



# ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

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

№ 6 (52)  
Июнь 2015 г.

Издается с февраля 2010 года

Новосибирск  
2015

УДК 37.01

ББК 74.00

Л 66

Ответственный редактор: Гулин А.И.

Председатель редакционной коллегии:

**Ходакова Нина Павловна** – д-р пед. наук, проф. Московского городского педагогического университета, чл.-кор. Академии информатизации образования, проф. Европейской и международной Академии Естествознания, почетный профессор и почетный доктор наук Российской Академии Естествознания.

Редакционная коллегия:

**Бердникова Анна Геннадьевна** — канд. филол. наук;

**Виговская Мария Евгеньевна** — канд. пед. наук;

**Виштак Ольга Васильевна** — канд. тех. наук, д-р пед. наук;

**Дмитриева Наталья Витальевна** — д-р психол. наук, канд.

мед. наук;

**Иванова Светлана Юрьевна** — канд. пед. наук;

**Карапетян Владимир Севанович** — д-р психол. наук;

**Ле-ван Татьяна Николаевна** — канд. пед. наук;

**Павловец Татьяна Владимировна** — канд. филол. наук;

**Якушева Светлана Дмитриевна** — канд. пед. наук.

**Л 66 Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии** /Сб. ст. по материалам ЛП междунар. науч.-практ. конф. № 6 (52). Новосибирск: Изд. «СибАК», 2015. 114 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.

## **Оглавление**

<b>Секция 1. Педагогика</b>	<b>6</b>
<b>1.1. Инновационные процессы в образовании</b>	<b>6</b>
ТЕХНОЛОГИИ E-LEARNING ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ОПАСНЫЕ СИТУАЦИИ ТЕХНОГЕННОГО ХАРАКТЕРА И ЗАЩИТА ОТ НИХ»	6
Неделяева Анна Вячеславовна Дагнер Регина Викторовна	
<b>1.2. Информационные технологии     в образовании</b>	<b>12</b>
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ НАЧАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ	12
Бешимбаев Руслан Назарбекович	
<b>1.3. Педагогика высшей профессиональной     школы</b>	<b>17</b>
ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СОДЕРЖАНИИ ЭТНОСОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	17
Кендирбекова Жанар Хайдаровна	
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ	24
Клюева Елена Викторовна	
АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	30
Салманова Джамила Абдулкафаровна Абдулазизова Эмина Хейирулаховна	

<b>1.4. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения</b>	<b>37</b>
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ «АКАДЕМИЧЕСКОГО БАКАЛАВРА»: СТРУКТУРА, КОМПОНЕНТЫ, УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ Кошечкина Наталья Сергеевна	37
<b>1.5. Современные технологии в педагогической науке</b>	<b>46</b>
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКЕ «ИСКУССТВО» КАК РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССОВ Камышова Надежда Викторовна	46
<b>Секция 2. Психология</b>	<b>53</b>
<b>2.1. Общая психология и психология личности</b>	<b>53</b>
ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ В СЕМЬЯХ С РАЗНЫМИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ Евтушенко Евгений Анатольевич	53
АЛЕКСИТИМИЯ. ПРИЧИНЫ И РИСКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ РАССТРОЙСТВА Искусных Анна Юрьевна	59
ИЗУЧЕНИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ Никандрова Наталья Петровна	68
<b>2.2. Педагогическая и коррекционная психология</b>	<b>75</b>
ВЛИЯНИЕ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА НА ВОСПРИЯТИЕ ВОСПИТАТЕЛЯ МАЛЬЧИКАМИ И ДЕВОЧКАМИ 5—7 ЛЕТ Ивашкова Оксана Васильевна	75
<b>2.3. Психология развития и акмеология</b>	<b>86</b>
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК УСЛОВИЕ ДЛЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ Веселкова Елена Александровна	86

ФЕНОМЕН КИБЕРБУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ Черкасенко Ольга Сергеевна	91
<b>2.4. Психология труда, инженерная психология и эргономика</b>	<b>95</b>
АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ СОТРУДНИКОВ СКОРОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ Маркелова Татьяна Владимировна Барыкина Анастасия Ивановна	95
<b>2.5. Социальная психология</b>	<b>101</b>
СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ Ширинская Наталья Егоровна	101
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОДРОСТКАМИ ЛИЧНОСТИ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА Якунин Анатолий Павлович	107

**СЕКЦИЯ 1.**  
**ПЕДАГОГИКА**

**1.1. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ**

**ТЕХНОЛОГИИ E-LEARNING ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА  
«ОПАСНЫЕ СИТУАЦИИ ТЕХНОГЕННОГО ХАРАКТЕРА  
И ЗАЩИТА ОТ НИХ»**

***Неделяева Анна Вячеславовна***

*канд. биол. наук, доцент Нижегородского государственного  
педагогического университета им. К. Минина,  
РФ, г. Н. Новгород  
E-mail: [altair543@rambler.ru](mailto:altair543@rambler.ru)*

***Дагнер Регина Викторовна***

*студент Нижегородского государственного педагогического  
университета им. К. Минина,  
РФ, г. Н. Новгород*

# **E-LEARNING TECHNOLOGIES IN THE STUDY COURSE "DANGEROUS SITUATIONS TECHNOGENIC CHARACTER AND PROTECT AGAINST"**

*Nedeliaeva Anna*

*candidate of biological sciences, associate professor  
of Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,  
Russia, Nizhny Novgorod*

*Dagner Regina*

*student of Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,  
Russia, Nizhny Novgorod*

## **АННОТАЦИЯ**

В настоящей статье рассмотрены основные элементы электронного курса «Опасные ситуации техногенного характера и защита от них», созданного с использованием платформы Moodle и технологий e-learning.

В дистанционном курсе представлены разные формы самостоятельной работы студентов: тестовый контроль, лекции с опросом, задания для самостоятельной работы студентов, отчеты по практическим работам и другие.

В настоящей статье особое внимание уделено таким формам контроля как отчеты по практическим работам и семинар.

