при котором нереалистичные оценки берут верх над реалистическими. При этом, чем сильнее расстройство, тем более выражены когнитивные искажения [4].

По А. Беку, больные неврозами отличаются сужением сознания, фиксацией внимания и искажениями реальности, а различия в формах

невроза обусловлены содержанием измененного мышления. При *депрессивных расстройствах* характерны: отрицательное представление о себе, отрицательное истолкование происходящего в жизни и негативный взгляд на будущее; «тирания долженствования», перфекционизм к себе и результатам своей деятельности; чрезмерные требования к другим и склонность истолковывать свои ощущения в аспекте поражения, недостаточности, утраты чего-то важного для своего счастья или спокойствия со склонностью к сверхгенерализации значения утраты [4, 6].

При *тревожном неврозе* характерно: постоянное предвосхищение отрицательных событий в будущем, оценка катастрофичности этих событий, а также напряжение и индукция негативного эмоционального фона в связи с ожидаемыми событиями и социальные дисфункции [3, 4].

При *обсессивно-компульсивных нарушениях* характерно наличие противоречивых дисфункциональных отношений долженствования, сверхгенерализации, содержащих сомнение или предостережение.

При *истерических расстройствах* характерны дисфункциональные отношения сверхгенерализации, а также отношения выборочного абстрагирования, в которых отражены иррациональные убеждения физического расстройства человека [3, 4].

Человек сохраняет свои эмоциональные нарушения за счет внушения себе определенных идей. Дисфункциональные отношения поддаются постепенному изменению в процессе психотерапии, а также посредством активного и настойчивого наблюдения за своим мышлением и самоанализа. Таким путем достигается снижение уровня эмоционального дистресса и, соответственно, коррекция нарушений поведения.

Для идентификации искажений в когнитивной сфере созданы различные психодиагностические методы, хорошо зарекомендовавшие себя. Одним из таких методов является опросник «Dysfunctional attitude scale» (DAS) — «Шкала дисфункциональных отношений» (ШДО), созданный А. Беком и А. Вейсманом в 1978 году с целью исследования дисфункциональных отношений, выходящих за пределы ситуативного контекста, адаптированный на отечественной выборке М.Л. Захаровой [1, 2, 5].

Степень выраженности дисфункциональных отношений (ДО) определяется через общий суммарный балл по опроснику. Анализ ответа по каждому отдельному утверждению позволяет выявить выраженность отдельных ДО. Чем выше оценка отдельного пункта опросника и суммарная оценка теста, тем более искаженными диагностируются когнитивные характеристики.

Распределение дисфункциональных отношений по шкалам авторами опросника не предусматривалось, основной анализ производился по общему баллу и по степени выраженности отдельных дисфункциональных отношений.

Согласно полученным на отечественной выборке данным, средние границы нормы находятся в интервале от 103 до 138 баллов [1, 2]. Количество баллов 102 и менее считается показателем низкой степени выраженности дисфункциональных отношений, а количество баллов от 139 и более — высокой степени выраженности дисфункциональных отношений.

С целью исследования дисфункциональных отношений у больных неврозами и их динамики в процессе психотерапии были исследованы с помощью ШДО 107 больных неврозами, находящихся на стационарном лечении на отделении неврозов и психотерапии НИИПНИ им. В.М. Бехтерева.

Сравнительный анализ средних суммарных показателей ШДО у здоровых и у всех больных неврозами, проводившийся с помощью критерия Манна-Уитни, выявил достоверно более высокий показатель в группе больных неврозами ($146,44 \pm 2,34$ при показателе $120,74 \pm 1,24$ у здоровых; $p < 0,001$).

При проведении сравнительного анализа средних общих баллов по группам больных неврозами в зависимости от формы заболевания (неврастения, истерия, невроз навязчивых состояний) было выявлено, что средние общие баллы у больных с различными формами неврозов во всех группах также соответствуют высокому уровню выраженности дисфункциональных отношений ($140,68 \pm 3,47$, $151,46 \pm 4,57$ и $149,65 \pm 5,44$ соответственно) с незначительным преобладанием показателей в группе больных с истерической формой заболевания, однако, достоверности различий между группами не выявлены. Сравнение с группой здоровых выявило значительное ($p < 0,001$) преобладание показателей во всех трех группах по сравнению со здоровыми испытуемыми, что может характеризовать невроз как определенное состояние, отличающееся высокой степенью выраженности когнитивных искажений независимо от формы заболевания.

Было проведено сравнительное исследование среднего общего балла выраженности ДЮу больных неврозами в зависимости от ведущего синдрома. Для испытуемых всех групп была характерна высокая степень выраженности дисфункциональных отношений и значительно ($p < 0,001$) более высокие показатели по сравнению с группой здоровых, однако достоверные различия между группами больных неврозами в зависимости от ведущего психопатологического

синдрома также выявлены не были (депрессивный синдром-142,89±4,23 балла; фобический-143,72±4,58; астенический-144,40±5,54; ипохондрический — 150,94±5,21).

Проведено исследование выраженности отдельных дисфункциональных отношений в группе больных невротизмом по сравнению с контрольной группой.

Было выявлено, что большинство пунктов опросника (80,0 %) имеют достоверные различия между группами здоровых и больных невротизмом с более высокими показателями в последней группе.

Наибольшую выраженность у больных невротизмом имеют ДО, отражающие отношения *катастрофичности* (п. 28 — «Если у Вас нет человека, который может стать для Вас опорой, то Вы неизбежно становитесь несчастным» (4,90±0,21 балла), п. 32 — «Нельзя быть счастливым, если другие не любят тебя» (4,72±0,21), п. 27 — «Ужасно, когда тебя порицают люди, важные для тебя» (4,49±0,21), п. 5 — «Подвергаться даже незначительному риску глупо, потому что в случае неудачи произойдет катастрофа» (3,98±0,20), *перфекционизма* (п. 25 — «Чтобы быть добрым, нравственным человеком, надо помогать каждому, кто нуждается в помощи» (5,48±0,16), п. 20 — «Если я не буду предъявлять к себе самые высокие требования, то я, вероятно, в конце концов, превращусь во второсортного человека» (4,44±0,19), *сверхгенерализации* (п. 31 — «Я не могу доверять другим людям, потому что они могут оказаться жестокими по отношению ко мне» (4,16±0,19), п. 29 — «Я не могу достичь важных для меня целей, не надрываясь» (4,80±0,17) и др.) и *оценочные отношения* (п. 38 — «Очень важно, что обо мне думают другие люди» (4,91±0,18), п. 22 — «Люди, у которых есть хорошие идеи, более ценны, чем те, у кого их нет» (4,49±0,21).

Анализ наиболее выраженных когнитивных искажений выявил, что большинство из них отражают зависимость состояния человека от отношения к нему со стороны окружающих (пункты. 3, 4, 19, 25, 27, 28, 31, 32, 38, 39, 40 и др.), т. е. наличие данных ДО формирует неадекватное, привязанное к принятию и одобрению со стороны других людей и зависящее от них восприятие себя и всего происходящего. За счет такого восприятия происходит искажение и других компонентов системы отношений и влияние на многие психологические и социально-психологические характеристики личности (самооценка, уверенность в себе, тревожность, мнительность), эмоциональный фон, поведение.

Содержание дисфункциональных отношений у больных неврозами также были исследованы в зависимости от клинических характеристик больных (формы невроза, ведущего синдрома).

По результатам сравнительного анализа показателей по отдельным пунктам опросника ШДО у больных с различными формами невроза было выявлено, что наиболее выраженными по сравнению с показателями больных с другими формами невроза у больных неврастенией были ДО, отраженные в п.9 («Если я не такой хороший, как другие люди, то это значит, что я менее ценный человек») и п. 17 («Можно получить удовольствие от работы, не принимая во внимание ее конечный результат» — обратная оценка) (при $p < 0,05$).

У больных с истерической формой невроза были выявлены преобладающие показатели по п. 1 («Трудно быть счастливым, если ты не красив, не интеллигентен, не богат и не имеешь способностей»), по пунктам 27, 28, отражающим отношения катастрофичности, такие как «Ужасно, когда тебя порицают люди важные для тебя», «Если у Вас нет человека, который может быть для Вас опорой, то Вы неизбежно становитесь несчастным»; «Изолированность от других неизменно ведет к ощущению отсутствия счастья» (п.39); по п. 8, характеризующемуся оценочным отношением «Когда человек просит о помощи, то это признак слабости» и отношению перфекционизма «Если я не буду предъявлять к себе самые высокие требования, то я, вероятно превращусь во второсортного человека» (п. 20) (при $p < 0,05$).

У больных ННС более выраженными были отношения сверхгенерализации (с оттенком катастрофичности) («Если я частично не справляюсь с чем-то, то это также плохо, как потерпеть полную неудачу» (п. 14) ($p < 0,05$), «Если человек не может что-то сделать правильно и в совершенстве, то вообще нет смысла начинать это дело» (п. 11) ($p < 0,05$), «Если я задаю вопрос, то это признак моей несостоятельности» (п. 26) ($p < 0,05$), отношения сверхгенерализации («Я не могу доверять другим людям, потому что они могут оказаться жестокими по отношению ко мне» (п. 31) ($p < 0,01$), оценочные отношения («Если я хочу быть ценной личностью, то я должен, по крайней мере, в какой-то области стать выдающимся» (п. 21) ($p < 0,05$).

Таким образом, для больных со всеми формами невроза типично преобладание оценочных отношений. Для больных неврастенией характерна также иррациональная ориентация на конечный результат, для больных истерией — преобладание отношений катастрофичности и обязательной реализации своих потребностей, связанных с отноше-

нием к ним других людей, а также ДО перфекционизма (которые также могут распространяться и на других людей и перерастать в определенные требования к ним). Больные неврозом навязчивых состояний в большей степени демонстрируют когнитивные искажения сверхгенерализации и катастрофичности, отражающие отношение к неудачам и требования безупречности и успешности в работе.

Было проведено сравнительное исследование дисфункциональных отношений у больных неврозами в зависимости от ведущего синдрома.

Было выявлено, что для больных с депрессивным синдромом характерно преобладание показателей по п. 2 («Счастье — это нечто, связанное с отношением к самому себе, нежели с теми чувствами, которые другие люди испытывают к тебе»; оценивается наоборот) ($p < 0,05$). Для больных с фобическим синдромом характерно преобладание показателей по пунктам 24 («Мое собственное мнение о себе более важно, чем мнение других обо мне»; оценивается наоборот) и 31 («Я не могу доверять другим людям, потому что они могут оказаться жестокими по отношению ко мне») ($p < 0,05$).

Больные с ипохондрическим синдромом демонстрируют более высокие показатели по пунктам, отражающим оценочные дисфункциональные отношения (п. 8 «Когда человек просит помощи, то это признак слабости», п. 9 «Если я не такой хороший, как другие люди, то это значит, что я менее ценный человек») ($p < 0,05$), отношения сверхгенерализации («Я не могу доверять другим людям, потому что они могут оказаться жестокими по отношению ко мне» — п. 31) ($p < 0,05$), эскапизма (п. 36 — «Если человек будет избегать проблем, то они, вероятно, исчезнут») ($p < 0,05$) и отношение, отражающее зависимость состояния счастья от присутствия рядом других людей («Изолированность от других неизменно ведет к ощущению несчастья»).

Список литературы:

1. Захарова М.Л. Исследование дисфункциональных отношений у больных неврозами и их динамики в процессе психотерапии. Дисс. ... к. пс. н. СПб, 2001. — 225 с.
2. Захарова М.Л. «Шкала дисфункциональных отношений» как метод исследования когнитивных искажений// Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: материалы XXIX международной заочной научно-практической конференции. (26 июня 2013 г.) Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. — с. 55—65.

3. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Интеграция когнитивных и психодинамических подходов на примере психотерапии соматоформных расстройств // Московский психотерапевтический журнал. М, — 1996. — № 3. — с. 141—163.
4. Beck A.T. Cognitive therapy and emotional disorders. New York: Intern. Univ. press, 1976. — 356 p.
5. Beck A.T., Weissman A.N. Development and Validation of the Dysfunctional Attitude Scale. Vortrag bei der AERAss. Toronto, 1978. — 25 p.
6. Dohr K.B., Rush A.J., Bernstein I.H. Cognitive biases and depression // Journal of abnormal psychology — 1989. — v. 98. — p. 263—267.
7. Ellis A. Rational Emotive Therapy // Corsini P.J. Current psychotherapies (4 ed.). Itasca, Ill. Peacock, 1989. — p. 197—238.

2.2. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ПРОЯВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ В СИТУАТИВНОМ ПОВЕДЕНИИ

Белан Елена Альбертовна

*канд. психол. наук, доцент Кубанского государственного университета,
РФ, г. Краснодар*

E-mail: propedevtika00@yandex.ru

AS INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF THE PERSON IN SITUATIONAL BEHAVIOUR ARE SHOWN

Belan Elena Albertovna

*the candidate of psychological sciences, the senior lecturer
of Kuban state university,
Russia, Krasnodar*

АННОТАЦИЯ

Данная статья воспроизводит фрагмент диссертационного исследования автора, посвященного организации активности личности в жизненных ситуациях. Обсуждается влияние индивидуальных характеристик личности на ситуативное поведение. Выявлено, что в разных классах ситуаций конкретные стратегии поведения зависят от различного набора индивидуальных характеристик личности.

ABSTRACT

Given article reproduces a fragment of dissertational research of the author, devoted the organizations of activity of the person in vital situations. Influence of individual characteristics of the person on situational behaviour is discussed. It is revealed, that in different classes of situations concrete strategy of behaviour depend on a various set of individual characteristics of person.

Ключевые слова: активность; личность; ситуация; поведенческая стратегия.

Keywords: activity; the person; a situation; behavioural strategy.

Изучение активности как важнейшего личностного качества представляется неполным вне изучения жизненного контекста, т. е. вне конкретных жизненных ситуаций. В современной психологии достигнуто общее понимание важности как личностной, так и ситуационной детерминации поведения. Однако остается неясным, какие индивидуальные характеристики, в какой мере и в каких условиях детерминируют ситуативное поведение личности.

Теоретический анализ литературы по проблеме нашего исследования позволил выявить наиболее важные индивидуальные характеристики, непосредственно включенные в систему самоорганизации активности личности, которые проявляются в различных ситуациях жизнедеятельности [1—2]. Всего было измерено более 150 индивидуальных показателей, включающих разноуровневые характеристики личности, но в дальнейшем из исследования были исключены показатели, не оказывающие влияние на восприятие ситуации. Итоговый список составил 74 личностные характеристики.

Анализ поведенческих стратегий проводился на основе описаний 4200 жизненных ситуаций, выполненных испытуемыми. Особого внимания заслуживает вопрос о выделении класса значимых ситуаций. Наиболее общее разделение жизненных ситуаций осуществляется по принципу повседневности и выхода за пределы повседневности, т. е. определены два основных класса жизненных ситуаций. Мы считаем, что этого недостаточно, поскольку в класс ситуаций, выходящих за пределы повседневности, попадают заведомо разнородные ситуации, что мешает уяснить механизмы организации активности личности в этих ситуациях. Так, сюда относятся значимые, трудные и экстремальные ситуации. В литературе нет единства в определении названных ситуаций: указанные предикаты ситуаций встречаются как синонимы, или как частично пересекающиеся понятия. Это не вполне обосновано. Так, сама по себе значимость как предикат ситуации присуща жизненным трудностям, однако это недостаточное основание для признания ситуации трудной. Личность может осознавать ситуацию как имеющую высокую значимость, но при этом отрицать наличие жизненных трудностей. Значимыми ситуациями чаще всего называют особенные жизненные эпизоды, происходящие нечасто и остающиеся в памяти человека как яркое, запоминающееся событие. Такие ситуации чаще сопровождаются позитивными эмоциями повышенной интенсив-

ности, стремлением человека действовать в этой ситуации, продлить ее. Несмотря на то, что в результате повышенной эмоциогенности возникают возможные трудности с самоконтролем и усталость в связи с эмоциональными перегрузками, человек все же не воспринимает такие ситуации как затруднительные. Поскольку несоответствие разряду повседневных ситуаций в основном базируется на их эмоциогенности, то в свою очередь класс ситуаций, выходящих за рамки повседневности может быть подразделен на условно позитивные (значимые) и условно негативные (трудные) ситуации. Поэтому правомерно ставить вопрос о выделении двух особых классов ситуаций, обладающих разными характеристиками, которые целесообразно обозначать как значимые и трудные жизненные ситуации. В отличие от значимой ситуации, трудная жизненная ситуация воспринимается человеком как некое препятствие для полноценного осуществления жизнедеятельности, сопровождается негативными переживаниями, сопротивлением ситуационным требованиям и состоянием неудовлетворенности происходящим. Именно эти характеристики выделяют жизненные трудности среди иных жизненных ситуаций. В отличие от значимых ситуаций, трудная жизненная ситуация воспринимается человеком как некое препятствие для полноценного осуществления жизнедеятельности, которое однако не затрагивает экзистенциальных проблем, не содержит угрозы жизни, здоровью и т. п. (указанные признаки относятся к экстремальным ситуациям). Таким образом, исследуются три класса жизненных ситуаций: повседневные, значимые и трудные.