## **ABSTRACT**

This article reviews the basic elements of e-learning course "Dangerous situations technogenic character and protect against". Course is created using Moodle platform and technology e-learning.

The distance course presents different forms of independent work of students: test control, lectures, polls, tasks for independent work of students, reports on the practical work, and others. In this paper, special attention is paid to such forms of control as reports on practical work and seminar.

**Ключевые слова:** опасные ситуации техногенного характера и защита от них; технологии дистанционного обучения.

**Keywords:** "Dangerous situations technogenic character and protect against"; e-learning technology.

В настоящее время одной из востребованных форм организации учебного процесса студентов является дистанционное обучение. Существует определение, которое дали специалисты ЮНЕСКО:

### **«e-learning — обучение с помощью Интернет и мультимедиа».**

Актуальность данного исследования определяется требованием к повышению эффективности учебного процесса в вузе, отсутствием или недостаточным использованием преподавателем e-learning-методов в системе очного обучения [4]. Уткина А.В. отмечает преимущества информационных технологий в обучении студентов [8]: преподаватель доступен практически постоянно, обучение возможно в независимости от времени и места, возможность индивидуального контроля за обучением, разнообразие дидактических подходов и т. д. Особенности организации дистанционного обучения рассмотрены Андреевым А.А. [1], Полат Е.С. с соавт. [7], Зайченко Т.П. [2], Евсеевым Д., Евсеевым И. [3].

Использование платформы Moodle в дистанционном обучении оптимизирует эту форму обучения и имеет ряд преимуществ, которые будут рассмотрены в настоящей статье.

Увеличение количества ЧС техногенного происхождения, тяжести их последствий, низкий уровень культуры населения по вопросам безопасности в техносфере сделало актуальным изучение предмета «Опасные ситуации техногенного характера и защита от них» при подготовке студентов в НГПУ им. К. Минина по направлению «Педагогическое образование», профили «География и безопасность жизнедеятельности», «Физическая культура и безопасность жизнедеятельности». В курсе «Опасные ситуации техногенного характера и защита от них» рассматриваются источники возникновения техногенных опасностей, методы их предупреждения, предотвращения и ликвидации, уделяется внимание и основным вопросам технической безопасности в бытовой сфере [6].

В электронной среде Мининского университета (НГПУ им. К. Минина) разработан электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) «Опасные ситуации техногенного характера и защита от них», который включает в себя следующие составные части: электронные рабочие программы курса для двух профилей подготовки бакалавров, электронный курс «Опасные ситуации техногенного характера и защита от них», разработанный в программе Moodle (автор — Неделева А.В.), который включает лекции, презентации, практические задания, интерактивные тесты и инструкции для изучения отдельных разделов и всего курса.

Структура электронного курса соответствует содержанию рабочей программы по соответствующему профилю. Электронный курс имеет 5 разделов: «Предмет, методы, теория и практика безопасности жизнедеятельности (техногенный аспект)», «Потенциально



опасные объекты», «Радиационно опасные объекты», «Химически опасные объекты», «Защита и жизнеобеспечение населения в ЧС».

Структура каждого раздела в электронном курсе состоит из следующих элементов: инструкции к каждому блоку, теоретическая часть курса с материалами и презентациями, практическая часть курса с заданиями, диагностические измерительные материалы в виде контрольных тестов и заданий, глоссарий дисциплины. Самостоятельная работа студентов оценивается с помощью разработанного рейтинг-плана, где отражены все виды работ студента.

Технические возможности электронного курса позволяют разместить большой объем информации, привести гиперссылки, представить презентации либо иллюстрации, интерактивные задания, тесты и другие виды самостоятельной работы студентов. Система оценивания результатов с отзывом преподавателя позволяет сделать систему обратной связи более эффективной, так как студент при входе в электронный курс при просмотрении своих оценок видит все замечания и недочеты, которые отмечены преподавателем.

Одной из таких форм самостоятельной работы является семинар. Модуль «Семинар» позволяет накапливать, просматривать, рецензировать и взаимно оценивать студенческие работы. Студенты могут представлять свою работу в виде любых файлов, например, документы Word, а также могут вводить текст непосредственно в поле с помощью текстового редактора.

Материалы оцениваются с использованием нескольких критериев формы оценки, заданной преподавателем. Процесс оценки сокурсников и понимание формы оценки может быть осуществлено заранее с примером материалов, представленных преподавателем, вместе со ссылкой для оценивания. Студентам предоставляется возможность оценить одно или несколько представлений своих сокурсников. Студенты получают две оценки за семинар - оценку за свою работу и баллы за свою оценку работ своих сокурсников. Оба типа записываются в журнал оценок.

Курс «Опасные ситуации техногенного характера и защита от них» имеет практическую направленность, и при изучении данного курса обязательно выполняются практические работы. Этот вид работ осуществляется на аудиторных занятиях, а отчет по практической работе может быть отправлен для проверки преподавателю через систему электронного обучения. Примеры тем практических и лабораторных работ: «Оценка шума в помещении», «Оценка световой среды», «Оценка показателей микроклимата», «Радиационная безопасность», «Решение задач по теме «Радиация»» и другие.

Своевременно выполненный отчет оценивается преподавателем по баллам, представленным в рейтинг-плане студента в соответствии с показателями. Например, максимальный балл будет получен, если отчет выполнен в полном объеме: задания (100—80 %) выполнены правильно с небольшими замечаниями. Отчет грамотно и качественно оформлен. Работа выполнена *индивидуально* и своевременно предоставлена преподавателю. Грамотно сформулированы выводы по работе.

Минимальный балл будет получен, если отчет выполнен не в полном объеме: задания (не менее 60 %) выполнены в целом правильно, но с небольшими замечаниями. В оформлении отчета имеются незначительные замечания, существенно не влияющие на его содержание. Работа своевременно предоставлена преподавателю, либо сроки предоставления работы нарушены незначительно.

Таким образом, в настоящей статье представлены некоторые элементы электронного курса «Опасные ситуации техногенного характера и защита от них».

Наряду с использованием традиционных методов обучения, преподавателю необходимо использовать специальные интерактивные педагогические технологии, предполагающие создание организационно-педагогических условий для эффективного взаимодействия (сотрудничества) педагогов и студентов [4]. Поэтому, включение e-learning в учебный процесс очной формы обучения представляется нам важным педагогическим средством. Обучение в таком формате становится интерактивным, а учебный процесс значительно интенсифицируется.

### **Список литературы:**

1. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение. Учебно-методическое пособие. М.: ВУ, 1997.
2. Зайченко Т.П. Основы дистанционного обучения: Теоретико-практический базис: Учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. — 167 с.
3. Евсеев Д., Евсеев И. Метод проектов в сфере дистанционного обучения. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [journal.znanie.org/n3/st\\_metod\\_proektov.html](http://journal.znanie.org/n3/st_metod_proektov.html) (дата обращения 09.03.2015).
4. Истомина-Нуркеева А. Организация самостоятельной работы студентов с помощью e-learning. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.e-learning.by/Article/Organizacija-samostojatel'noj-raboty-studentov-s-pomosch'ju-e-learning/ELearning.html> (дата обращения 07.06.2015).

5. Истомина-Нуркеева А. К вопросу о дополнительной обучающей среде в ВУЗЕ — учебный сайт преподавателя // Вестник УМБ, — № 3 (21), — 2011. — с. 102—104.
6. Петров С.В., Макашев В.А. Опасные ситуации техногенного характера и защита от них: учебное пособие / С.В. Петров, В.А. Макашев. М.: ЭНАС, 2008. — 224 с.
7. Полат Е.С, Моисеева М.В., Петров А.Е. Педагогические технологии дистанционного обучения / Под ред. Е.С. Полат. М., «Академия», 2006.
8. Уткина А.В. Студент в среде e-Learning. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL <http://elms.eoi.ru/Wiki/1.1.1.D1%81%8B.aspx> (дата обращения 07.06.2015).

## **1.2. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ НАЧАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ**

***Бешимбаев Руслан Назарбекович***

*преподаватель-организатор начальной военной подготовки*

*Назарбаев Интеллектуальная школа города Астана,*

*Республика Казахстан, г. Астана*

*E-mail: [beshimbayev.ruslan@nisa.edu.kz](mailto:beshimbayev.ruslan@nisa.edu.kz)*

### **USING INFORMATIONAL-COMMUNICATING TECHNOLOGIES IN TEACHING BASIC MILITARY TRAINING**

***Ruslan Beshimbayev***

*teacher-organizer of basic military training*

*Nazarbayev Intellectual School of Astana,*

*Republic of Kazakhstan, Astana*

#### **АННОТАЦИЯ**

В статье изложены пути использования информационно-коммуникационных технологий в преподавании начальной военной подготовки. Также показаны примеры применения на разных стадиях урока. Анализированы способы применения при знакомстве с новой темой, исследовании, выводах и оценивании.

#### **ABSTRACT**

This article describes ways of using informational-communicating technologies in teaching basic military training. Furthermore, there are examples of its usage at different stages of the lesson. Analyzed modes of application while students get familiar with new theme, make research, conclude and mark.

**Ключевые слова:** начальная военная подготовка; информационно-коммуникационные технологии.

**Keywords:** basic military training; informational-communicating technologies.

Модернизированная система образования требует от нас новшеств в преподавании. Освоение новых информационно-коммуникационных технологий — требование нынешнего времени. «XXI век — век информационных технологий, который требует от учителей знание основ информационно-коммуникационных технологий. Особенность нынешней системы образования состоит в том, что ученик помимо основных знаний должен постоянно само развиваться» [1]. Во время информационного и технологического прогресса объем знаний, умений требуемых от ученика растет с каждым днем, так же контент этих знаний постоянно меняется. «Информационно-коммуникационные технологии в сфере образования используется для повышения качества знаний, для внедрения полезных модернизированных способах преподавания. Процесс модернизации требует от учителя высокого уровня подготовки. Модернизация создает идеальные кондиции для саморазвития учителя, самообучения и творческой работы» [2]. Главной целью освоения информационно-коммуникационных технологий является обучение ученика с легкостью использовать компьютерные технологий в образовательных целях.

Интерактивные технологии помогают учителю создать более интересную атмосферу для лучшего освоения информации. Интерактивные доски не только меняют традиционный способ предоставления информации, также они помогают при групповой работе в классе. Использование интерактивных досок повышает интерес, внимательность и восприятие.



*Рисунок 1. Использование интерактивной доски*

Когда ученики проходили тему «Автомат и пулемет Калашникова» являющийся частью главы «Огневая подготовка», я показал слайд с изображением автомата и попросил их предположения о теме сегодняшнего урока. Ученики проявили интерес, подготовили множество ответов и раскрыли тему урока, используя картинку.

Учитель может раскрыть пользу использования информационно-коммуникационных технологий для ученика: при выполнении домашнего задания, при раскрытии новой темы и при выполнении тестовых заданий на электронном учебнике.



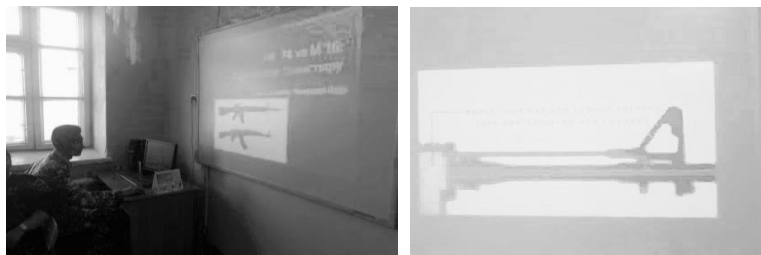
***Рисунок 2. Выполнение тестовых заданий через электронный учебник***

Использование электронных учебников дает ученику возможность дополнить свои знания и заниматься творческой работой. Ученики выполняют: задания по пройденному параграфу и тест по главе. Также они могут выполнять анимационные задачи, направленные на изучение практической части.