Для выявления возможных взаимосвязей между индивидуальными характеристиками личности и отдельными стратегиями ситуативного поведения был применен анализ таблиц кросстабуляции с вычислением коэффициента V Крамера [3—4]. В исследовании приняли участие 295 испытуемых в возрасте 18—45 лет. Анализ производился отдельно по подвыборкам мужчин и женщин. Получены следующие результаты.

В подвыборке мужчин в повседневных ситуациях на ситуативное поведение оказывают влияние такие личностные характеристики как: внимательность к происходящему ($p = 0,02$); концентрация на настоящем событии ($p = 0,00$); самопонимание ($p = 0,03$), инициативность ($p = 0,01$); свобода самоопределения и принятия решений ($p = 0,00$); потребность в познании нового ($p = 0,03$); креативность ($p = 0,00$); принятие других ($p = 0,00$), склонность к выраженным негативным эмоциональным переживаниям ($p = 0,01$). В значимых ситуациях на ситуативное поведение оказывают влияние такие личностные характеристики как: ощущение субъективного благополучия ($p = 0,01$); удовлетворенность

повседневной деятельностью ($p = 0,01$); спонтанность ($p = 0,01$); гибкость в общении ($p = 0,02$); конформность в межличностных отношениях ($p = 0,02$); стремление к поиску социальной поддержки ($p = 0,02$); уровень дезадаптивности ($p = 0,04$); склонность к реактивным образованиям эго-защиты ($p = 0,03$), склонность к регрессивным образованиям эго-защиты ($p = 0,01$). В трудных ситуациях на ситуативное поведение оказывают влияние такие личностные характеристики как: контроль за текущими событиями ($p = 0,04$); вовлеченность в происходящее ($p = 0,03$); самоприятие ($p = 0,01$); склонность к регрессивным образованиям эго-защиты ($p = 0,01$); интеллектуализация негативных событий ($p = 0,01$), защитная реакция замещения ($p = 0,03$).

В подвыборке женщин в повседневных ситуациях на ситуативное поведение оказывают влияние такие личностные характеристики как: контроль за текущими событиями ($p = 0,03$); ценностное отношение к людям ($p = 0,03$); самостоятельность ($p = 0,01$); адаптивность ($p = 0,01$); стремление дистанцироваться от проблемы ($p = 0,04$); склонность к выраженным негативным эмоциональным переживаниям ($p = 0,02$); склонность к регрессивным ($p = 0,04$) и проективным ($p = 0,01$) образованиям эго-защиты. В значимых ситуациях на ситуативное поведение оказывают влияние такие личностные характеристики как: инициативность ($p = 0,05$); принятие гендерной роли ($p = 0,03$); склонность к реактивным образованиям эго-защиты ($p = 0,04$); потребность в познании нового ($p = 0,02$); планирование решения проблемы ($p = 0,01$). В трудных ситуациях на ситуативное поведение оказывают влияние такие личностные характеристики как: контроль за текущими событиями ($p = 0,04$); жизнестойкость ($p = 0,01$); самопонимание ($p = 0,01$); самоприятие ($p = 0,00$); принятие других ($p = 0,03$); склонность к доминированию ($p = 0,01$); адаптивность ($p = 0,01$); внимательное отношение к своему здоровью ($p = 0,04$); значимость социального окружения ($p = 0,01$); удовлетворенность повседневной деятельностью ($p = 0,01$); стремление избегать жизненных трудностей ($p = 0,05$).

Из представленных данных видно, что в подвыборке мужчин из 74 личностных характеристик в повседневных ситуациях непосредственно взаимосвязаны с поведенческой стратегией только 9, в значимых ситуациях — 9, в трудных ситуациях — 6 личностных характеристик. В подвыборке женщин из 74 личностных характеристик в повседневных ситуациях непосредственно взаимосвязаны с поведенческой стратегией только 8, значимых ситуациях — 5, в трудных ситуациях — 11 личностных характеристик. Тем самым

диапазон личностных диспозиций, влияющих на поведение в конкретной жизненной ситуации, находится в пределах 7—15 % от количества измеренных индивидуальных характеристик личности. При этом наблюдается следующая особенность: в разных классах ситуаций взаимосвязанными с поведенческими стратегиями оказываются разные индивидуальные характеристики личности. Это может означать, что в разных классах ситуаций конкретные стратегии поведения зависят от различного набора индивидуальных характеристик личности.

Таким образом, индивидуальные характеристики личности сами по себе оказывают минимальное воздействие на проявление отдельных поведенческих стратегий в жизненных ситуациях, что делает неэффективным прогнозирование активности личности в ситуации исключительно на основании индивидуальных особенностей личности.

Список литературы:

1. Белан Е.А. Активность личности в жизненных ситуациях: монография. Saarbrusken: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. — 109 с.
2. Белан Е.А. Ситуационные предикторы активности человека: монография. Saarbrusken: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. — 140 с.
3. Наследов А.Д. SPSS: компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2007. — 416 с.
4. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2006. — 392 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ

Быкасова Наталья Ивановна

*магистрант кафедры педагогической психологии
Института Непрерывного Педагогического Образования
«Хакасского Государственного Университета им. Н.Ф. Катанова»,
РФ, Республика Хакасия, г. Абакан
E-mail: natycik.83@mail.ru*

Калягина Елена Александровна

*канд. психол. наук, доцент заведующая кафедрой педагогической
психологии Института Непрерывного Педагогического Образования
«Хакасского Государственного Университета им. Н.Ф. Катанова»,
РФ, Республика Хакасия, г. Абакан
E-mail: elena.kalyagina@rambler*

COMPARATIVE ANALYSIS OF COPING STRATEGIES IN OLDER ADOLESCENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF ACADEMIC ACHIEVEMENT

Bykasova Natalia

*master of the Department of Educational Psychology
of the Institute of Continuing Education Teachers'
Khakassia State University NF. Katanov",
Russia, the Republic of Khakassia, Abakan*

Kalyagina Elena

*ph.D., associate professor Head of the Department of Educational
Psychology of the Institute of Continuing Education Teachers'
Khakassia State University NF. Katanov",
Russia, the Republic of Khakassia, Abakan*

АННОТАЦИЯ

Проведен сравнительный анализ копинг-стратегий у старших подростков с разным уровнем успеваемости. Механизмы психологической защиты представляют собой неосознанный фундамент

для формирования копинг-стратегий старших подростков, наиболее распространенными из которых являются разрешение проблем, поиск социальной поддержки и избегание проблем. Проведена оценка выбора механизмов психологической защиты и копинг-стратегий поведения у старших подростков с разным уровнем успеваемости.

ABSTRACT

A comparative analysis of coping strategies in older adolescents with different levels of achievement. Psychological defense mechanisms are unconscious foundation for the formation of coping strategies of older adolescents, the most common being the resolution of problems, search for social support and avoidance of problems. An assessment of the choice of psychological defense mechanisms and coping strategies of behavior in older adolescents with different levels of achievement.

Ключевые слова: Копинг-стратегия; подросток; психологическая защита; уровень успеваемости; адаптивные копинг-стратегии; неадаптивные копинг-стратегии.

Keywords: Coping strategy; a teenager; psychological defense; level of academic performance; adaptive coping strategies; maladaptive coping strategies.

В психологической литературе и педагогической практике не вызывает сомнений факт того, что именно старший подростковый возраст характеризуется кризисностью отношений, возникающих на почве резкого взросления, изменения межличностных отношений, собственной оценки окружающей действительности и т. п. Указанные особенности подросткового периода вызывают множественные стрессовые ситуации, базирующиеся на многих факторах, к числу которых можно отнести политические, экономические, экологические, информационные, социальные и т. д. Следует отметить, что для преодоления возникающих стрессовых ситуаций подростки вырабатывают особую систему поведения, направленную на снижение вредных факторов стрессовых ситуаций, которую в психологической литературе принято называть копинг-стратегией.

Актуальность выделенной проблемы обусловлена тем, что несмотря на многочисленность исследований вопросов преодоления личностью стрессовых и критических ситуаций, к сожалению, отсутствует развернутый анализ взаимосвязи копинг-стратегии локуса контроля и психологической защиты у старших подростков. Также, следует отметить малочисленность психологических работ, посвященных особенностям выбора копинг-стратегий детей старшего

подросткового возраста, имеющих разный уровень успеваемости, что свидетельствует об актуальности проведенного нами исследования.

Независимо от своей природы, кризисные ситуации, в которые попадает личность в процессе межличностного взаимодействия, всегда предполагают наличие некоего объективного обстоятельства и определенного отношения человека к нему в зависимости от степени его значимости, которое сопровождается эмоционально-поведенческими реакциями различного характера и степени интенсивности [4]. Чаще всего именно копинг-стратегии выступают реальным способом разрешения конфликта. Так, в исследованиях Л.И. Анцыферовой в общем виде «копинг» рассматривается как индивидуальный способ взаимодействия личности с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями. Вслед за ней, мы рассматриваем под «копингом» постоянно изменяющиеся когнитивные, эмоциональные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или/и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают ресурсы человека с ними справиться [1].

В свою очередь, опираясь на исследования В.С. Мухиной, мы отмечаем, что одним из базисных копинг-ресурсов выступает локус контроля. Традиционно в психологии рассматриваются следующие разновидности локуса контроля: интернальный, экстернальный, субъективный. Интернальный локус контроля проявляется в умении контролировать свою жизнь и брать ответственность за нее, является личностным ресурсом, на основе которого формируется адаптационное поведение. Следует учитывать, что данная разновидность локуса контроля определяет выбор варианта адаптации личности к социальной среде и ее индивидуальный стиль жизнедеятельности. В свою очередь, определенную степень восприятия людьми событий, зависящих от других людей, судьбы, удачи психологи рассматривают как экстернальный локус контроля. Субъективный локус контроля, представляет собой определенную степень восприятия людьми событий, зависящих либо от собственного поведения (интернальный локус контроля) или от других людей, судьбы, удачи (экстернальный локус контроля), а также трактуется как степень понимания человеком причинных взаимосвязей между собственным поведением и достижением желаемого. Так, в работах Мухиной В.С. мы находим подтверждение предположения относительно того, что люди с интернальным локусом контроля проявляют большую когнитивную активность, более эффективно преодолевают стресс и проявляют более высокий уровень социальной адаптации, чем экстерналы [6].

Возвращаясь к обследуемой нами категории детей старшего подросткового возраста, мы отмечаем, что выбор той или иной копинг-стратегии у них всегда связан с использованием механизмов психологической защиты. В исследованиях Анцыферовой Л.И. мы увидели, что наиболее часто в подростковом возрасте используются такие механизмы психологической защиты как отрицание, подавление, проекция, замещение:

- Механизм психологической защиты «отрицание» развивается с целью сдерживания эмоции принятия окружающих, если они демонстрируют эмоциональную индифферентность или отвержение.

- Механизм психологической защиты «подавление» развивается для сдерживания эмоции страха, проявления которой неприемлемы для позитивного самовосприятия и грозят попаданием в прямую зависимость от агрессора.

- Механизм психологической защиты «проекция» развивается для сдерживания чувства неприятия себя и окружающих как результата эмоционального отвержения с их стороны.

- Механизм психологической защиты «замещение» развивается для сдерживания эмоции гнева на более сильного, старшего или значимого человека, выступающего как расслабление, во избежание ответной агрессии или отвержения [1].

Проявление специфики психического развития старших подростков наблюдается в том, что основным отличием психологической защиты, применяемой ими в стрессовых ситуациях, от копинг-стратегии является неосознанное включение первых и сознательное, целенаправленное использование последних. Так, когнитивные копинг-стратегии, направленные на разрешение стрессовых ситуаций, способствуют адаптации подростков к условиям социальной среды. Эмоциональные копинг-стратегии, направленные на уход от проблем, приводят к дезадаптации подростка, его замкнутости, снижению самооценки, повышению психологической тревожности и т. д.

При этом, анализ педагогической практики показывает, что в настоящее время важным фактором для выбора той или иной копинг-стратегии является также и успеваемость старших подростков. Это обусловлено тем, что подростки, хорошо адаптированные к школьной программе стараются преодолевать трудности в обучении (изучают материал самостоятельно, задают вопросы учителю и т. п.). Тогда как слабо адаптированные, или неадаптированные старшие подростки стараются избегать проблем, не обращать внимания на неудачи и т. д.

Нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение и выявление взаимосвязи стратегий совладающего поведения, психологических защит и локуса контроля у старших подростков с разной школьной успеваемостью.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составили труды отечественных исследователей копинг-стратегий в подростковом возрасте И.М. Никольской, Р.М. Грановской, В.С. Мухиной и др., согласно которым выбор копинг-стратегии подростков направлен на решение проблемы или изменение собственного состояния и установок в отношении ситуации.

Для выявления выбора копинг-стратегии поведения старших подростков с разным уровнем успеваемости в нашем исследовании были использованы методики: Копинг-поведение в стрессовых ситуациях С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой, методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхан. Обследуемая выборка включала 120 подростков в возрасте 14—15 лет с разным уровнем успеваемости (успешно справляющиеся со школьной программой — группа 1; со средней успеваемостью — группа 2; слабоуспевающие — группа 3).

Анализ полученных по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» результатов наглядно представлен в в таблице 1.

Таблица 1.

**Копинг-поведение старших подростков
с разным уровнем успеваемости, %**

Копинг-стратегии	Разрешение проблем	Поиск социальной поддержки	Избегание проблем
Группа 1	45	36	19
Группа 2	35	41	24
Группа 3	27	31	42

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что присущий успевающим подросткам стиль копинг-поведения в значительной степени характеризовался высокой степенью выраженности «разрешения проблем», средней степенью выраженности «поиска социальной поддержки» и низкой степенью выраженности стратегии «избегания проблем».

Тогда как у старших подростков со средней успеваемостью, мы отметили, что ведущей стратегией копинг-поведения выступил «поиск социальной поддержки», при этом, стратегия «разрешения

проблем» занимала второе место по выраженности и на последнем месте находилась стратегия «избегания проблем».

В свою очередь у слабоуспевающих подростков наиболее выраженной стратегией оказалась стратегия «избегания проблем». Стратегия «поиска социальной поддержки» занимали промежуточное положение по выраженности, наименее была представлена стратегия «разрешения проблем».

Эмпирические данные, полученные по методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхан мы наглядно представили в таблице 2.

Таблица 2.

**Копинг-поведение старших подростков
с разным уровнем успеваемости, %**

Копинг-поведение	Разрешение проблем	Поиск социальной поддержки	Избегание проблем
Группа 1	40	39	21
Группа 2	35	45	20
Группа 3	23	32	45

Анализ полученных данных свидетельствовал о том, что наиболее выраженными копинг-стратегиями у подростков, успешно справляющихся со школьной программой, доминирующей являлась когнитивная копинг-стратегия «разрешения проблем», также был выражен «поиск социальных поддержки».

Аналогичный выбор копинг-стратегий оказался характерен и для старших подростков со средней успеваемостью, с доминированием стратегии «поиска социальной поддержки».