Мультимедийные инструменты дают возможность варьировать формат проведения урока использованием: рисунков, аудио и видеоматериалов.

Такая работа проводится при:

- разборе домашнего задания;



***Рисунок 3. Защита исследовательской работы***

Ученик сравнивает автомат Калашникова и М16, описывая их сильные и слабые стороны при защите домашней исследовательской работы по теме «Детали автомата (пулемета) и их предназначение» являющейся частью главы «Огневая подготовка».

- решение ситуации;

На разных видеоматериалах ученик разбирает и собирает автомат за 24 секунды и за 16 секунд. Я попросил ответить учеников, какой вариант является правдоподобным. Класс был поделен на четыре группы, после группового обсуждения спикер с каждой группы озвучил ответ своей группы, при этом приводя доводы и аргументы для поддержки своей позиции. Однако, правильный ответ они узнали лишь попробовав разобрать и собрать автомат на практике.



***Рисунок 4. Практическое решение ситуации***

При знакомстве с новой темой, ученики имеют возможность использовать мобильные телефоны для получения дополнительной информации. Это помогает улучшить навыки самообучения.



*Рисунок 5. Работа с дополнительными ресурсами используя сотовые телефоны*

Польза применения информационно-коммуникационных технологий при преподавании начальной военной подготовки:

- обучения навыкам работы с электронными учебниками;
- использования информационных ресурсов для повышения качества знания;
- повышение активности учащегося;
- повышение интереса к учебе;
- использование интернета для академических нужд;
- возможность обучаться дистанционно;
- положительное влияние к саморазвитию;
- учащийся самостоятельно может сделать исследовательскую работу;
- рациональное использование классного времени.

#### **Список литературы:**

1. Жолдасова Б.Б. «Использование инновационных технологий в преподавании». «Білім», № 5, 2007 г.
2. Руководство для учителя. (2012) Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении (61—73 стр.)



### **1.3. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СОДЕРЖАНИИ ЭТНОСОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Кендирбекова Жанар Хайдаровна*

*канд. пед. наук, доцент*

*Карагандинского государственного университета им. Е.А. Букетова,  
Республика Казахстан, г. Караганда*

*E-mail: [zhanare@mail.ru](mailto:zhanare@mail.ru)*

#### **FORMATION TOLERANCE OF THE INDIVIDUAL IN THE CONTENT OF SOCIAL WORK: SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECT**

*Zhanar Kendirbekova*

*candidate of pedagogic sciences, associate professor  
of Karaganda State University of the name of academician E.A. Buketov,  
Republic of Kazakhstan, Karaganda*

#### **АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена проблеме формирования межкультурной толерантности взрослеющей личности посредством определения сущности социально-педагогического аспекта этносоциальной работы. На основе метода теоретического анализа доказана взаимосвязь институционального и внеинституционального компонентов этнокультурной среды в процессе формирования этнической толерантности личности, выявлена приоритетность внеинституционального этнокультурно-образовательного компонента. Представлен анализ опыта работы в данном направлении. Определено содержательное наполнение в контексте подготовки социального работника.

#### **ABSTRACT**

The article is devoted to problems of formation of intercultural tolerance of the individual by defining the essence of socio-pedagogical

aspect of ethno-social work. Based on the method of theoretical analysis convincingly established the relationship of institutional and uninstitutional components of the ethno-cultural environment in the process of formation of ethnic tolerance personality, identified priority of uninstitutional ethnocultural-educational component. The analysis of experience in this field is determined by its content filling in the context of a social worker.

**Ключевые слова:** открытая этнокультурно-образовательная среда; социальная работа; этносоциальная работа; внеинституциональная среда; внеинституциональное образовательное пространство.

**Keywords:** open ethnocultural-educational environment; social work; ethnosocial work; uninstitutional environment; uninstitutional educational environment.

В современных условиях определения сущности процесса формирования межкультурной толерантности взрослеющей личности особенно подчеркивается роль этнопедагогической деятельности, способствующей сохранению и дальнейшему развитию этнической культуры. В этой связи выделяется известная относительность возможностей институционального образования в его включенности в целостную этномикросреду личности (В.А. Тишков, М.С. Сужиков и др.). Ж.Ж. Наурызбай, определяя в своем исследовании структуру этнокультурного образовательного пространства, относит к содержанию внеинституциональной этнокультурно-образовательной среды влияние всей социально-культурной системы и указывает на ее детерминированность внеинституциональной средой личности. Мы разделяем это мнение и считаем реальной социальной работу в этнокультурной среде.

Выделение социальной работы как особого вида деятельности, обеспечивающего «лечение» и профилактику социальных проблем личности, подчеркивает возможность решения на основе индивидуального подхода представителями данной профессиональной категории проблем, связанных с включением индивида в широкие этносоциальные связи, с оказанием максимального содействия их успешности. При этом социально-педагогическое направление этносоциальной работы позволяет оказать значительное воздействие на этносоциальную микросреду личности, ее расширение, либо сужение, посредством активного влияния на ее агентов и их максимального использования в этносоциально-позитивном плане, параллельно содействуя процессу этносоциализации данных агентов. Оно также способствует одновременно целенаправленной профилактике

негативных тенденций этноповедения (этнокультурные маргинальность, центричность) и их «лечению». В этой связи актуализируется проблема выявления сущности открытой этнокультурно-образовательной среды в процессе становления этнокультурной позиции современной молодежи.

Стихийность внеинституционально-образовательного влияния может заметно снизиться и стать значимой средой личности молодого человека при выявлении принципов соответствующего педагогического управления. Позиция достаточно детально обосновывается результатами изучения сущности потенциального использования условий внеинституциональной этнокультурно-образовательной среды.

Внеинституциональное образовательное пространство характеризуется определенной педагогической организацией внеинституциональной среды, выбором средств, методов, способствующих социально-приемлемой активности личности (В.Д. Семенов). Педагогическая работа в нем реализуется при условии опоры на развитие сферы интересов и актуальных субъективных потребностей индивида, направления их в общественно значимое русло (Н.В. Голубева, Ю.С. Бродский). Обращение к этому виду образовательной среды связано с потребностью активизации потенциальных способностей личности, не всегда проявляющихся в условиях институционального образовательного пространства в силу таких факторов, как: ограниченность времени общения, специфические личностные черты и т. д. (Е.А. Мясоедова, А.Г. Калашников). Результат зависит и от организации взаимного переноса в деятельности официальных институтов социализации и внеинституционального социализирующего пространства, включающего весь комплекс социального воздействия. В последнем закрепляется основа формирования ценностных ориентаций и установок молодежи. Определяется это большей степенью свободно-осознанного выбора индивидом того, что представляет собой значимость в его взаимоотношениях в обществе, в том числе в области ценностного отношения к культуре.

Теснота институционального и «свободного» средового влияний (А.Е. Выгорбина) актуализирует взаимное использование их условий в определении направлений педагогической деятельности в этнокультурно-образовательной среде. Показательно, что именно открытость позволяет повысить эффективность всей совокупности образовательных действий и скорректировать их институциональную часть, содержание которой предполагает выявление базовых потребностей конкретного общества в области структурирования социально-

значимых качеств формируемой личности. Сущность внеинституциональной части во многом более отражает целостность межличностного взаимодействия и направлена на «практическое закрепление» субъективной позиции, создание условий включения в реальную ситуацию общественных отношений. Открытое средовое воздействие, проявляясь на всех уровнях индивидуально-социальных связей, воспроизводит наличие подлинной потребности социума в отношении взаимодействия. При этом система образования должна представлять собой достаточно устойчивую основу в определении специфики трансляции ценностей культуры.

В современной ситуации осознание молодежью своей причастности к определенной этнокультуре, принадлежности к общечеловеческой культуре в целом представляет собой довольно неравнозначную степень их оценивания. Очевидно, что этнокультурная и общечеловеческая идентифицированность без целенаправленного, комплексного воздействия на этот процесс формируются отдельно друг от друга — вне понимания индивидом их взаимосвязи; либо сформированность одной исключает другую.

Вместе с тем, молодежной прослойке как особой возрастной категории характерно возможное отсутствие целенаправленного влияния институтов образования. Систему внеинституциональных связей современной взрослеющей личности составляет среда потенциальной либо реальной профессиональной деятельности. Это в немалой степени детерминировано относительной сформированностью сферы интересов. Последние в своем содержании в рассматриваемых условиях полностью опосредуются определенной для личности доминантой деятельности в системе социального взаимодействия, что отражается на возможности дальнейшего культурного воспроизводства общества, особенно его духовного компонента. Данные обстоятельства подчеркивают необходимость расширения культурно-средовых контактов молодежи и актуализируют педагогическое управление в открытом этносоциуме. Нами особенно выделяется решающая роль внеинституционального образовательного компонента в становлении и влиянии на культурно-ценностную ориентированность молодежи, поскольку этот возрастной период характеризуется началом широкой средовой опосредованности поведения личности.

*Открытая этнокультурно-образовательная среда* играет немаловажную роль в целостном осмыслении индивидом культурного наследия общества. Это объясняется наибольшей возможностью актуализации ценностной направленности личности, «ненасильст-

венного» включения ее в данный процесс. Напомним, что оно представлено в существующей системе этнокультурного образования национально-культурными центрами, кружками при воспитательных учреждениях и т. д. в тесной взаимосвязи с другими компонентами: институциональным и окказиональным. Мы считаем, что это пространство обеспечивает основу осознания индивидом этнокультурного своеобразия, составляющего культуру в целом; формирования причастности к определенной этнической культуре, и способствует пониманию равнозначности всех этнокультур через «практическое» ознакомление с их ценностями. Включенность взрослеющей личности в сферу открытой этнокультурно-образовательной среды, организованная посредством актуализации ее интересов, установок и ценностных ориентаций, может гораздо эффективнее способствовать активизации культуротворческой деятельности индивида. Это подтверждается широким спектром условий, содействующих удовлетворению потребностей в познании этнической и общечеловеческой культуры. Схематично эта связь выглядит следующим образом (рисунок 1).



*Рисунок 1.*

Следует подчеркнуть, что для молодежи, по-прежнему, в числе приоритетных остается среда сверстников и референтных лиц. Практически для всех молодых людей в числе значимой находится неформальность общения. Данная сфера связей обеспечивает анализ полученных в семье представлений о нормах внутри- и межэтнического поведения; возможность закрепления или отказа от тех или иных ценностных ориентиров. Повышается вероятность отрицательных проявлений в поведении в контексте личностных этновзаимоотношений через столкновение в обществе полярных этнопозиций либо посредством целенаправленной гипертрофированной выраженности какой-либо одной, что происходит в силу неустойчивости социально-структурного поведения молодежи. Представляется важной необходимость сочетания преемственности возрастных связей с одновременной организацией внутрипоколенных этновзаимоотношений. По нашему мнению, этому в значительной мере может способствовать совместная деятельность национально-культурных центров (НКЦ) и молодежных общественных объединений независимо от наличия либо вхождения последних в структуру НКЦ.

Молодежные общественные объединения обладают достаточно сильной воспитательно-развивающей системой, имеющей значительный потенциал, оказывающий непосредственное влияние на процесс социализации, основными звеньями реализации которого выступают:

- социально-ориентированная деятельность;
- правовые нормы жизнедеятельности объединения, обеспечивающие приоритетность поиска, диалога, творчества;
- субъектность позиции каждого члена.

Они оптимизируют процесс осознания роли, смысложизненных ориентаций личности, актуализируют возможности, ценностные установки, устраняют дефицит содержательного общения [1, с. 15—16].