У категории слабоуспевающих подростков мы отметили доминирование копинг-стратегии по типу «избегания проблем».

Таким образом, сопоставление полученных в ходе исследования эмпирических данных свидетельствует о наличии связи между степенью успеваемости и выбором копинг-стратегии детьми старшего подросткового возраста, обучающихся в общеобразовательной школе. Так, для подростков с высоким уровнем успеваемости, успешно адаптировавшимся к условиям учебной деятельности, наиболее приемлемой выступает копинг-стратегия «разрешения проблем», а также стратегия «поиска социальной поддержки». В свою очередь, для учеников со средним уровнем успеваемости характерно преобладание «поиска социальной поддержки» в разрешении возникающих проблем. Тогда как старшие подростки с низким уровнем успе-

ваемости, по результатам нашего исследования, предпочитают включать психологическую защиту «избегания проблем».

Список литературы:

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита [Текст] / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15 — № 1. — С. 3—18.
2. Абульханова-Славская К.А. О путях построения типологии личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. — 2009. — № 1. — С. 14—28.
3. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. — 2010. — № 5. — С. 3—19.
4. Богомаз С.А., Филоненко А.Л. Различия в выборе копинг-стратегий лицами с разной склонностью к манипулятивному поведению [Текст] / С.А. Богомаз, А.Л. Филоненко // Сибирский психологический журнал. — 2009. — № 10. — С. 122—126.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В.С. Мухина. М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 455 с.
6. Нартова-Бочавер С.К. “Coping behavior” в системе понятий психологии личности [Текст] / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. — 2010. — № 5. — С. 20—30.
7. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей [Текст] / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. СПб.: Питер, 2009. — 600 с.

ТРЕВОЖНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА И ИХ УСПЕШНОСТЬ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Демидова Лариса Иосифовна

*канд. психол. наук, доцент,
Сибирского государственного университета путей сообщения,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: demidova272@mail.ru*

Кашник Ольга Ильинична

*канд. социол. наук, доцент
Сибирского государственного университета путей сообщения,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: olgakashnik@rambler.ru*

Брызгалина Анастасия Андреевна

*аспирант
Сибирского государственного университета путей сообщения,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: pedagogika@stu.ru*

ANXIETY UNIVERSITY STUDENTS AND THEIR SUCCESS IN LEARNING ACTIVITY

LarisaDemidova

*PhD in Psychology, Associate Professor
of the Siberian State University of Railway Transport,
Russia, Novosibirsk*

Olga Kashnik

*PhD in Sociology, Associate Professor
of the Siberian State University of Railway Transport,
Russia, Novosibirsk*

AnastasiaBryzgalina

*graduate student of the Siberian State University of Railways,
Russia, Novosibirsk*

АННОТАЦИЯ

В статье авторы приводят результаты психологического исследования по оценке уровня тревожности первокурсников вуза. Выявлена зависимость уровня тревожности и уровня успешности в учебной деятельности.

ABSTRACT

The authors report the results of psychological research to assess the level of anxiety of university freshmen. The dependence of the level of anxiety and the level of success in training activities.

Ключевые слова: тревожность личностная; тревожность реактивная, рейтинг успеваемости.

Keywords: personal anxiety; reactive anxiety, academic performance rating.

На процесс адаптации студентов вуза влияют различные факторы, одним из которых является тревожность. В научной литературе существует множество определений тревожности. Под тревожностью в психологии понимается состояние беспокойства в ситуации повышенной эмоциональной нагрузки, интеллектуальной и другой; тревожность рассматривается как свойство темперамента, характеризующееся слабостью нервных процессов; как склонность человека к частым переживаниям тревоги.

Тревожность — это эмоциональное переживание личности, формирующееся в ситуации неопределенной опасности, проявляющееся в ожиданиях неблагоприятного развития какой-либо ситуации [2, с. 18].

В психологии различают реактивную или ситуативную тревожность и личностную. Ситуативная тревожность характеризует состояние человека в определенный момент, она связана с конкретной ситуацией. Личностная тревожность — это личностная характеристика человека. Она проявляется в постоянном переживании беспокойства, в склонности воспринимать любые события как опасные. По мнению Ф.Б. Березина, тревожность может оказывать на личность, как положительное действие, так и отрицательное. Её роль может меняться в зависимости от уровня, интенсивности, требований среды и др. [1].

Высокий уровень тревожности (как и чрезмерно низкий) может отражать неблагоприятное студента, его личностного развития, отрицательно влиять на его успешность в учебной деятельности. В процессе обучения студенты постоянно сталкиваются с различными трудностями и испытывают интеллектуальные, эмоциональные, информационные нагрузки. Роль тревожности высока при овладении

студентом новой деятельности, при подготовке его к сложным жизненным ситуациям. Она может мобилизовать студента, помочь ему ответственно подойти к решению каких-либо задач или наоборот — сформировать напряжение, неуверенность, чувство неудачи и др.

Целью нашего исследования стало изучение уровня тревожности у студентов первого курса и выявление взаимосвязи тревожности и успешности в учебной деятельности.

При проведении исследования мы опирались на научные труды Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина, Б.Ф. Березина.

В мониторинговом исследовании участвовали студенты первого курса Сибирского государственного университета путей сообщения (СГУПС) по техническим и гуманитарным направлениям в количестве 50 человек ежегодно в течение 2009—2013 годов. Всего обследовано 250 человек.

Исследование состояло из нескольких этапов:

1. Проведение тестирования и анализ результатов исследования по методике Ч. Д. Спилбергера-Ю.Л. Ханина («Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности») 2 раза в год.

2. Выявление проблемных ситуаций, факторов риска и опасностей для студентов в вузе методом опроса, наблюдения, консультирования.

3. Анализ результатов текущего и итогового рейтинга успеваемости студентов.

4. Сравнительный анализ уровня тревожности и уровня успеваемости первокурсников.

Результаты исследования за 2009—2011 года.

Анализ результатов оценки уровня тревожности показал, что 50 % студентов имеют высокий уровень ситуативной тревожности, 26 % находится в пределах умеренных значений, 24 % в пределах низких значений. Высокий уровень ситуативной тревожности студентов, возможно, связан с адаптационным периодом к новым социальным условиям.

Результаты рейтинга успеваемости были рассмотрены с учетом следующих уровней: низкий (0—33 балла), средний (34—66 баллов), высокий (67—100 баллов).

25 % студентов имели высокий уровень по рейтингу успеваемости, 71 % студентов — средний уровень и 4 % — низкий уровень успеваемости.

Таким образом, студенты с высоким уровнем ситуативной и личностной тревожности имели в значительной степени средний уровень успешности в учебной деятельности, и только 4 % — низкий.

Результаты исследования за 2012—2013 года.

Анализ результатов оценки уровня тревожности показал, что 24 % студентов имеют высокий уровень ситуативной тревожности, 76 % находится в пределах умеренных значений. Незначительные проявления ситуативной тревожности студентов можно связать с особенностями привыкания к процессу обучения, так как происходит их адаптация к новым условиям, новым формам обучения, к новому коллективу преподавателей и сокурсников.

80 % студентов первого курса имеют высокий уровень личностной тревожности, 15 % — средний и 5 % — низкий. По оценке психологов состояние беспокойства и напряжения как проявление высокой личностной тревожности входит в структуру личностных свойств [1].

Анализ результатов рейтинга успеваемости студентов в учебной деятельности выявил следующее: низкий уровень (0—33 балла) — отсутствует. Это значит, что все студенты успешны в учебной деятельности. Средний уровень успеваемости (34—66 баллов) имеют 47,06 % студентов, высокий уровень успеваемости (67—100 баллов) соответствует 52,94 % студентам.

Таким образом, высокий уровень личностной тревожности характерен для студентов с высоким и средним уровнем рейтинга успеваемости.

Отличие в показателях учебной деятельности по периодам мы связываем с уровнем подготовки абитуриентов.

В рамках консультативной деятельности со студентами первокурсниками были выявлены факторы, влияющие на уровень тревожности и успешности в учебной деятельности. Основные из них: смена личностного круга социального общения и ролевого взаимодействия; перераспределение текущего социального контроля с внешнего родительского на самоконтроль при сохранении ответственности перед родителями за итоговый результат; большой объем новых дисциплин; неумение выполнять учебные задания в режиме самоподготовки. Как отметили студенты, сдача экзаменов по билетам вызывает больше волнения, чем экзамен в форме тестирования, т. к. по их мнению имеет место «натренированность на тесты» в системе школьного обучения.

Таким образом, выявлена взаимосвязь уровня тревожности и уровня успешности в учебной деятельности первокурсников вуза.

Список литературы:

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. — 270 с.
2. Демидова Л.И. Психологические средства адаптации лиц в социуме (на примере лиц с ограниченными возможностями в передвижении). Дисс. канд. психол. наук. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. — 220 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СДЕРЖИВАЮЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Ширинская Наталья Егоровна

*старший преподаватель
Сибирского государственного университета путей сообщения,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: pedagogika@stu.ru*

Гайнанова Алиса Рифкатовна

*канд. психол. наук, доцент,
Сибирского государственного университета путей сообщения,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: pedagogika@stu.ru*

Пухов Илья Александрович

*канд. мед.наук, доцент
Сибирского государственного университета путей сообщения,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: pedagogika@stu.ru*

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A DETERRENT OF DEVELOPMENT OF SYNDROME OF EMOTIONAL BURNOUT

Natalia Shirinskaya

*senior Lecturer of the Siberian State University of Railway Transport,
Russia, Novosibirsk*

Alissa Gaynanova

*PhD in Psychology, Associate Professor
of the Siberian State University of Railway Transport,
Russia, Novosibirsk*

Iliia Puchov

*PhD in Medical, Associate Professor
of the Siberian State University of Railway Transport,
Russia, Novosibirsk*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются взаимосвязь эмоционального интеллекта и синдрома эмоционального выгорания у студентов. Даны понятия эмоционального интеллекта и синдрома эмоционального выгорания. Представлены результаты эмпирического исследования.

ABSTRACT

The article discusses the relationship of emotional intelligence and emotional burnout syndrome among students. Given the concept of emotional intelligence and emotional burnout syndrome. The results of empirical studies.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; синдром эмоционального выгорания; алекситимия.

Keywords: emotional intelligence; emotional burnout syndrome; alexithymia.

В жизнедеятельности человека эмоциональные переживания всегда несли важную составляющую его деятельности. Однако те изменения, которые происходят в современном обществе — конкуренции на рынке труда, информационной перегруженности, социально-экономическая нестабильность и т. д. — предъявляют более высокие требования к эмоциональной саморегуляции личности. Существенную роль в этом процессе может выполнять эмоциональный интеллект личности (EQ).

Эмоциональный интеллект фокусирует внимание на познании и использовании собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих для решения проблем и регуляции поведения. Несмотря на длительный интерес к взаимоотношению когнитивных и эмоциональных процессов само понятие «эмоциональный интеллект» появилось благодаря работам Дж. Мейера и П. Сэловей в 90-х гг. [1]. Согласно представлениям авторов структура эмоционального интеллекта включает в себя 4 компонента.

Первый — *точность оценки и выражения эмоций*. Это способность наиболее точно определять испытываемую эмоцию, ориентируясь на физическое состояние и мысли, внешний вид и поведение. В эту способность Мейер и Сэловей включили и умение точно вербально выражать свои эмоции и потребности, связанные с ними, другим людям.

Второй — *использование эмоций в мыслительной деятельности*. Это способность регулировать уровень мыслительной деятельности посредством эмоций. Управляя своим эмоциональным состоянием, человек расширяет свое восприятие, получает возможность видеть мир с разных сторон, и как результат такого управления — получает возможность более эффективно решать проблемы.

Третий — *понимание эмоций*. Это способность включает в себя умения идентифицировать эмоции, определить причину возникновения эмоций (источник), классифицировать эмоции, определять связь между эмоциями и словами, интерпретировать эмоции, которые возникают во взаимоотношениях. Также в *понимание эмоций* умение осознавать переходы от одной эмоции к другой, понимать двойственные эмоции, эмоции разной направленности (амбивалентные) и умение предвидеть возможное дальнейшее развитие существующей эмоции.

Четвертый — *управление эмоциями*. Эта способность как совокупность умения оперировать информацией, идущей от эмоций; умения вызывать нужные эмоции; умения соответственно дистанцироваться от уже возникших, в зависимости от их информативности или пользы; управлять своим или чужим эмоциональным состоянием.

Данная точка зрения на уже научно признанное психологическое явление не единственная, в определении понятия эмоциональный интеллект существуют разные позиции. Однако все они признают, что эмоциональный интеллект позволяет управлять своими эмоциональными переживаниями. Поэтому, можно признать, что эмоциональный интеллект есть механизм эмоциональной саморегуляции: расщепляя монолитный недифференцированный аффект (Я-чувство)

на субъекта и его чувство, ЭИ способствует объективации чувства, его осмыслению и самоконтролю, повышая или снижая интенсивность эмоций.

Необходимость в эмоциональной саморегуляции продиктована проблемой распространения синдрома эмоционального выгорания (СЭВ). Согласно существующим исследованиям данное явление является скорее следствием особенностей профессиональной деятельности — интенсивное межличностное общение, отягощенное особой ответственностью и эмоциональной нагрузкой. Однако данные нашего исследования свидетельствуют о том, что уже у студентов вузов идет формирование данного синдрома. У 46 % респондентов (в исследовании участвовало 63 студента 4 курса) есть признаки синдрома эмоционального выгорания.

«Синдром эмоционального выгорания» — сложный психофизиологический феномен, который, как правило, возникает в результате продолжительной эмоциональной нагрузки и определяется как эмоциональное, умственное и физическое истощение. Его проявление выражается в депрессивном состоянии, чувстве усталости и опустошенности, недостатке энергии и энтузиазма, утрате способностей видеть положительные результаты своего труда, отрицательной установке в отношении работы и жизни вообще [2, с. 55].

Бойко В.В. определяет синдром эмоционального выгорания как механизм психологической защиты, который формируется самим индивидуумом как реакция на определенные психотравмирующие воздействия. Действия этого механизма проявляются в форме полного или частичного исключения эмоций. Сформированный таким образом стереотип эмоционального поведения имеет для человека функциональное значение, т. к. позволяет дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. Однако, наряду с психологической защитой эмоциональной сферы личности, могут возникать и дисфункциональные последствия «выгорания», которые отрицательно сказываются на выполнении профессиональной деятельности [3]. К мнению Бойко В.В. стоит добавить, что дисфункциональные последствия в ходе дальнейшего действия механизма СЭВ не ограничиваются профессиональной деятельностью личности, со временем его последствия начинают ощутимо проявляться и в личной жизни человека, в его взаимодействии с другими людьми, в других ситуациях его бытия [2].

Исследователи проблемы «выгорания», помимо особенностей профессиональной деятельности, способствующих формированию данного феномена у конкретной личности, отмечают и роль самой личности в данном процессе. Так, согласно результатам американских

исследователей, наиболее подвержены эмоциональному выгоранию люди с меньшей степенью зрелости и самодостаточности; люди с более высокой степенью импульсивности и нетерпеливости; а также те, кто нуждается в постоянной поддержке или одобрения, но в то же время не имеет возможности это получить — отсутствие семьи и близкого им окружения, «выгорание» чаще встречается и у людей, которые имеют цели и притязания, не согласующиеся с реальностью. Также приводятся данные, указывающие на то, что существует обратная связь между возрастом, стажем работы и вероятностью формирования «эмоционального выгорания» — ему более подвержены начинающие работники, люди более молодого возраста, а с возрастом вероятность развития выгорания уменьшается. Однако с этой точкой зрения не все исследователи СЭВ соглашаются, большинство считают, что возраст, пол, стаж работы и другие социально-демографические характеристики не связаны прямо с профессиональным выгоранием. Также указывается на то, что в развитии эмоционального выгорания большее значение имеет индивидуальный тип реагирования на стрессогенные ситуации [4, с. 10].