Анализ опыта такого рода деятельности показывает действительную вероятность построения и функционирования молодежных объединений этнокультурно-образовательной направленности. В частности, в Карагандинском государственном университете им. Е.А. Букетова при непосредственном участии кафедры социальной работы и социальной педагогики и студентов специальности «Социальная работа» создан и действует Межнациональный молодежный культурный центр. Его деятельность основана на реализации следующих принципов:

- равенство прав всех граждан Республики Казахстан в развитии этнической культуры; приоритет общечеловеческих

ценностей и свободного развития личности; уважение прав и свобод человека как представителя определенной этнической культуры;

- добровольность членства;
- возможность удовлетворения субъектности, причем не только личностной, но и связанной с будущей профессиональной деятельностью;
- возможность участия в деятельности центра всей молодежи, проявляющей к ней интерес, независимо от того, являются ли они студентами КарГУ;
- стимулирование раскрытия творческого потенциала личности; развития этнокультурных интересов на основе создания комфортных условий взаимодействия представителей различных этнических культур;
- синтез научного и профессионального знания и социокультурных аспектов развития общества.

Анализ многолетнего опыта деятельности данного молодежного объединения позволяет свидетельствовать об определенной эффективности реализации социально-педагогического направления социальной работы в условиях открытой этнокультурно-образовательной среды, а также подчеркивает результативность разработанного содержания подготовки социальных работников к данному виду профессиональной деятельности.

В системе открытой этнокультурно-образовательной среды становится возможным осуществление следующих направлений социально-педагогического аспекта этносоциальной работы:

- содействие личности в средовой адаптации (этнической, межэтнической и межконфессиональной) с опорой на сферу ее интересов;
- организация социальной и социально-педагогической работы по профилактике и разрешению этнических конфликтов;
- оказание социальной, в том числе и социально-педагогической помощи в реабилитации (в частности, этнически полярно настроенной молодежи (маргиналы, этноцентристы и др.).

Обозначается приоритетность этносоциальной работы, основная направленность которой характеризуется организацией и расширением открытых этносоциальных связей личности на основе включения в открытую этнокультурно-образовательную среду.

Таким образом, отмечаемая относительность влияния институтов образования на становление индивидуальной этносреды взрослеющей личности при отсутствии включенности в сферу открытого общения, по нашему мнению, самостоятельно не обеспечивает достижение

достаточной эффективности результата этнокультурного образования. Именно включенность открытой этнокультурно-образовательной среды в систему индивидуально-средового взаимодействия во многом может способствовать формированию адекватной позиции личности при условии соответствующего определения его содержания, степени его гибкости.

### **Список литературы:**

1. Прохоров Ю.М. Подготовка студентов университета к социализации детей и молодежи: Автореф. .... дисс.канд.пед.наук. Минск, 1998. — 28 с.

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ**

***Клюева Елена Викторовна***

*канд. пед. наук, доцент Арзамасского филиала Нижегородского  
государственного университета им. Н.И. Лобачевского,  
РФ, г. Арзамас*

*E-mail: [klyueva.lena@list.ru](mailto:klyueva.lena@list.ru)*

## **PROJECT ACTIVITIES AS A MEANS OF TRAINING FUTURE TEACHERS TO INTERACT YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH THEIR CONTEMPORARIES IN THE CONTEXT OF THE CULTURE OF INTERNATIONAL COMMUNICATION**

***Elena Klyueva***

*candidate of pedagogic science, associate professor  
Arzamas branch Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod,  
Russia, Arsamias*



## АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается опыт использования проектной технологии обучения в формировании у будущих педагогов компетентности в организации общения, сотрудничества младших школьников как направления профессиональной подготовки к гражданскому воспитанию.

## ABSTRACT

The article reveals the experience of using a project-based technology of learning in the formation of future teachers' competence in organization of communication, collaboration of younger schoolchildren as areas of training for civic education.

**Ключевые слова:** студенты; проект; младшие школьники; взаимодействие.

**Keywords:** students; project; younger students: cooperation.

Начало XXI века характеризуется новыми условиями развития общества во всем мире, что нашло выражение в расширении взаимосвязей людей и государств благодаря информационному пространству, интернационализации капитала, рынка товаров и услуг, развитию международной миграции рабочей силы. В этой связи актуализировалась проблема воспитания человека в духе понимания и принятия общечеловеческих ценностей, впитывающего в себя культуру своего народа и народов других этносов, способного к общению с людьми разных национальностей. Вместе с тем, распад единого геополитического пространства стал одной из причин развития в России тенденции национальной нетерпимости и вражды, проявившейся в межнациональных конфликтах, широко освещаемых в СМИ в последнее время.

Поэтому поиск путей и средств установления межэтнического мира и согласия представляется для многонациональной России важнейшей задачей. Одним из эффективных средств ее решения является система образования, осуществляя управление которой, государство целенаправленно влияет на межнациональное взаимодействие в обществе. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» подчеркивается, что принятие культуры и духовных традиций многонационального народа российской Федерации следует считать проявлением более высокой ступени духовно-нравственного развития гражданина России [2, с. 17]. Следовательно, формирование культуры межнацио-

нального общения младших школьников составляет одно из важнейших направлений работы по воспитанию гражданской идентичности.

Изучение литературы позволило выделить несколько подходов к воспитанию культуры межнационального общения обучающихся. По мнению Е.А. Кочетовой, когнитивный подход предполагает акцент на получении учащимися знаний и информации о культурах и межкультурных различиях разных народов.

Эмоциональный подход ориентирован на трансформацию установок, связанных с межкультурным взаимодействием, чувствами людей по отношению к людям других национальностей. В соответствии с поведенческим подходом следует формировать умения и навыки, которые повысят эффективность общения [6].

Специалисты едины в том, что простой передачи знаний недостаточно. Младший школьник должен опытным путем познавать культурно-этническое разнообразие мира. В этом возрасте общение со сверстниками существенно изменяется по сравнению с дошкольным и становится определяющим фактором в познании окружающего мира. Именно среди сверстников разворачиваются значимые для детей отношения. Воспитание у детей чувства дружелюбия, готовности к толерантному взаимодействию со сверстниками можно считать важнейшим фактором приобретения опыта общения, а также основой для формирования культуры общения с детьми других национальностей. Важным направлением деятельности учителя начальных классов должно стать обеспечение гуманистического характера взаимодействию обучающихся.

В этой связи формирование у будущих педагогов компетентности в области организации общения, сотрудничества младших школьников друг с другом должно стать обязательной частью их профессиональной подготовки к гражданскому воспитанию. Различные аспекты организации межличностного взаимодействия учащихся начальной школы изучаются студентами Арзамасского филиала ННГУ в ходе базовой подготовки на факультете дошкольного и начального образования по таким дисциплинам, как: «Организация внеурочной деятельности в школе полного дня» (3,4 семестры), «Методика обучения и воспитания в области начального образования» (4,5 семестры) [4].

В шестом семестре расширению и углублению знаний будущих учителей начальных классов по организации опыта взаимодействия учащихся в контексте гражданского воспитания способствует изучение курса по выбору «Духовно-нравственное воспитание младших школьников». На занятиях по этой дисциплине наряду с различными

аспектами рассматривается и методика формирования гуманистических межличностных взаимодействий обучающихся. Особое внимание уделяется вопросу организации взаимодействия

Поскольку подготовка будущих учителей должна носить практикоориентированный характер, то большая часть практических занятий проводится непосредственно на базе школ. Время этих учебных занятий предназначается для организации проектной деятельности студентов. Так, в рамках данной дисциплины студентами был выполнен проект «Когда мы вместе».

Мотивация выполнения проекта включала в себя обоснование актуальности системы работы по организации общения младших школьников со сверстниками, в том числе и с детьми других национальностей. Так, в ходе одного из практических занятий, проводимых в стенах школы, будущим бакалаврам было предложено провести беседу с учителем, понаблюдать и определить этнический состав начальных классов, а также характер взаимодействия обучающихся в этих классах. Обсуждение итогов выполнения этого задания привело студентов к выводу о том, что в начальных классах школ города Арзамаса преобладает число детей русской национальности. Однако они с сожалением констатировали, что среди младших школьников русской национальности встречаются проявления пренебрежения к нерусским ученикам, отсутствие желания общаться с ними. Результатом обсуждения стало понимание, что одной из причин негативного отношения детей к сверстникам других национальностей является отсутствие навыков общения на гуманистической основе и опыта восприятия своего сверстника как другого, в том числе, как представителя иной культуры. Это во многом объясняется тем, что в младшем школьном возрасте еще очень мал уровень знаний у детей о других культурах, и они зачастую склонны к проекции собственных взглядов и качеств на других людей.

Поэтому проблема организации взаимодействия детей на гуманистической основе в настоящее время встает во многих образовательных учреждениях. В связи с этим в работе по нравственному воспитанию необходимо сделать акцент на сплочении коллектива учащихся, на том, чтобы взаимодействие детей приобретало характер ответственной взаимозависимости.

В ходе выполнения проекта решались следующие задачи:

- прививать детям духовно-нравственные ценности как основы формирования устойчивых духовно-нравственных ориентиров;
- индивидуальный подход к нравственному воспитанию детей с учетом этнической принадлежности;

- формировать культуру общения со сверстниками, в том числе других национальностей;
- активизировать участие детей в коллективных мероприятиях гражданско-патриотического содержания.

Достижение поставленной цели осуществлялось в несколько этапов.

Работа над проектом была начата с анализа проблемы превращения группы учащихся в коллектив и поиска путей ее решения в истории педагогики и на современном этапе. Виднейшим представителем, разрабатывающим теорию коллектива, был А.С. Макаренко. Поэтому было принято решение изучить его работы, позволившие определить личностно-профессиональные качества педагога, которые являются условием достижения успеха в работе по созданию коллектива учащихся. Их анализ убедил будущих учителей в том, что основу новаторской педагогической деятельности А.С. Макаренко составляют такие качества, как: уважение к личности ребенка, благожелательный взгляд на его потенциальные возможности воспринимать хорошее, становиться лучше и проявлять активное отношение к окружающему. Эти качества тесно переплетаются с такими профессиональными качествами как строгость и требовательность, целеустремленность, педагогическое чутье, оптимизм и чувство юмора. Еще одним редким качеством Антона Семеновича было умение организовать взаимодействие детей, создавая прочный коллектив без нарушения прав и свобод личности.

В процессе выполнения проекта нашли реализацию идеи и принципы воспитания детей, которые воплощал в собственной практической деятельности А.С. Макаренко. Это вера в ребёнка, умение общаться с ним на равных, авансирование личности, воспитание патриотических чувств и гражданской позиции, вовлечение младших школьников досуговую деятельность (кружки, спортивные секции, экскурсии, детские площадки, праздники, конкурсы), применение метода общественного мнения и многие другие.

Практическое и творческое применение теории осуществлялось в ходе мероприятий по организации взаимодействия учащихся начальных классов на гуманистической основе с активным включением в них детей различных национальностей.

Студенты организовывали работу с обучающимися начальных классов по следующим направлениям:

- воспитание гражданственности, патриотизма (ценности: любовь к России, своему народу, своему краю, личная свобода, доверие к людям);

- воспитание нравственных чувств (ценности: нравственный выбор, жизнь, смысл жизни, справедливость, милосердие, достоинство, уважение достоинства человека и т. д.);
- воспитание культуры межнационального общения;
- воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению (ценности: уважение к труду, творчество и созидание, целеустремленность, бережливость, трудолюбие);
- формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни (ценности: здоровье физическое, нравственное и социально-психологическое).

Совместно с учителями начальных классов студенты подготовили и провели следующие мероприятия: познавательную игру «Вместе весело шагать, решать, писать», коллективно-творческое дело «Моя Родина» (создание коллажа), «Чем могу — помогу» (ремонт книг в школьной библиотеке), тренинг общения. В процессе таких мероприятий, как концерты для людей пожилого возраста при КУМах «Тропой милосердия», «Бабушкин сундучок» (сбор материала о жизни и увлечениях бабушек и дедушек, выставка), «Святые, добрые слова» (беседа о значении слов и возможности их воздействия на окружающих) дети имели возможность познакомиться не только с культурой русского народа, но и других этносов.