Учитывая это, мы предположили, что эмоциональный интеллект так же может оказывать свое положительное влияние — сдерживать, на формирование синдрома эмоционального выгорания. Для измерения уровня эмоционального интеллекта мы использовали достаточно распространенную методику М. Холла. Уровень сформированности синдрома эмоционального выгорания был определен по методике В.В. Бойко. И та и другая методика определяют не только обобщенный показатель соответствующего уровня, но и дают подробную картину как синдрома «эмоционального выгорания», так составляющих эмоционального интеллекта. Однако на данном этапе изучения взаимосвязи EQ и СЭВ, нас интересовала не внутренняя специфика феноменов EQ и СЭВ, а соотношенность — взаимосвязь по общим показателям. В исследовании принимали участие студенты одного из вузов г. Новосибирска. Выбор такой группы испытуемых был выбран не случайно, т. к. уже на этапе профессиональной подготовке будущих специалистов, большинству из которых предстоит выполнять роль менеджера-управленца, можно предусмотреть в программе образования меры по профилактике развития синдрома эмоционального выгорания, развивая способности эмоционального интеллекта с учетом будущей профессиональной специализации [5].

Сравнительный анализ результатов показателей групп студентов, имеющих «выгорание» и не имеющих «выгорание» показал,

что у последних эмоциональный интеллект более развит. Данные по группам приведены ниже, в таблице 1.

Таблица 1.

**Показатели эмоционального интеллекта и алекситимии
на разных уровнях развития СЭВ**

Уровень развития СЭВ	Уровень эмоционального интеллекта EQ	Наличие алекситимии
Нет выгорания (54 %)	Высокий — 30 % Средний — 60 % Низкий — 10 %	Отсутствует — 65 % Алекситимия — 35 %
Средний (34,5 %)	Высокий — 6 % Средний — 32 % Низкий — 62 %	Отсутствует — 25 % Алекситимия — 75 %
Высокий / критичекий (11,5 %)	Средний — 60 % Низкий — 40 %	Алекситимия — 100 %

Таким образом, данные свидетельствуют о том, что между уровнем развития эмоционального интеллекта и уровнем сформированности синдрома эмоционального выгорания существует взаимосвязь. Измерение наличия или отсутствия алекситимии также подтверждает наше предположение.

Алекситимия связана с низким уровнем рефлексии и вербализации своих эмоциональных переживаний и трудностями в определении эмоций у других людей. Сам термин «алекситимия» был введен П. Сифнеосом в 1973 г. в результате исследования трудностей выражения эмоций, который, по сути, описывает состояние противоположное эмоциональному интеллекту [1]. Наши данные также показали, что у студентов, имеющих высокий уровень эмоционального интеллекта, алекситимия отсутствует.

Современные технологии — компьютер, интернет и т. д. не способствуют развитию непосредственного межличностного общения, а соответственно эмоциональный план общения, становится скудным, сужается поле непосредственного восприятия другого, происходит как отчуждение от чувств других (мы не наблюдаем эмоциональную экспрессию), так и от собственных чувств. Один из важнейших механизмов общения в понимании другого — рефлексия, не задействуется в полной мере: мы не так заботимся о том, как мы выглядим в глазах других; не получаем обратную связь. Такая ситуация современного общения при внешней интенсификации может способствовать достаточно раннему развитию алекситимии.

В свою очередь, наличие алекситимии может оказывать противоположное влияние, в отличие от эмоционального интеллекта, на формирование синдрома эмоционального выгорания. По сути, это отсутствие первого компонента в структуре эмоционального интеллекта — низкая способность как определять, так и выражать свои эмоции. Это также не способствует управлению своими эмоциями.

Согласно нашим данным, между уровнем СЭВ и наличием алекситимии, а также между уровнем СЭВ и уровнем эмоционального интеллекта существует статистически значимая взаимосвязь (на уровне 0,05). Для определения тесноты (силы) и направления корреляционной связи мы использовали метод ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Таким образом, эмоциональный интеллект может выступать как фактор сдерживающий развитие синдрома эмоционального выгорания, учитывая, что в онтогенезе его развитие происходит раньше, чем формирование СЭВ. Положительным мы считаем то, что эмоциональный интеллект можно развивать. Повышение уровня эмоциональной компетентности, вербализация эмоций, управление ими позволит не накапливать негативное влияние профессиональной деятельности на эмоциональную сферу личности, сохранять работоспособность и здоровье. Активное применение эмоционального интеллекта в своей жизнедеятельности может не только сдерживать развитие синдрома эмоционального выгорания, повышать стрессоустойчивость личности, но и улучшать качество жизни.

Список литературы:

1. Андреева И.Н. Об истории развития понятия «Эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. — 2008. — № 5 — С. 83—91.
2. Баробанова М.В. Изучение психологического содержания синдрома эмоционального сгорания / М.В. Баробанова // Вестник МГУ — 1995. — № 1. — С. 54—58.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. М.: Наука, 1996 — 154 с.
4. Сонин А.П. Синдром сгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики / А.П. Сонин // Вестник РАТЭПП — 1995. — № 1. — С. 7—13.
5. Ширинская Н.Е. Специфика профессиональной направленности в структуре эмоционального интеллекта / Н.Е. Ширинская // Журнал «Мир науки, культуры, образования» — 2011. — № 6. — С. 201—204.

2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГОВ К ДЕТЯМ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕФИЦИТАРНЫМ ТИПОМ РАЗВИТИЯ

Анжиганова Ольга Радионовна

*ассистент кафедры педагогической психологии
Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова,
РФ, Республика Хакасия, г. Абакан
E-mail: olya.anzhiganowa@yandex.ru*

ATTITUDES OF TEACHERS TO CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE DEFICIT TYPE OF DEVELOPMENT

Olga Anzhiganowa

*assistant of the Department of pedagogical psychology
of Katanov State University of Khakassia,
Russian Federation, the Republic of Khakassia, Abakan*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается педагогическое отношение, его структура и компоненты. Приводятся экспериментальные данные, выявляющие особенности отношения педагогов к детям младшего школьного возраста с дефицитарным типом развития.

ABSTRACT

The article considers the teacher ratio, its structure and components. Are experimental data revealing the peculiarities of the attitude of teachers to children of primary school age deficit type of development.

Ключевые слова: педагогическое отношение; педагоги; младший школьный возраст; дефицитарный тип развития; дети с ограниченными возможностями здоровья; адаптивность.

Keywords: pedagogical attitude; teachers; younger school age; deficit type of development; children with disabilities; adaptability.

Отношение в сфере педагогического взаимодействия между учителем и учащимися получило название педагогического отношения. Педагогическое отношение представляет собой сложный комплекс различных взаимосвязанных аспектов отношений, объединенных в отдельные подсистемы. Это подсистема дифференциальных отношений к разным группам учеников и подсистема адаптивности в отношениях [5]. Поэтому учебный и воспитательный процесс, а также и личностное развитие каждого ученика будут зависеть от того, как будут складываться отношения между педагогом и учащимися.

Педагогическое отношение включает в себя: осознание учителем своей деятельности, образную представленность отдельных учеников и класса в целом в его внутреннем мире. Следует подчеркнуть, что ведущим фактором педагогического отношения является его эмоциональность, которая окрашивает всю эту внутреннюю структуру, порождает мотивационные импульсы и стремления. Эта внутренняя структура педагогического отношения находит свое внешнее выражение в том, что делает учитель на уроке, в том, что и как он говорит, как оценивает учеников. Это отношение проявляется в мимике учителя, жестах, во всем его внешнем облике [3].

В структуре педагогического отношения выделяют три компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий. Когнитивный компонент педагога включает все психические процессы, связанные с познанием окружения и самого себя; характеризуется всеми особенностями взаимопонимания педагога с учениками, в том числе адекватностью и идентификацией. Аффективный компонент — эмоциональные переживания педагога по поводу взаимосвязей с учениками. Исследователи выделяют следующие составляющие аффективного компонента: расположение — непринятие, терпимость — сдерживание, доброжелательность — недоброжелательность [2], [4]. Поведенческий компонент включает результаты деятельности, пантомимику, мимику, жестикуляцию, локомоцию и речь, т. е. все то, в чем проявляется личность педагога и может наблюдаться учениками.

Таким образом, каждый из этих компонентов отражает определенные аспекты педагогического отношения и целостное представление о нем можно получить, лишь рассмотрев в единстве всех его компонентов.

В младшем школьном возрасте проблема отношения педагогов к ученикам стоит особенно остро, так как учитель является авторитетом, и его мнение очень важно для ребёнка. По мнению Я.Л. Коломинского и Н.А. Березовина, именно в младшем школьном возрасте отношение педагога к ученикам выступает в качестве условия развития личности ребёнка, его познавательных интересов, взаимоотношений со сверстниками. Имеющиеся исследования доказывают, что понимание учителем своих учеников и, соответственно формирующееся на основе этого отношение, во многом определяется успеваемостью, дисциплинированностью, исполнительностью, внешней привлекательностью, возрастом и полом ученика [1].

По мнению Л.С. Выготского, Л.В. Кузнецовой, А.Г. Литвака, Н.М. Назаровой и многих других ученых наличие физического или психического недостатка у детей влияет на их социализацию и интеграцию. Педагог, обучающий детей с недостатками в развитии, должен иметь не только ряд личностных качеств и свойств, но и должен иметь своеобразную профессионально-педагогическую работу с ними, учитывая особенности этих детей [4]. В настоящее время существует мало исследований посвященных изучению отношений педагогов к детям с нарушениями в развитии.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей отношения педагогов к детям младшего школьного возраста с дефицитарным типом развития.

Исследование проводилось в г. Абакане на базе МБОУ «Средней общеобразовательной школы № 12», в МБСКОУ для обучающихся воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VI вида № 27» и в РБГОУ «Специальной (коррекционной) школе-интернат III, IV видов № 21». Эмпирическая выборка составила 60 человек: из них 20 педагогов, обучающих детей младшего школьного возраста с условной нормой развития, 20 педагогов — детей младшего школьного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата и 20 педагогов — детей младшего школьного возраста с нарушением зрения.

Для выявления особенностей отношения педагогов к детям младшего школьного возраста мы использовали методику «Адаптивность в отношениях с учениками», адаптированную В.С. Торохтий, опросник «Уровень осознанности отношений» Е.И. Середа и методику «Самооценка отношения учителя к ученикам» Е.И. Середа [5].

Анализ результатов исследования показал, что педагоги, обучающие детей с дефицитарным типом развития, имеют низкий уровень адаптивности, осознанности в отношениях; у них преобладает

преимущественно отрицательное оценивание компонентов отношения к проблемным и средним ученикам. Они с трудом достигают взаимопонимания с детьми, концентрируют внимание на отрицательных поступках, фактах плохого поведения учеников и выражают свое отношение к ним в различных эмоциональных переживаниях (симпатии — антипатии, удовлетворении — неудовлетворении, гордости — стыде, принятии — непринятии).

Также были обнаружены особенности отношения педагогов, обучающихся детей с условной нормой развития: средний уровень адаптивности, осознанности в отношениях и преобладание положительного оценивания компонентов отношения к проблемным, беспроблемным и средним ученикам, проявляющиеся в том, что педагоги легко достигают взаимопонимание с учениками, стремятся понять их, прощают им проступки, учитывают их чувства и выбирают равные, душевные отношения к детям.

Таким образом, данное исследование можно применить с целью выявления особенностей отношения педагогов к детям младшего школьного возраста с дефицитарным типом развития и возможности использования полученных результатов исследования для построения коррекционных программ и организации индивидуальной работы, с детьми исследуемой категории.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалёва, Б.Ф. Ломова. М.: Педагогика, — 1990. — Т. 2. — 267 с.
2. Копылов С.А. Психологические условия эффективного педагогического взаимодействия учителей и класса учащихся: Дисс. ...канд. псих.наук / С.А. Копылов. М.: МГУ, 1995. — 134 с.
3. Маралов В.Г. Психология педагогического взаимодействия воспитателя с детьми / В.Г. Маралов. М.: Педагогика, 1992. — 204 с.
4. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. М.: Педагогика, 1994. — 210 с.
5. Серeda Е.И. Практикум по межличностным отношениям: помощь и личностный рост / Е.И. Серeda. Спб.: Речь, 2006. — 224 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Морозова Ольга Петровна

*старший преподаватель кафедры психологии
Коми государственного педагогического института,
РФ, Республика Коми, г. Сыктывкар
E-mail: morozova_op@mail.ru*

FEATURES OF PEDAGOGICAL TOLERANCE OF THE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER

Morozova Olga Petrovna

*teacher of psychology, Komi state pedagogical Institute,
Russian Federation, the Republic of Komi Syktyvkar*

АННОТАЦИЯ

Рассматривается влияние толерантности на эффективность педагогической деятельности учителя начальной школы. Представлены результаты исследования, показывающие особенности проявления толерантности учителя начальных классов и влияния ее на профессиональную деятельность.

ABSTRACT

Examines the impact of tolerance on the efficiency of the pedagogical activity of the teacher of an elementary school. Research results are presented, showing the features of manifestation of tolerance teachers and of its influence on the professional activity.

Ключевые слова: педагогическая толерантность; профессионально важные качества; эффективность педагогической деятельности.

Keywords: pedagogical tolerance; professionally important quality; efficiency of pedagogical activity.

Современное общество предъявляет высокие требования к педагогам школы, исходя из которых, учитель должен строить образовательный процесс так, чтобы не только учитывались

способности и возможности обучающихся, но и осуществлялось максимальное развитие их личности.

Для этого педагог не должен идеализировать, упрощать природу ребенка. Необходимо понимать, что в каждом ребенке есть внутренние силы и возможности для конструктивного разрешения встающих перед ним проблем. Учителю необходимо обеспечить соответствующие условия для реализации этих возможностей, педагог должен принимать ребенка таким, какой он есть. Тогда у ребенка появится возможность принять себя. Только принятие себя есть исходное условие оптимального процесса личностного роста, ибо лишь уважающий себя, достаточно уверенный в своих силах человек открыт для непростого процесса самораскрытия и саморазвития.

Изучая научную литературу по философии, социологии, психологии и педагогике, мы можем сказать, что современная проблематика толерантности многообразна. Социально-философские аспекты проблемы толерантности рассматривали М. Уолцер, М.П. Мчедлов, А.П. Оконешникова, Р.Р. Валитова, Ю.А. Ищенко, В.А. Лекторский.

В большинстве имеющихся педагогических исследований основное внимание уделяется межэтнической толерантности (Б. Риздун, Г.У. Солдатова и др.). Изучением толерантности как качества личности занимались такие ученые, как А.Г. Асмолов, В.Г. Маралов, М.С. Мириманова, В.А. Ситаров, К. Фопель и др.

Наиболее часто толерантность рассматривается в плане национальных, этнических отношений между людьми, реже в педагогическом процессе, в межличностных отношениях и применительно к профессиональной сфере деятельности. Это не совсем оправдано, так как результат межличностного и делового взаимодействия на микросоциальном уровне во многом определяет состояние отношений в обществе в целом. Ведь способность индивидуальности к межличностному общению характеризуется ее ценностным отношением к окружающим, представляет ориентацию на определенный тип отношений, которая проявляется и в профессиональной деятельности человека.

Анализ теоретической литературы по проблемам толерантности показывает, что психолого-педагогический аспект значительно отстает от философского и социологического рассмотрения вопроса. Проблемам воспитания и обучения толерантности уделяется недостаточное внимание на всех уровнях образовательно-воспитательной деятельности, в том числе и в повседневной педагогической практике. Отдельные попытки в этом направлении сводят сложнейшую проблему развития

толерантности к набору отдельных мероприятий, в то время как ощущается недостаточная глубина исследования проблемы толерантности в межличностных отношениях учителей и школьников. Имеющиеся теоретические положения исследований в области педагогической толерантности требуют конкретизации.

Наше исследование направлено на выявление специфики педагогической толерантности учителей начальных классов как особой категории представителей педагогической профессии. Несомненно, работа с детьми младшего школьного возраста накладывает определенные требования к личности педагога, что должно отразиться на личностных особенностях, влияющих на эффективность профессиональной деятельности.

С целью изучения влияния толерантности на эффективность деятельности учителя начальных классов и её психологического содержания мы провели диагностическое обследование, в котором приняли участие учителя начальных классов в возрасте от 21 до 60 лет, педагогический стаж от 1 года до 39 лет ($n = 130$).

Мы полагаем, что толерантность является профессионально важным качеством учителя начальных классов и имеет свою специфику.

В работе использовались следующие психодиагностические методики:

- для диагностики общего уровня толерантности экспресс-опросник «Индекс толерантности» [5];
- методика изучения социокультурной толерантности. Опросник предложен Д.В. Зиновьевым [3];
- методика, предложенная А.К. Марковой и предназначенная для выявления уровня профессиональной эффективности (компетентности) учителя [2];
- методика многофакторного исследования личности — 16-PF опросник Р. Кэттелла [4].

Для обработки первичных данных использовались непараметрические методы анализа: U-критерий Манна-Уитни, ранговый коэффициент корреляции Спирмена.

На начальном этапе был изучен уровень толерантности испытуемых. В общей выборке выявлен показатель толерантности, соответствующий уровню выше среднего, учителя с показателем «низкий уровень толерантности— интолерантность» не определены.

Для анализа полученных результатов нами были определены две «полярные» группы учителей по уровню толерантности: 1) с низким уровнем толерантности; 2) с высоким уровнем толерантности.

При сравнении получены статистически значимые различия по показателям толерантности: социальная толерантность ($U=555$, $p \leq 0,01$); толерантность как качество личности ($U=538$, $p \leq 0,01$); уважение ($U=40$, $p \leq 0,001$); доброта ($U=210$, $p \leq 0,001$); эмпатия ($U=89$, $p \leq 0,001$). Не выявлено различий по показателю этническая толерантность.

Оценка эффективности профессиональной деятельности осуществлялась на основе экспертных оценок.

Определены значимые различия в группах с высоким и низким уровнем толерантности по следующим критериям оценки эффективности педагогической деятельности: педагогическое общение ($Mx1=24$, $Mx2=26,2$; $U=577$, $p \leq 0,05$), обученность и обучаемость школьников ($Mx1=23$, $Mx2=25,6$; $U=599$, $p \leq 0,05$), воспитанность и воспитуемость школьников ($Mx1=23$, $Mx2=25,7$; $U=578$, $p \leq 0,05$).

С помощью корреляционного анализа обнаружено наличие статистически достоверных связей между показателями толерантности и эффективности педагогической деятельности ($r=0,328$ при $p=0,009$). Так как толерантность учителей начальных классов влияет на эффективность педагогической деятельности, то мы вправе говорить о педагогической толерантности как профессионально важном качестве.

Анализ различных теоретических исследований, посвященных изучению компонентов толерантности, позволяет нам определить толерантность как интегративную характеристику личности. Используя методику Кэттелла, мы выявили личностные особенности учителей начальных классов с разным уровнем толерантности.

Педагогическая толерантность связана с такими личностными качествами, как добросердечность ($r = 0,489$, $p=0,031$), эмоциональная устойчивость ($r = 0,368$, $p=0,002$), доминантность ($r = -0,282$, $p = 0,038$), мягкость характера ($r = 0,375$, $p=0,046$), подозрительность ($r = -0,322$, $p=0,001$), проницательность ($r = -0,310$, $p=0,017$), тревожность ($r = -0,473$, $p=0,002$), радикализм ($r = 0,315$, $p=0,014$), напряженность ($r = -0,310$, $p=0,016$).

Изучение меры интегрированности структуры личностных качеств у учителей начальной школы с разным уровнем толерантности осуществлялось с помощью метода анализа структур (А.В. Карпов).

Таблица 1.

Характеристика корреляционной матрицы личностных качеств учителей с высоким и низким уровнем толерантности

Мера интегрированности	Уровень толерантности	
	низкий	высокий
ИКС	7	14
ИДС	6	5
ИОС	1	9
Базовые качества	Замкнутость, робость	Эмоциональная устойчивость, смелость, расслабленность

Анализ индексов, отражающих меру интегрированности структуры личностных качеств у учителей начальных классов, указывает на большую её интегрированность у лиц с высоким уровнем толерантности.

Базовые качества: эмоциональная устойчивость, смелость, расслабленность — играют наибольшую роль при структурировании всей системы качеств толерантного педагога, их влияние носит более сильный характер.

На основе содержательного анализа полученных данных были составлены «психологические портреты», типичные для учителей с низким и высоким уровнем толерантности.

Для учителей начальных классов с высоким уровнем толерантности характерна твердость убеждений, которая отлично сочетается с большей тонкостью, гибкостью ума. Они могут принять любую идею, с пониманием и уважением отнестись к поступку, даже если они их не одобряют. Достаточно критически относятся к своему мнению и способны с уважением и тактом по отношению к собеседнику отказаться от взглядов, которые, как выяснилось, были ошибочны. Отдают предпочтение работе с людьми, проявляют щедрость в личных отношениях, не боятся критики, обладают эмоциональной зрелостью и устойчивостью, уверенностью в себе.

Учителя с низким уровнем толерантности характеризуются как люди, способные твердо отстаивать свои убеждения. Но, безусловно, могут и вести диалог, менять свое мнение, если это необходимо. Иногда они способны и на излишнюю резкость, неуважение к собеседнику. Для одних они могут пойти на все, но общение с ними более чем неприятно для тех, кто им не нравится. Им свойственна эмоциональная неуравновешенность, неадекватная самооценка, консерватизм.

Сравнительный анализ результатов исследования педагогической толерантности учителей начальных классов и учителей средней школы показал (мы опираемся на данные исследования О.Б. Нурлигайяновой [3], направленного на изучение педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя средней школы), что у первых ведущим компонентом толерантности, оказывающим влияние на эффективность профессиональной деятельности, выступает «доброта», у вторых — «уважение».

Наличие толерантности в характере педагога свидетельствует о том, что направленность профессиональной деятельности имеет свою специфику: больше внимания уделяется межличностным взаимоотношениям между субъектами профессиональной деятельности и их воспитательному воздействию.

Представленный личностный профиль учителя начальных классов с высоким уровнем толерантности несколько отличается от профиля личности толерантного учителя средней школы. Так, в профиле учителя начальных классов не вошли присутствующие в профиле учителя средней школы следующие факторы: В — интеллект и Q3 — самоконтроль; включены факторы: А — добросердечность, Е — доминантность (отрицательная взаимосвязь), I — мягкость характера.

Наши данные соответствуют результатам исследования Ю.П. Вавилова [1]. Учитель начальных классов должен отличаться от учителя средней школы ярким образным мышлением; знанием возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников, возможностей и перспектив их развития; непосредственностью и эмоциональностью, особой теплотой и добротой, мягким характером в отношении к школьникам.

Полученные нами данные подтверждают мнение ученых о том, что общая структура профессионально важных качеств должна быть уточнена и специализирована. В зависимости от специфики деятельности педагога формируется своя структура личностных качеств, отвечающих за эффективность профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Вавилов Ю.П. Задачи, пути и средства совершенствования профессиональной подготовки учителей начальных классов на современном этапе // Ярославский педагогический вестник. — 1998. — № 1. — С. 83—88.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя [Текст]/ А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1993. — 420 с.

3. Нурлигаянова О.Б. Психологическое содержание педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя [Текст]: дис. на соискание степени канд. психол. наук: (19.00.07). Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет, 2006. — 147 с.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие /Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: Издательский дом «Бахрах» М, 2004. — 672 с.
5. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Психодиагностика толерантности личности [Текст]/ Под редакцией Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М.: Смысл, 2008. — С. 46.

АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Шатунов Дмитрий Александрович

*старший преподаватель Казанского Федерального университета,
РФ, Республика Татарстан, г. Елабуга
E-mail: dmitrii.shatunov.1983@mail.ru*

ESPECIALLY INDICATIVE OF ANXIETY LEVELS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Dmitry Shatunov

*senior Lecturer of Kazan Federal University,
Russia, Republic of Tatarstan, Yelabuga*

АННОТАЦИЯ

Цель — провести анализ показателей уровня тревожности детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Метод — анкетирование. Вывод — учащиеся младшего школьного возраста с нарушением слуха имеют показатели более высокого уровня тревожности по сравнению с их здоровыми сверстниками. При этом у девочек в возрасте 7—9 лет с патологией слуха, выявлено большее проявление тревожности, по сравнению с мальчиками той же возрастной группы с соответствующей патологией.

ABSTRACT

Purpose — to identify particular performance anxiety level of primary school children with hearing impairments. Method — questioning. Conclusion — the students of primary school age with hearing impairment indicators have higher levels of anxiety compared to their healthy peers. While girls aged 7—9 years with hearing defects revealed greater manifestation of anxiety than boys the same age group with the appropriate pathology.

Ключевые слова: Уровень тревожности; младший школьный возраст; дети с нарушением слуха.

Keywords: Level of anxiety; primary school age children with hearing impairments.

На сегодняшний день проблема нарушения слуховой функции становится все более явной и требует неперемного содействия со стороны органов государственной власти. С каждым годом, рост статистики (360 млн. чел. в мире) происходит уже не только за счет людей пожилого возраста. Все больше в это число входят дети и подростки (32 млн. чел.).

Дети с нарушением слуха в сравнении со здоровыми оказываются в ситуации, когда отсутствие или недостаточность сенсорной системы не позволяет им полной мере воспроизвести картину окружающей среды [3]. Данная ситуация целиком отражается на тормозных процессах становления не только физических, но и психических свойств личности.

В работах Воропаевой И.П. (1993), Козлова Н.И. (1999) указывается на то, что ребенок с высоким уровнем тревожности, низкой популярностью, не надеясь на сочувствие и помощь со стороны сверстников, проявляет эгоцентричность, отчужденность и агрессивность. Такой ребенок обижается и жалуется, обманывает. Это плохо во всех случаях, так как может способствовать формированию отрицательного отношения к детям, людям вообще, мстительности, враждебности, стремлению к уединению.

В связи с этим цель нашей работы — провести анализ показателей уровня тревожности детей младшего школьного возраста с нарушением слуха.

Уровень тревожности школьников младшего звена мы определяли посредством анкетирования. В качестве анкет использовали методики, разработанные Спилбергом и Тейлором.

Исследования проводились в специальных коррекционных школах 1, 2 вида г. Елабуга, имени Е.Г. Ласточкиной г. Казань и общеобразовательной школе № 10 г. Елабуга. К эксперименту были привлечены 64 учащихся младшего и среднего школьного возраста (7—9 и 12—14) с нарушением слуха (32 мальчика и 32 девочки) и 120 здоровых школьников соответствующего возраста (60 мальчиков и 60 девочек).

Результаты исследования. В таблице 1 приведены показатели состояния тревожности детей младшего школьного возраста с нарушением слуха и их здоровых сверстников.

Таблица 1.

Показатели уровня тревожности детей с нарушением слуха и их здоровых сверстников по методикам Спилберга и Тейлора

Методика Спилберга Уровни тревожности	Девочки 7—9 лет				Мальчики 7—9 лет			
	Слабослышщие (n=16)		Здоровые (n=30)		Слабослышщие (n=16)		Здоровые (n=30)	
	Л.Т.	С.Т.	Л.Т.	Л.Т.	Л.Т.	С.Т.	Л.Т.	С.Т.
Высокая тревожность	10	7	3	6	6	4	4	6
Умеренная тревожность	6	9	22	21	10	12	24	20
Низкая тревожность	—	—	5	3	—	—	2	4
Методика Тейлора Уровни тревожности	7—9 лет		7—9 лет		7—9 лет		7—9 лет	
Очень высокая	2		—		—		—	
Высокая	4		1		2		—	
Средняя, ближе к высокой	8		10		10		5	
Средняя, ближе к низкой	2		19		4		20	
Низкая	—		—		—		5	

Примечание: здесь Л.Т. — личностная тревожность; С.Т. — ситуативная тревожность

Сравнительный анализ показателей уровня тревожности по методикам Спилберга и Тейлора школьниц младшего звена определил следующие особенности:

Обработанные данные методики Спилберга указывают на то, что в 7—9 лет 62 % девочек с патологией слуха находятся в состоянии высокой и 38 % в состоянии умеренной личностной тревожности, их здоровые сверстницы пребывают в состоянии высокой личностной

тревожности 10 %, умеренной — 73 %, низкой — 17 %. В состоянии высокой ситуативной тревожности находится 44 % слабослышащих девочек и 56 % в умеренной ситуативной тревожности. У здоровых школьниц следующее соотношение уровней ситуативной тревожности: высокий уровень — 20 %, умеренный — 70 %, низкий — 10 %.

Данные методики Тейлора свидетельствуют о том, что 12 % девочек младшего школьного возраста с нарушением слуха находятся в состоянии очень высокого уровня тревожности, высокого 25 %, среднего, ближе к высокому 50 %, среднего ближе к низкому 13 %, здоровые девочки — 3 % высокий уровень, 33 % средний ближе к высокому, 64 % средний ближе к низкому.

Обработка и оценка результатов анкетирования вышеперечисленных методик позволили выявить уровень тревожности школьников младшего звена с нарушением слуха и с нормальной функцией слухового анализатора.

Уровень личностной и ситуативной тревожности мальчиков с нарушением слуха 7—9 лет составляет 62 % высокий, 38 % умеренный и 25 % высокий, 75 % умеренный соответственно. У здоровых школьников той же возрастной группы высокий уровень личностной тревожности наблюдается у 13 % исследуемых, умеренный у 80 % и низкий уровень у 7 % опрошенных, уровень ситуативной тревожности 20 %, 66 % и 14 % соответственно.

Обработанные данные методики Тейлора школьников младшего звена с нарушенной функцией слуха указывают на высокую степень тревожности у 12 % исследуемых, среднюю, ближе к высокой 63 %, среднюю, ближе к низкой 25 %, в то время как 17 % здоровых мальчиков, того же возраста, имеют средний, ближе к высокому уровень тревожности, 66 % средний, ближе к низкому и 17 % низкий уровень тревожности.

Таким образом, данные полученные в ходе констатирующего эксперимента позволяют нам прийти к заключению, что учащиеся младшего школьного возраста с нарушением слуха имеют показатели более высокого уровня тревожности по сравнению с их здоровыми сверстниками. При этом у девочек в возрасте 7—9 лет с патологией слуха, выявлено большее проявление тревожности, по сравнению с мальчиками той же возрастной группы с соответствующей патологией.

Список литературы:

1. Воропаева И.П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников. М.: Изд-во ин-та повышения квалификации и переподготовки работников народного образования Моск. обл., 1993. — 55 с.
2. Козлов Н.И. Формула личности. Спб.: Питер, 1999. — 368 с.
3. Крамаренко А.Л., Хромина Т.В., Могилев В.Е. Физическое воспитание глухих детей в искусственной управляющей среде: монография. Хабаровск: ДВГАФК, 2009. — 111 с.

2.4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

ВЛИЯНИЕ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Черненко Виктория Геннадьевна

педагог-психолог МОБУ «СОШ № 12»,

РФ, г. Минусинск

E-mail: Chernenko.Viktoriya-s@mail.ru

THE IMPACT OF THE MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION ON THE SOCIALIZATION AT YOUNGER SCHOOL AGE

Chernenko Victoriya Gennadievna

teacher-psychologist of the budgetary institution

of the municipal educational «Secondary general school № 12»,

Russia, Minusinsk

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена исследованию репертуара механизмов психологической защиты и особенностей социализации, а также изучению влияния психологической защиты на социализацию в младшем школьном возрасте.

ABSTRACT

This article is devoted to research of the repertoire of mechanisms of psychological protection and features of socialization, as well as the study of the influence of psychological protection on the socialization at younger school age.

Ключевые слова: психологическая защита; механизмы психологической защиты; социализация.

Key words: psychological protection; mechanisms of psychological protection; socialization.

Актуальность и значимость проблемы психологической защиты в психологии личности связана с ее чрезвычайной востребованностью при изучении процессов социализации человека [2]. Однако, механизмы психологической защиты (МПЗ), влияющие на социализацию младших школьников, еще недостаточно изучены.

Цель исследования: изучить и выявить влияние психологической защиты на социализацию детей младшего школьного возраста. Было предпринято экспериментальное исследование, в котором принимали участие 120 детей в возрасте от 7—10 лет мужского и женского пола.

Методологической основой исследования являются:

- концепции психологической защиты З. Фрейда, К. Хорни, А. Фрейд, И.М. Никольской, Р.М. Грановской [3];
- положения современной психологии об активном и избирательном характере социализации (П. Бергер и Т. Лукман, К. Герген, Р. Харре, Г.М. Андреева, Е.П. Белинская) [1].

На первом этапе исследования был проведен констатирующий эксперимент. На основе полученных результатов была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа, направленная на оптимизацию МПЗ и социализацию детей младшего школьного возраста. После реализации формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент.

Механизмы психологической защиты детей младшего школьного возраста были изучены с помощью методики САТ С.С. Беллак, Л. Беллак (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Представленность различных видов МПЗ в младшем школьном возрасте на констатирующем/контрольном этапах исследования (в %)

МПЗ	1-е классы	2-е классы	3-е классы	4-е классы	Общий %
Вытеснение	96/87	80/93	83/97	80/93	85/93
Изоляция	86/77	80/83	76/97	80/93	80/87
Уход	23/10	30/27	13/7	23/13	22/14
Регрессия	3/7	3/13	10/7	23/7	10/8
Формирование реакции	16/10	36/40	36/30	30/10	30/22
Замещение	16/23	50/37	10/10	13/10	22/20
Сублимация	3/20	10/10	3/10	6/20	6/15
Проекция	3/10	26/23	10/20	23/20	16/18
Рационализация	3/10	36/30	6/30	30/37	19/27
Конформность	30/37	36/50	13/20	30/37	27/36
Деструктивность	6/6	40/17	6/6	23/20	19/12

С помощью критерия ϕ — углового преобразования Фишера, выявлено, что частота встречаемости такого МПЗ, как вытеснение, статистически значимо увеличивается во 2-х ($\phi = 3$; $\rho \geq 0,01$), 3-х ($\phi = 3,8$; $\rho \geq 0,01$) и 4-х классах ($\phi = 3$; $\rho \geq 0,01$). Также увеличивается частота использования такого МПЗ, как изоляция, во 2-х ($\phi = 3$; $\rho \geq 0,01$), 3-х ($\phi = 5,2$; $\rho \geq 0,01$) и 4-х классах ($\phi = 3$; $\rho \geq 0,01$). Это происходит потому, что прямое и реалистическое овладение ситуацией трудно в младшем школьном возрасте. Значимо возрастают доли использования таких МПЗ, как сублимация, в 1-х ($\phi = 4,4$; $\rho \geq 0,01$) и 4-х классах ($\phi = 3,34$; $\rho \geq 0,01$) и рационализация в 3-х классах ($\phi = 5,1$; $\rho \geq 0,01$). Это обусловлено когнитивным и социальным развитием ребенка младшего школьного возраста. Также наблюдается значимое уменьшение доли использования следующих МПЗ: ухода в 1-х классах ($\phi = 2,7$; $\rho \geq 0,01$), регрессии в 4-х классах ($\phi = 3,5$; $\rho \geq 0,01$), формирования реакции в 4-х классах ($\phi = 3,9$; $\rho \geq 0,01$), деструктивности во 2-х классах ($\phi = 4$; $\rho \geq 0,01$). Данный факт обусловлен тем, что по мере взросления и формирования личности уменьшается частота использования примитивных и неэффективных МПЗ.

Параллельно исследованию МПЗ происходило изучение особенностей социализации детей младшего школьного возраста, исходя из того, что компонентами процесса социализации являются когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Было проведено исследование трех важнейших составляющих социализации: социальных переживаний, объективного и субъективного статусного места ребенка в классе.

Для исследования социальных переживаний использовался проективный рисуночный тест «Рисунок самого доброго — самого злого» Р.Р. Калининой. Социальные переживания детей изучались как важнейшая составляющая когнитивного и эмоционального компонентов социализации, которая дает возможность изучить знание детей о социальных ценностях и понятиях, а также степень эмоционального принятия - непринятия этих ценностей.

Для достижения цели исследования проведен корреляционный анализ по Спирмену. Полученные данные говорят о том, что репертуар МПЗ положительно коррелирует с социальными переживаниями ($r_s = 0,30$). Следовательно, чем выше уровень социальных переживаний, тем большее количество МПЗ ребенок будет использовать. Также выявлена связь между степенью выраженности отдельных МПЗ и различными уровнями социальных переживаний (см. таблицу 2).

Таблица 2.

Корреляционные связи между степенью выраженности МПЗ и уровнями социальных переживаний (при $p \leq 0,05$)

Уровень социальных переживаний \ МПЗ	I	II	III	IV
Сублимация			$r_s = 0,34$	$r_s = 0,38$
Конформность				$r_s = 0,43$
Формирование реакции		$r_s = 0,38$		
Изоляция	$r_s = 0,36$			

I уровень социальных переживаний обладает прямой корреляционной связью с таким МПЗ, как изоляция. Эти дети обладают низким уровнем знаний о социальных нормах и низким уровнем эмоциональности. У детей, использующих изоляцию, мысли или действия не лишаются доступа к сознанию, но лишаются естественного эмоционального сопровождения. Внешне это может выражаться в утрате эмоциональной связи с другими людьми, ранее значимыми событиями или собственными переживаниями, хотя их

реальность и осознается, что и объясняет низкий уровень эмоциональности детей данной группы.

Дети, обладающие II уровнем социальных переживаний, имеют достаточный уровень знаний о социальных нормах, но отличаются недостатком эмоциональности. Данный уровень положительно коррелирует с механизмом формирования реакции. У детей деформируются социальные отношения с окружающими, поскольку характеристиками данной защиты являются ригидность, экстравагантность демонстрируемого поведения. Но в тоже время этот МПЗ обеспечивает достаточный запас знаний о нормах, что проявляется в чувстве стыда, морали.

Особенностью детей с III уровнем развития социальных переживаний выступает то, что они эмоциональны, открыты, однако не всегда стремятся к ответственности и предпочитают действовать самостоятельно. Данный уровень обладает положительной корреляционной связью с механизмом сублимации. Этот механизм позволяет детям отреагировать инстинктивные импульсы, снижая вероятность их внешних проявлений в социально опасной или неприемлемой форме.

Дети с IV уровнем развития социальных переживаний обладают очень высоким уровнем знаний о социальных нормах и их принятием. Данный уровень прямо коррелирует с механизмом сублимации. Дети переориентируют те собственные потенциалы, реализация которых входит в конфликт с личностными и социальными нормами, в приемлемые в общественной и творческой деятельности.

Для исследования когнитивного и эмоционального компонента социализации важен такой показатель — субъективное видение себя в группе (субъективный статус), для изучения которого использовалась методика «Маски» Т.Д. Марцинковской. При анализе полученных данных выделено 4 уровня субъективного видения себя в группе сверстников. Также выявлена связь между степенью выраженности отдельных МПЗ и различными уровнями субъективного статуса (см. таблицу 3).

Таблица 3.

Корреляционные связи между степенью выраженности МПЗ и уровнями субъективного статуса (при $p \leq 0,05$)

Уровни субъективного статуса \ МПЗ	I	II	III	IV
Сублимация				$r_s = 0,50$
Рационализация				$r_s = 0,39$
Конформность			$r_s = 0,26$	
Уход		$r_s = 0,45$		
Регрессия		$r_s = 0,36$		
Деструктивность	$r_s = 0,28$			

Детей, обладающих I уровнем субъективного видения себя в группе сверстников, характеризует стремление к доминированию. Дети обладают очень высоким уровнем притязаний, несоответствующим их способностям и возможностям. Данный уровень положительно коррелирует с механизмом деструктивности. С целью избавиться от ощущения собственного бессилия дети унижают и подавляют других ребят. Выполнение своих желаний эти дети требуют от сверстников в приказном порядке, заставляя их подчиняться своей воле.

Дети, которые имеют II уровень субъективного видения себя в группе сверстников, малоактивны, застенчивы. У них часто возникают трудности в процессе межличностного взаимодействия со сверстниками. Данный уровень связан положительной корреляцией с механизмом регрессии. Чувствуя постоянную неуверенность в себе, они предпочитают во всем уступать сверстникам. Регрессия позволяет сдерживать чувство неуверенности в себе и страх неудачи, связанные с проявлением инициативы. Следовательно, у детей могут наблюдаться эгоистичное и безответственное поведение, плаксивость, обидчивость.

Важно отметить, что данная категория детей отвергается большинством членов коллектива, что порождает у них чувство дискомфорта, осознание своей ненужности. В ответ на такое отношение они уединяются, избегая контактов с товарищами. Дети используют такой МПЗ, как уход, тем самым они удаляют себя из неприятной ситуации.

Дети, характеризующиеся III уровнем субъективного видения себя в группе сверстников, обладают тенденцией к подчинению и эмоциональной удовлетворенностью своим положением в классе. Они общительны, легко вступают в контакт, ищут поддержки

и признания у друзей. Данный уровень положительно коррелирует с таким МПЗ, как конформность, что проявляется в подчинении детей могущественному лицу (лидеру). Они готовы на любое общение, избегают конфликтов и всего, что может вызвать возмущение.

Дети, обладающие IV уровнем субъективного видения себя в группе сверстников, имеют стремление к доминированию и эмоционально удовлетворены своим положением в классе. Этот уровень положительно коррелирует с механизмом сублимации. Данный механизм позволяет им отреагировать импульсы, снижая вероятность их внешних проявлений в социально опасной или неприемлемой форме, что притягивает к ним других ребят.

Также IV уровень субъективного статуса связан прямой корреляционной связью с механизмом рационализации. Оказывая помощь, эти дети объективно оценивают успехи, неудачи других, умеют похвалить, подсказать выход из сложной ситуации, не ущемляя при этом достоинство сверстников. Механизм рационализации позволяет им обеспечивать реализацию потребности в системе разумной ориентации и создать гармонию между желаемым и реальным и тем самым предотвратить потерю самоуважения.

С целью выявления объективного статусного места ребенка в классе как поведенческого компонента социализации использовалась методика социометрия Я. Морено в модификации Я.Л. Коломинского. Полученные данные говорят о том, что репертуар МПЗ положительно коррелирует с социометрическим статусом ($r_s=0,42$). Это свидетельствует о том, что чем выше статус ребенка в коллективе, тем большее количество МПЗ он будет использовать. Также выявлена связь между степенью выраженности отдельных МПЗ и социометрическим статусом (см. таблицу 4).

Таблица 4.

Корреляционные связи между социометрическим статусом и степенью выраженности МПЗ (при $p \leq 0,05$)

МПЗ \ Социометрический статус	Звезды	Предпочитаемые	Принятые	Изолированные
Сублимация	$r_s=0,45$			
Конформность	$r_s=0,39$			
Проекция		$r_s=0,44$		
Рационализация		$r_s=0,44$		
Формирование реакции			$r_s=0,44$	
Регрессия			$r_s=0,29$	
Уход				$r_s=0,27$

Категория «звезд» положительно коррелирует с механизмами сублимации и конформности. Используя механизм сублимации, у детей происходит перемещение энергии не с одного объекта на другой, а с одной цели на другую, существенно более далекую, а также трансформируются эмоции. Все это делает данную группу детей наиболее привлекательной для общения.

Используя такой МПЗ, как конформность, «звезды» следуют потенциальным желаниям сверстников и избегают всего, что может вызвать возмущение или обиду. Таким образом общение с ними приносит радость и удовольствие.

Категория «предпочитаемых» связана прямой корреляционной связью с механизмами проекции и рационализации. «Предпочитаемые» — это члены класса, которые обладают достаточно широким кругом связей со своими одноклассниками. Данная группа детей с помощью механизма проекции отвергает свои переживания и приписывает их другим людям с целью перекладывания ответственности за то, что происходит внутри «Я», на окружающий мир. «Предпочитаемые» с помощью механизма рационализации блокируют те мотивы, которые выступают как социально неприемлемые или неодобряемые, а также индивидуально нежелательные, вследствие расхождения с «Я-концепцией». Дети тем самым нейтрализуют угрозу, интерпретируя безболезненным для себя способом.

«Принятые» — дети с низким социометрическим статусом, которые оказались непопулярными среди сверстников в силу различных причин. Категория «принятых» положительно коррелирует с механизмами формирования реакции и регрессии. Использование механизма формирования реакции приводит к деформации социальных отношений с окружающими, поскольку его отличиями является ригидность и преувеличенная аффектация. Данный механизм ограничивает способность детей гибко реагировать на события. При использовании механизма регрессии у категории «принятых» происходит перевод поведения в ранние, незрелые, детские формы. В этом случае можно наблюдать эгоистичное и безответственное поведение.

«Изолированные» — дети, которые сами не проявляют инициативы в общении с одноклассниками. Данный статус связан положительной корреляционной связью с механизмом ухода. Используя его, дети эмоционально обособляются от потребности в отношениях со сверстниками.

Таким образом, анализ полученных в исследовании данных позволил сделать следующие выводы:

1. Репертуар МПЗ у детей младшего школьного возраста содержит в себе 11 видов защит: вытеснение, изоляция, конформность, рационализация, деструктивность, замещение, формирование реакции, проекция, регрессия, уход, сублимация. В младшем школьном возрасте доминируют МПЗ, которые позволяют удерживать угрожающие идеи вне сознания (вытеснение и изоляция).

2. Широкий и гибкий репертуар защитных механизмов, несущий адаптивный характер, позволяет повысить уровень социализации младших школьников: чем больше видов МПЗ использует ребенок, тем выше уровень развития социальных переживаний и объективный статус в коллективе сверстников.

3. Существует устойчивая взаимосвязь между степенью выраженности видов МПЗ и уровнями развития составляющих компонентов социализации младших школьников, что свидетельствует о том, что определенные МПЗ помогают/препятствуют детям войти в социальную среду.

Список литературы:

1. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 304 с.
2. Головина С.Г. Роль психологической защиты в социально-психологических процессах в детском возрасте // Журнал прикладной психологии. — 2003. — № 6. — С. 44—48.
3. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2000. — 507 с.

2.5. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

ОПЫТ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ В СЕЛЕ

Захарова Ксения Валерьевна

*магистрант кафедры педагогической психологии
Института Непрерывного Педагогического Образования
Хакасского Государственного Университета им. Н.Ф. Катанова,
РФ, Республика Хакасия, г. Абакан
E-mail: kсениya_sazonova@mail.ru*

Васильева Марина Ивановна

*канд. пед. наук, доцент
Института Непрерывного Педагогического Образования
Хакасского Государственного Университета им. Н.Ф. Катанова,
РФ, Республика Хакасия г. Абакан
E-mail: was_mari@mail.ru*

«THE EXPERIENCE OF RAISING CHILDREN IN FOSTER FAMILIES IN THE VILLAGE»

Zackarova Kseniya

*masterofthe Department of Educational Psychology
of the Institute of Continuing Education Teachers'
Khakassia State University N.F. Katanov,
Russia, Republic of Khakassia, Abakan*

Vassiljeva Marina

*candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of Educational
Psychology of the Institute of Continuing Education Teachers'
Khakassia State University, N.F. Katanov,
Russia, Republic of Khakassia, Abakan*

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассмотрен опыт успешной деятельности замещающих семей в процессе воспитания опекаемых детей на примере отдельно взятого села.

ABSTRACT

In this article the experience of successful activity of foster families in the process of education sponsored children by the example of a separate village.

Ключевые слова: замещающая семья; социально-экономическое развитие территории.

Keywords: foster family; social economic development of the territory.

Классический институт семьи, как мы себе его представляем, «отец, мать, дети» исчезает — это ни для кого не секрет. В последней переписи населения в России в бланках появилась графа «гражданский брак» — форма отношений, в которой пребывает почти треть всех живущих совместно пар. Каждая четвертая пара из тех, кто идет сегодня в ЗАГС, придет в три ближайших года в этот же ЗАГС или в суд за разводом. Из тех, кто развелся, половина потеряет интерес к браку навсегда. Растет количество хронически несчастливых, одиноких, запутавшихся людей, пациентов психотерапевтов и психиатров. А если это брошенный родителями ребенок, проведенный первые годы жизни в реабилитационных центрах, детских домах или помнящий родных родителей, знающий, что его воспитывают чужие люди при живых родителях? Как помочь таким детям осознать, что только в полной семье ребенок может быть полноценным членом сообщества, что только в родительском доме можно привыкнуть к его теплу, поддержке близких людей? Только тогда человек стремится создать для себя, для своих детей такое же место-сообщество родных и близких по духу людей. Только в семье каждый ребенок получает возможность созидать свой маленький мир — со своими законами и правилами.

Приемная семья на современном этапе становится тем действенным инструментом, который призван помочь ребенку, попавшему в замещающую семью стать достойным членом общества, получить элементарные навыки проживания в семейном сообществе, научиться подчинять свои собственные интересы интересам круга людей, проживающих совместно с ним под одной крышей, отказываться от своих желаний в пользу желаний близких, служить другим людям, получая от этого большее удовольствие, чем от удовлетворения

собственных желаний. Любовь родителей друг к другу, распределение ролей в семье дают ребенку ясную картину мира, высокую самооценку и уверенность в своих силах. Если сравнить семью, проживающую в городских условиях, и семью из сельской местности, то можно понять, почему в процентном соотношении в селе больше семей, которые готовы принять в свою семью детей, оставшихся без попечения родителей. Человек, выросший в селе, знает, как растет пшеница и картофель, он не отступает перед трудностями, он знает, как их нужно преодолевать, он учит этому своих детей. На селе меньше разводов, потому что по старинке боятся общественного мнения и осуждения со стороны односельчан.

Рассмотрим на примере Пуланкольской территории опыт приемных родителей как эффективную работу родителей замещающих семей в отдельно взятой сельской местности.

Во-первых, в Пуланкольском поселении институт приемной семьи рассматривается как составная часть плана социально-экономического развития территории. Решается проблема демографического роста за счет помещения в замещающие семьи детей с других территорий. Усилия всех социальных институтов направлены на решение задач, которые ставятся перед приемными родителями, поскольку количество детей, принятых на территории, составляет порядка 30 % от детей, посещающих детский сад и школу. При школе и администрации создан клуб опекунов «Поги» (далее — Клуб) (согласно Хакасской энциклопедии «поги — женское украшение, символ благополучной многодетной женщины»). Основными задачами, которые решает Клуб является:

- разъяснение и продвижение семейной формы устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи Пуланкольского сельсовета;
- формирование позитивного общественного мнения в отношении приёмных семей;
- выявление потенциальных приемных родителей и оказание помощи в создании приемной семьи;
- обеспечение общественной поддержки семейного воспитания, направленного на укрепление в общественном сознании ценностей и основ семьи и брака, укрепление и пропаганда здоровой семьи [4].

Для нас понятие приемная семья не значит отдельно взятая семья, это сообщество людей, объединенное общими целями, общими задачами, зачастую общими проблемами. Говорят, все счастливые семьи счастливы одинаково, все несчастливые семьи несчастливы

по разным причинам. Все приемные семьи и счастливы и несчастливы одинаково, так как одинаковы проблемы детей, которых они принимают в свою семью. Успешная работа приемных родителей начинается с работы над самими собой. Поэтому на начальном этапе подбора кандидатов на «роль» замещающих родителей просматривается потенциальная возможность обучаемости этих родителей в процессе работы с детьми. В сельской местности, с малочисленным населением каждый человек на виду. С ходу отвергаются кандидаты, склонные к злоупотреблению спиртными напитками, отсутствием линии законопослушного поведения, пренебрегающие общественным мнением, закрытые для общения с социумом. Каждый потенциальный родитель проходит собеседование с членами клуба приемных родителей, зачастую проверка на соответствие соискателя должности приемного родителя через призму общественного мнения — лучший экзамен для создателя приемной семьи. Приемная семья всегда находится под пристальным вниманием не только органов опеки, но и соседей и всего ее окружения.

Не рекомендуется отдавать детей в семьи, где родители стоят на низшей ступени социальной лестницы. Заниженная оценка родителей со стороны общественности приведет к заниженной самооценке детей. Например, руководитель учреждения приняла в семью отказного ребенка L, через некоторое время в семью попыталась уйти другая девочка V, недовольная условиями проживания в своей приемной семье. При индивидуальном собеседовании, девочка V пояснила, что ей стыдно, что члены семьи: бабушка, приемная мать — всегда находятся в состоянии конфликта с жителями села.

Большинство замещающих семей не скрывают, что одним из факторов решения в пользу взятия в семью приемного ребенка является финансовый вопрос. Но здесь нет ничего предвзятого, так как это и воспринимается возможностью заработать (пусть и небольшие деньги, но честным трудом) и опекуны относятся ответственно к этой (во всех отношениях) работе. Престижность этой работы поддерживается в социальной среде. С 2004 года самыми значимыми праздниками для жителей села стал «День семьи» и «День матери».

Важно создание благоприятной социальной среды для приемной семьи. Ни для кого не секрет, что дети, которых передают в замещающие семьи, дети с опытом проживания в неблагополучной семье, зачастую социальные сироты, изъятые у пьющих, а значит, нездоровых, неблагополучных родителей. Создание воспитательной среды — это проблема глобальная, она не решается в частном порядке

для отдельного ребенка: создавая её, решаешь и предупреждаешь многие проблемы. Для начала нужно решить все проблемы со здоровьем — врожденными или приобретенными заболеваниями. Трудно воспитывать больного ребенка. Болезнь хоронит все достижения воспитания. Проблемы со слухом, глазами, речью, кожей, энурез, заикание, даже сопливый нос из-за запущенных в родной семье простудных заболеваний — все это может испортить жизнь детей из-за постоянных насмешек сверстников. Зачастую врожденные пороки детей, попавших в приемные семьи, становятся поводом для признания их инвалидами детства. И тут приемному родителю приходится проходить, что называется, все круги ада, так зачастую оказывается, что анамнез заболевания на ранних стадиях не велся, сроки лечения и реабилитации пропущены. По статистике, на территории Пуланковского сельсовета в замещающие семьи переданы дети, из которых каждый 10 ребенок — инвалид детства, каждый 5 имеет врожденное хроническое заболевание, каждый 3 из-за ослабленного иммунитета в течение года 5—6 раз нуждается в медикаментозном лечении, каждый 6 имеет психические отклонения.

Для семей, проживающих в сельской местности, проще отследить разницу в поведении ребенка дома и в социальной среде, проще договориться в школе, на улице о создании толерантного отношения к тем или иным физическим недостаткам ребенку. В Болгановской МОУ СОШ был отмечен положительный опыт обучения ребенка с диагнозом ДЦП, когда сам ребенок с параличом правой стороны тела прошел полную программу обучения в основной общеобразовательной школе, причем без освобождения от занятий на уроках физкультуры и труда. Ребенок вырос в замещающей семье. Поэтому забота о здоровье воспитанников становится одной из самых главных и насущных проблем приемных родителей. Также именно в сельской местности можно создать экологически благоприятную среду для воспитания детей, обеспечить экологически чистыми продуктами питания, т. к. поставляются они в основном от личного подсобного хозяйства (огород, подворье).

Одна из положительных сторон воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, в приемных семьях в сельской местности является то, что жители села менее дифференцированы в своем социальном статусе в отличие от городских семей, где экономический статус и возможности во много раз отличаются друг от друга.

Существует система взаимной поддержки между замещающими семьями: более опытные родители берут под свой патронат новообразовавшиеся семьи, делятся опытом ведения хозяйства

в большой семье, передают вещи для детей, так как в первые 2 месяца ребенок не получает никаких пособий от государства. Между приемными родителями существует негласный закон взаимовыручки (одалживание денег на неопределённый срок).

Немаловажна организация семейных праздников, через которые у детей формируются положительные семейные привычки и в ненавязчивой форме идет прививание базовых элементов культурного поведения в социальной среде. Многие дети, ставшие совершеннолетними, с большим теплом и благодарностью вспоминают, как им отмечали дни рождения, как дружно шили костюмы для праздников, готовили семейные праздничные угощения.

Большинство семей принимают активное участие в общественной и культурной жизни села, это дает возможность для самореализации родителей как личности, помогает раскрыть свой творческий потенциал и, возможно, новые таланты, быть примером для детей, которые, глядя на родителей, охотно принимают участие в концертных программах. Сам процесс подготовки к мероприятию мобилизует внутренние резервы семьи для самовыражения как единого коллектива, каждый может почувствовать свою значимость в этом процессе. А получение новых, изначально положительных эмоций и впечатлений для ребенка делают семью семьей (ведь семья это не только быт).

И самое главное, что сопровождение семей органами опеки и попечительства проходит в безболезненной форме вторжения, а наоборот, в гостеприимной обстановке и с возможностью поделиться достижениями семьи и детей. Неформальная обстановка и заинтересованность сторон в решении возникающих проблем позволяет родителям и детям обращаться к специалистам как к давним друзьям, что делает более продуктивной совместную работу.

Нельзя не обратить внимания на отсутствие квалифицированных специалистов на местах. К сожалению, в августе 2013 г. ставку социального педагога от Службы сопровождения замещающих семей передали в районный центр. 0,25 ставки психолога в школе не удовлетворяет потребности не только детей из замещающих семей, но и детей из полных семей. А ведь именно работа профессионалов с замещающими семьями дает дополнительные возможности для развития, обогащения и анализа семьи извне.

Результаты, которых удалось достичь за 10 лет существования института замещающей семьи и семейного Клуба:

- возвраты детей в интернатные учреждения минимизированы. С 2003 по 2013 гг. было 2 случая возврата, но в этой ситуации дети

остались в селе и были переданы в другие семьи, где успешно воспитываются и по настоящее время;

- большинство замещающих семей открыты и успешны;
- сохраняются и приумножаются семейные ценности, выросшие дети, создавшие свои семьи, продолжают общаться с приемными родителями как с самыми близкими родственниками;
- идет постоянная информированность замещающих семей в процессе заседаний Клуба, также опыт работы замещающих семей регулярно освещается и в средствах массовой информации;
- среди замещающих семей нет детей, состоящих на профилактическом учете;
- сформирован авторитет и престижность замещающей семьи в селе.

В 2013 г. в селе появилась новая замещающая семья с пятью приемными детьми и два кандидата встали на очередь в отделе опеки и попечительства, а всего замещающих семей в селе Пуланколь на 650 жителей 13, в них 38 детей.

Список литературы:

1. Социально-педагогическое сопровождение приёмной семьи: учеб.-метод. пособие / В.В. Мартынова, Н.С. Поспелова, Г.И. Руденкова [и др.]. Минск, 2004. — 240 с.
2. Нечаева А.М. Ребенок в приемной семье. М.: Дом, 1999. — 98 с.
3. Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России [Текст] // Вопросы психологии. — 2001. — № 3. — С. 79—90.
4. Устав местной общественной организации успешных женщин «ПоГО» 2010г. — 11 с.

2.6. ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

КОУЧИНГ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЙ КОМПОНЕНТ РОЛИ РУКОВОДИТЕЛЯ В УПРАВЛЕНИИ ПЕРСОНАЛОМ

Ширинская Наталья Егоровна

*старший преподаватель
Сибирского государственного университета путей сообщения,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: pedagogika@stu.ru*

Друзьева Лилия Владимировна

*сертифицированной коуч, директор группы компании «Лурмана»,
РФ, г. Новосибирск
E-mail: lilcoach@yandex.ru*

COACHING AS CONSTITUTING A COMPONENT OF THE ROLE OF MANAGER IN PERSONNEL MANAGEMENT

Natalia Shirinskaya

*senior Lecturer of the Siberian State University of Railway Transport,
Russia, Novosibirsk*

Liliya Druzyeva

*certified coach, director of group of companies «Лурмана»,
Russia, Novosibirsk*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются составляющие роли руководителя, возможности и ограничения использования коучинга руководителем в управлении персоналом.

ABSTRACT

The article discusses the elements of the role, possibilities and limitations of coaching leader in the management of personnel.

Ключевые слова: коучинг; потребности; роли руководителя.

Keywords: coaching needs; the role of Manager.

Коучинг как технология эффективного достижения результатов все сильнее входит жизнь современного менеджмента. Коучинг позволяет максимально использовать человеческий потенциал (способности персонала) в достижении целей компании. И здесь часто возникает желание все вопросы, возникающие в бизнесе решать посредством коучинга, однако использование только такого подхода может привести не к увеличению результативности бизнеса, а скорее наоборот, и что еще более печальнее, к разочарованию в самом коучинге. Важно осознавать при проведении коучинга на рабочем месте: использование чистого менеджмента в современных условиях не эффективно, но и коучинг не может полностью заменить менеджмент. У каждого подхода в управлении есть свои задачи и свои области применения, которые мы попытаемся обозначить. Прежде чем очерчивать эти области применения, стоит отметить как минимум две вещи.

Во-первых, стоит напомнить, что не только *организация выбирает* (набирает) *людей*, которые будут за зарплату реализовывать цели организации, но и *люди выбирают организацию*, которая оплачивая трудовые затраты человека, дает им возможность удовлетворять свои потребности. Кроме этого, взаимный выбор организации человека и человеком организации, происходит и на уровне ценностей, они в целом должны совпадать. Организация, оценив человека профессионально, затем дает оценку ему как человеку, т. е. оценку его убеждениям. Но и человеку, кроме оплаты своего труда, работа дает возможность общаться с коллегами и здесь очень важно, насколько ценности коллектива организации совпадают с его убеждениями. Если есть значительные несовпадения, будут возникать непонимания, а порой и конфликты и в результате человеку становится не комфортно, возникает естественное желание уйти. В жизни, проверка совпадения ценностей происходит, когда возникает желание сказать про нового сотрудника - «Это наш человек!», а через какое-то время и у человека ощущение взаимопонимания с коллективом. Таким образом, организация должна помнить, что право выбора есть не только у нее, но и у человека и что с людьми нужно работать.

Во-вторых, у любой работающей группы есть 3 области потребностей: 1) потребности коллектива, 2) потребности задачи, 3) потребности коллектива. Определение этих областей было сделано в ходе многочисленных практических работ по изучению проблем, возникающих в трудовых группах [1, с. 50]. Для удовлетворения потребностей группы в каждой области требуется своя роль. Для удовлетворения потребностей коллектива нужен лидер, который сформирует команду и будет заботиться о ее сохранении. Для удовлетворения потребностей задачи нужен менеджер, который отвечает за ее выполнение, т. е. за результативность работы коллектива, созданного лидером. Однако коллектив — это не однородная масса людей, каждый член команды имеет свой трудовой и человеческий потенциал, имеет свои особенности, свои потребности, для удовлетворения которых он и пришел сюда, в эту организацию, работать. Для удовлетворения потребностей человека нужен коуч. Здесь идет о потребностях, которые когда-то А. Маслоу были обозначены как вторичные: потребность в уважении, потребность в признании, потребность в самовыражении, потребность в развитии.

Наличие трех областей потребностей определяет основные роли руководителя: лидера, менеджера и коуча. И каждый руководитель, так или иначе, вынужден их выполнять (проигрывать). Однако в жизни руководитель больше всего ориентирован на выполнение роли менеджера, поскольку именно за решение задачи — достижение определенного результата он отвечает. Собственно по итогам результата работы идет оценка эффективности деятельности. Но работу выполняет руководитель не в одиночку, а организуя своих сотрудников (подчиненных) на выполнение поставленной задачи. Сотрудник к выполнению своих функциональных обязанностей может подойти по-разному: работать, используя в полной мере все свои способности, или работать без усердия — четко выполняя свои служебные обязанности. Эффективные руководители это понимают и используют навыки коучинга в своей работе с людьми. В 2009 году мы провели исследование управленческих умений 25 руководителей в производственной компании ОАО «Искитимцемент», результаты которого показали, что наиболее эффективные руководители являются коучами для своего персонала — умеют выявлять потенциал сотрудников, вовлекать людей в выполнение поставленных задач и находить скрытые резервы [3, с. 82]. Беседуя с конкретным человеком, выслушивая его запросы и потребности, помогают ему понять его роль, его значение в достижении общей цели. В свою очередь, зная это, у сотрудника появляется возможность понять, что еще он может

сделать в работе, чтобы достигнуть большего удовлетворения своих потребностей.

Итак, менеджмент не единственный компонент роли руководителя, наряду с лидерством, которое уже стало общепризнанным в управлении, важным компонентом в руководстве людьми становится коучинг. Игнорирование той или иной роли приводит к снижению эффективности деятельности руководителя, поэтому важно их осознавать и понимать сферы применения. Знание этих компонентов, хотя бы периодическое их осознанное выполнение, позволит максимально использовать потенциал сотрудников в достижении результата.

С нашей точки зрения, впервые о коучинге как еще одном важнейшем компоненте роли руководителя, было обозначено основателем Лондонской школы коучинга Майлзом Дауни в работе «Эффективный коучинг» [2]. Рассматривая возможности использования коучинга на рабочем месте, он также отмечает как благоприятное влияние коучинга на работу организации, так и возможные ошибки, когда руководитель становится только коучем, «утрачивая право управлять». Поэтому, если мы хотим использовать коучинг на благо организации и человека, мы должны знать о трех составляющих (лидерство, менеджмент, коучинг) и уметь провести различие между этими ролями. Рассмотрим каждую роль руководителя и сферу ее применения.

Каждый руководитель выполняет роль лидера. Лидера характеризуют две вещи — у него есть цель, а именно ее видение, и у него есть последователи — команда. Руководитель как лидер определяет или знает цель: куда, в каком направлении, к каким результатам и в какие сроки он должен прийти. И часто это цель так велика, что выполнить ее в одиночку он не в состоянии, нужны исполнители, которые будут реализовывать задуманное им, т. е. нужна команда (или коллектив) для достижения этой цели. У него должно быть ясное осознание цели, которое он должен донести до своих подчиненных и вдохновить их на достижение этой цели. И как мы уже говорили, он как лидер должен заботиться о своих людях в целом. Таким образом, когда руководитель занимается стратегическим планированием, намечает цели, он находится в роли лидера. Но любая цель достигается через решение ряда задач.

Постановка задач переводит руководителя из роли лидера в роль менеджера. Как менеджер руководитель, согласуясь с целью, распределяет усилия и организует координацию персонала. В этой роли руководитель как менеджер преимущественно занят тактическим планированием, организацией и контролем результатов, действий

персонала, соблюдением технологий и стандартов выполнения. Будучи в этой роли он смотрит на персонал как на функционал, т. е. людей он рассматривает в первую очередь как функцию, которую необходимо выполнять для решения задач. Как для менеджера для него важно делать дело, создавать продукт, а не заботится о людях — приоритет задачи преобладает над приоритетом человека. Но отношение к себе только как к исполнителю ряда функций лишает человека возможности удовлетворять потребность в признании своей уникальности, своей индивидуальности, своей незаменимости для организации. И у людей со временем, когда к ним преобладает только такое отношение, происходит отчуждение. Организация постепенно перестает быть «своей», становится «чужой». И человек выполняет свою работу по принципу — «от сих до сих». Чтобы этого не происходило нужно видеть, а кто выполняет этот функционал, что за человек, и для этого ему нужно перейти из роли менеджера в роль коуча.

Руководитель как коуч способствует осознанию и пониманию цели сотрудником, вдохновляет его на достижение этой цели. Вдохновение возникает часто от того, что ясность цели позволяет сотруднику совместить свою личную цель пребывания в этой организации с общей. Кроме того, общаясь с сотрудником как коуч, руководитель удовлетворяет его потребность в признании и уважении. В ответ на это у человека возникает желание еще больше прилагать усилий, использовать все свои способности в достижении общей цели. По сути это и есть то, что в литературе по менеджменту называется потенциал персонала, нематериальный ресурс организации. Коучинг позволяет в полной мере использовать этот ресурс. Задавая соответствующие вопросы своим сотрудникам, например, *«Как это лучше сделать? Какие есть предложения по улучшению деятельности? и т.д.»*, и внимательно выслушивая ответы, руководитель перекладывает на них ответственность за достижение результата, делает общую цель лично значимой для сотрудника.

С нашей точки зрения, коучинг это и есть самый эффективный инструмент мотивации персонала. Стоит признать, что многие эффективные руководители и так не осознанно используют технологию коучинга в своей работе с людьми. Однако, как и в любом деле, осознанное использование технологий, расширение репертуара техник, позволяет быть еще более эффективным, так как дает понимание за счет чего происходит изменение поведения сотрудников. Также важно отметить, то, что есть основное в коучинге, общение с сотрудником происходит на партнерских позициях и не предполагает

манипуляции. Определенная открытость позиций, присутствующая в коучинге, может вызывать затруднения у руководителей, однако когда она отсутствует, у сотрудника еще больше соблазна перенести всю ответственность за достижение результата на руководителя, перераспределяя свой потенциал на иные виды деятельности. Но в тоже время, как мы уже отмечали, роль коуча это всего лишь одна из трех ролей руководителя.

Осознанность и понимание уместности каждой роли, позволит руководителю реализовывать намеченные цели, достигать результатов не только путем личных усилий, но и, используя потенциал сотрудников, а также позволит совмещать современные технологии менеджмента с возможностями коучинга.

Список литературы:

1. Адаир Дж. Эффективное лидерство / Дж. Адаир. М.: Изд-во Эксмо, 2003. — 320 с.
2. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки тренера коучей / М. Дауни. М.: Издательство «Добрая книга», 2005. — с. 288.
3. Ширинская Н.Е. Обучение будущих специалистов коучингу как инновационному стилю управления / Л.В. Друзьева, Н.Е. Ширинская // Модернизация инженерного и общего образования: проблемы и перспективы: Труды VII Всероссийской научно-практической конференции (12 ноября 2009 г.). — ЮТИ ТПУ, Юрга: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. — С. 78—84

2.7. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС ЧЕЛОВЕКА КАК ОДИН ИЗ ДИФФЕРЕНЦИРУЮЩИХ ФАКТОРОВ ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Гурская Анастасия Станиславовна

*студент 4 курса, Российский университет дружбы народов,
РФ, Москва*

Email: gursache@mail.ru

Шляхта Дмитрий Александрович

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент,
Российский университет дружбы народов,
РФ, Москва*

SOCIOMETRIC STATUS OF A PERSON AS ONE OF DIFFERENTIAL FACTORS OF PERSON'S BEHAVIOR

Anastasia Gurskaya

*4th year student of Peoples' Friendship University of Russia,
Russia, Moscow*

Dmitriy Shlyakhta

*scientific advisor, Candidate of Psychological Sciences, associate professor
of Peoples' Friendship University of Russia,
Russia, Moscow*

АННОТАЦИЯ

Целью данной работы являлось определение формы поведения с помощью копинг-стратегий и эго-состояний разных социометрических ролей в группе. В исследование приняло участие 71 человек.

Основные методики: метод социометрических измерений; методика определения транзактной роли (М.С. Барановская), методика

определения копинг-стратегий (Д. Амирхано, адап. Н.А. Сиротой и В.М. Ялтонским).

В итоге, в работе представлены поведенческие характеристики социометрических ролей согласно их роли и копинг-стратегии, т. е. мы установили бихевиоральные проявления ролей.

ABSTRACT

This paper is aimed at defining behavior repertoire with a help of coping strategies and ego-states of different sociometric roles in the group. 71 people have taken part in the study. Main techniques used are: method of sociometric measurements, transactional role definition technique (M. Baranovskaya), coping strategies definition technique (D. Amirkhan, adapted by N. Sirota and V. Yaltonsky). As a result, in the paper there are presented behavioral characteristics of sociometric roles according to its role and coping strategy, i.e. behavioral demonstrations of roles have been defined.

Ключевые слова: социальная психология; социометрический статус; эго-состояние; копинг-стратегия.

Keywords: social psychology; sociometric status; ego-state; coping strategy.

Каждому человеку в группе отведена роль. И это независимо от того, в какой группе он состоит, какие цели преследует группа. Индивид может занимать позицию лидера, предпочитаемого, принятого, отвергнутого и изолированного. Эту классификацию предложил еще Дж. Морено и, соответственно разработал определенный метод диагностики каждого статуса. Поведение каждого вовлеченного в групповой процесс будет различно как раз из-за позиции, которую он занимает в данном обществе. Но как можно объяснить это ведение? В данной научной работе поведенческую переменную мы объяснили через транзактную роль каждого социометрического статуса, путем выявления типичного проявления эго-состояния, опираясь на классификацию и методику М. Барановской. Так же, мы заложили в описание поведения человека такой параметр, как «копинг-стратегии личности», с опорой на концепцию и методику Д. Амирхано, адап. В. Ялтонским. Актуальность исследования состоит в том, что мы применили транзактный анализ не только на группу, но и на ролевую дифференциацию и сопоставили как и роль индивида, так и его копинг-стратегию эго-состоянию этого индивида, в целях создания «транзактного портрета» и «портрета совладающего поведения» ролевой структуры. Необходимость и полезность этого исследования состоит в том, чтобы исследователь мог давать характеристику индивида в группе, в зависимости от его социометрического

статуса (параметр мы взяли за основу анализа поведенческих факторов и их дифференциации); в тренинговых группах будет полезно прогнозирование поведения каждого индивида согласно его роли, или по поведению «тренер» сможет определить его роль в данной группе без дополнительных диагностик; планируется разработка стилей ролевой направленности деятельности с дальнейшей их диагностикой на основании качественного анализа полученных результатов и разработкой поведенческой теорией ролей.

Перед тем как приступить к описанию целей, предмета, объекта и задач исследования, необходимо обозначить, что за поведенческие характеристики мы выбрали: «эго-состояния» (родитель в двух состояниях, взрослый, ребенок в двух состояниях) и копинг-стратегии личности (поиск социальной поддержки, разрешение проблем, избегание конфликтной ситуации). Теоретической базой являются концепции межличностного и внутригруппового взаимодействия (Ч. Бернанд, В. Бехтерев, П. Блонский, С. Заслужинский, Р. Леппит, К. Левин, А. Макаренко, В. Меде, Т. Ньюком, Н. Триплет, В. Уайт, М. Шериф, Д. Эльконин), транзактного анализа (М. Барановская, Э. Берн) и копинг поведение (Г. Гарвер, Р. Лазарус, Л. Мэрфи, П. Тойс, С. Фолкман).

Целью данной работы являлось определение формы поведения с помощью копинг стратегий и эго-состояний разных социометрических ролей в группе. Объектом данной работы являлся социометрический статус. Предметом данной работы являлось поведение: копинг-стратегии поведения и эго-состояния для разных типов социометрического статуса.

Перечислим основные гипотезы данной работы: существуют различия у эго-состояний и копинг стратегий в зависимости от социометрического статуса; разные социометрические статусы характеризуются различными эго-состояниями и копинг-стратегиями.

К основным задачам мы отнесли: проведение анализа действующих в настоящее время концепций группового взаимодействия, проведение анализа имеющихся материалов о копинг-стратегиях и групповом транзактном анализе, эмпирически изучить дифференциацию поведения каждой социометрической роли в группе.

Что касаемо выборки, в выборке были заключены три учебных группы. В первой группе числилось 19 человек, во второй группе 27 человек, в третьей группе 25 человек. По гендерному составу, группы были относительно равного состава в процентном соотношении (т. е. в каждой группе находилось примерно одинаковое количество девушек и юноше). Всего в исследовании приняло участие 71 человек, 49 девушек и 22 юношей, в возрасте 19—22 лет. Данное

исследование являлось пилотажным, следовательно мы допустили именно такой состав выборки.

Основными методами и методиками в работе были: метод социометрических измерений; методика определения транзактной роли (М.С. Барановская), методика определения копинг-стратегий (Д. Амирхано, адап. Н.А. Сиротой и В.М. Ялтонским). При математической обработке, использовались следующие методы: метод многомерной статистической обработки — однофакторный дисперсионный анализ, метод ранговой корреляции по Спирмену.

В ходе исследования на определение состава ролей в классе, выявилось, что социометрическая структура в трех классах пропорциональна, т. е. по ролевому составу группы идентичны.

Далее, после проведения исследования на определение эго-состояний и определению их к каждой роли, мы определили доминанты состояний в каждой группе: в первой группе доминирует эго-состояние «СД» — свободное дитя, во второй группе доминирует эго-состояние «АД» — адаптивное дитя, в третьей группе доминирует эго-состояние «СД» — свободное дитя.

Далее, при диагностике доминирующих копинг-стратегий студентов были получены следующие результаты: в первой группе — стратегия, направленная на разрешение проблем, во второй группе — стратегия, направленная на разрешение проблем, в третьей группе — стратегия, направленная на поиск социальной поддержки.

Далее, проанализируем в каждой группе согласно социометрическому статусу частоту встречаемости копинг стратегии и эго-состояния: в третьей группе-лидер (преобладает стратегия поиска социальной поддержки), предпочитаемые (по группе в целом, предпочитаемые используют стратегию поиска социальной поддержки), принятые (по группе в целом, принятые используют стратегию разрешения проблем), отвергнутый, так же пользуется стратегией поиска социальной поддержки; во второй группе-лидер (преобладает стратегия разрешения проблем), предпочитаемые (по группе в целом, предпочитаемые используют стратегию разрешения проблем), принятые (по группе в целом, принятые используют так же стратегию разрешения проблем), отвергнутый пользуется стратегией избегания, а изолированный двумя стратегиями одновременно — поиском социальной поддержки и избеганием; в первой группе-лидер (преобладает стратегия разрешения проблем), предпочитаемые (по группе в целом, предпочитаемые используют стратегию разрешения проблем), принятые (по группе в целом, принятые используют так же стратегию поиска социальной поддержки), отвергнутый пользуется стратегией избегания, изолированного в данной группе нет.

Затем, в ходе математической обработки, мы провели анализ и определили поведенческие характеристики социометрических ролей согласно их роли и копинг-стратегии, т. е. установили юихевеоральные проявления ролей: лидер (разрешение проблем; «свободное дитя» — творческий потенциал, он ищет постоянно творческие идеи для разрешения различных проблемных ситуаций, гуманитарные профессии); предпочитаемый (разрешение проблем, поиск социальной поддержки; «заботливый родитель» (поддерживающая функция лидеров), меньше всего доминирует эго-состояние «критикующего родителя» (подвергать все сомнению и иногда, такие люди, могут идти против группы, предпочитаемые стремятся к лидерам); принятый (разрешение проблем, поиск социальной поддержки; «свободное дитя» — усиленное стремлением к лидерам, творческая активность); отвергнутый (избегание, поиск социальной поддержки; «адаптивный ребенок» и «критикующий родитель» — вынужденная подстройка под решение группы, критика, непослушание и несоответствие «Я — себя» с группой); изолированный (поиск социально поддержки, избегание; «естественный ребенок», «адаптивный ребенок», т. е. стремясь к группе и пытаюсь следовать их правилам, такие люди одновременно вынуждены приспособляться к тому, что группа решает и делает).

Проведенное нами исследование, как было сказано выше, является пилотажным. Так как мы получили результат на данном этапе, а дальнейшем мы увеличим выборку для повтора исследования и увеличение числа методик на диагностику поведения. Что касемо практического применения полученным результатов необходимо обозначить новизну и прикладную ценность: разработка обучающий программ командообразования на основании знаний о поведении различных ролей в группе, расширение знаний о групповом транзактном анализе, разработка методики по диагностике ролевого поведения в группе, разработка стилей ролевой направленности деятельности с дальнейшей их диагностикой на основании качественного анализа полученных результатов и разработкой поведенческой теорией ролей.

Список литературы:

1. Барановская М.С., Беспанская Е.Д., Конькова О.В. Транзактный анализ в подборе кадров // Актуальные проблемы бизнес-образования: материалы VI Международной науч.-практ. конф., 25 апр. 2007 г., Минск / редкол.: В.В. Апанасович (гл. ред.) [и др.]. Минск: Изд. центр БГУ, 2007. — С. 23—25.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Сборник статей по материалам
XXXV международной научно-практической конференции

№ 12 (35)
Декабрь 2013 г.

Часть II

В авторской редакции

Подписано в печать 17.12.13. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 8,875. Тираж 550 экз.

Издательство «СибАК»
630075, г. Новосибирск, Залесского 5/1, оф. 605
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3