В результате реализации проекта будущие бакалавры приобрели опыт организации взаимодействия младших школьников со сверстниками, в том числе с представителями разных национальностей:

- взаимодействие в парах и микрогруппах на всех этапах совместной деятельности;
- взаимодействие на отдельных этапах совместной деятельности;
- взаимодействие, осуществляемое в ситуации оказания помощи.

Таким образом, мероприятия, проведенные в рамках проекта «Когда мы вместе», оказали реальное влияние на социальную действительность, позволили будущим учителям связать и соотнести теоретические знания с реальной жизнью, в которую они сами были вовлечены.

### **Список литературы:**

1. Богуславский М.В. Антон Семенович Макаренко // Подвижники и реформаторы российского образования М., 2005.

2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М. Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009.
3. Кайнова Э.Б. Курс современной практической педагогики. М.: АПК и ППРО, 2005.
4. Ключева Е.В. Подготовка студентов к формированию межнационального согласия у школьников // Начальная школа. — 2014. — № 9. — С. 65—70.
5. Кваша Б.Ф. Педагогическое наследие А.С. Макаренко. Учеб. Пос. //СПб., 1998.
6. Кочетова Е.А. Воспитание культуры межнационального общения у младших школьников. Автореф. диссер. ... к.пед. н. М., 2006.

## **АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Салманова Джамила Абдулкафаровна*

*канд. пед. наук, доцент*

*Дагестанского Государственного Педагогического Университета,*

*РФ, г. Махачкала*

*Абдулазизова Эмина Хейирулаховна*

*магистрант 1-го года обучения по направлению*

*«Педагогическое образование»*

*Дагестанского Государственного Педагогического Университета,*

*РФ, г. Махачкала*

*E-mail: [djamila05@mail.ru](mailto:djamila05@mail.ru)*

# ASPECTS OF FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF THE BACHELOR OF PEDAGOGICAL EDUCATION

*Jamila Salmanova*

*candidate of pedagogical sciences,  
Dagestan State Pedagogical Universitet's associate professor,  
Russia, Makhachkala*

*Emina Abdulazizova*

*magistrantka of the first year of training in the Pedagogical education  
direction Dagestan State Pedagogical Universitet's associate professor,  
Russia, Makhachkala*

## АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается сущность профессиональной культуры личности, приводится обобщенный анализ компонентов профессиональной культуры. Обосновывается тренинг педагогического общения, который представляет собой групповую активную форму взаимодействия и обладает высоким уровнем диагностической значимости, позволяя оперативно определять сформированность знаний и умений студентов на основе определенных упражнений и реальной картины.

## ABSTRACT

In article the essence of professional culture of the personality is considered, the generalized analysis of components of professional culture is provided. Training of pedagogical communication which represents a group active form of interaction locates and possesses the high level of the diagnostic importance, allowing to define quickly formation of knowledge and abilities of students on the basis of certain exercises and a real picture.

**Ключевые слова:** бакалавр педагогического образования; профессиональная культура; тренинг.

**Keywords:** bachelor of pedagogical education, professional culture, training.

В психолого-педагогической, социальной и философской литературе раскрываются механизмы взаимодействия культуры и образования, предполагающие формирование личности в целом, способного к активному воплощению накопленного цивилизацией опыта жизнедеятельности. Кроме того, культура несет функцию переноса человеческих ценностей в готовность к самосовершенствованию и самопознанию собственной личности. Содержание

культуры становится достоянием конкретной личности и его деятельности.

По мнению педагога-исследователя культуры В.В. Сильвестров культура общепризнанно выражает то, что определяет человеческую историю как человеческую, — ту тайну ее преемственности, которой нет ни в каком другом процессе [8].

Таким образом, культуру можно обозначить как «концентрированный опыт предшествующих поколений, дающий возможность каждому индивиду усвоить этот опыт и участвовать в его умножении». Хотелось бы отметить, что образование как система представляет собой социальный институт адресной и целенаправленной передачи такого опыта. Поскольку культура это всегда процесс, то она находится в вечном изменении, в динамике, в развитии. В этом сложности ее изучения и в этом ее великая жизненная сила.

Перестройка школы на гуманистических началах требует от будущего учителя умений адекватно взаимодействовать с ребенком с целью максимальной реализации его активности, самостоятельности, ответственности, обеспечения его эмоционального благополучия в учебно-познавательном процессе. Качество образования и его востребованность напрямую зависят от профессионализма педагогов, их личностных качеств и коммуникативных умений. Профессиональная культура является фундаментальной составляющей профессионализма педагога, которая предопределяет эффективность профессиональной деятельности и уровнем профессиональной компетентности и профессионального мастерства личности преподавателя. Для бакалавра педагогического образования, как участника педагогического процесса, одним из способов познания и преобразования окружающей действительности является профессиональная культура.

Для бакалавра педагогического образования важны вопросы компетенции, уровень практического освоения коммуникативных навыков работы, а также определение границ собственной компетенции, которая формируется с помощью активных методов обучения.

По мнению большинства ученых, профессиональная культура выступает как составная часть общей культуры, которая характеризуется единством личностных и социальных ценностей, обуславливающих направленность человека на другой объект взаимодействия.

Анализируя все вышесказанное, профессиональную культуру можно охарактеризовать как сложный динамический процесс, обеспечивающий готовность личности к жизненному самоопределению, являющийся условием достижения гармонии с собой и окружающей



действительностью. Профессиональная культура есть средство создания внутреннего мира личности, богатства его содержания, отражающего жизненные идеалы, направленность личности на культуру ее жизненного самоопределения. Профессиональная культура во всем ее многообразии является важнейшей составляющей профессиональной подготовки бакалавров и выступает основой воспитания, развития, взаимодействия и реализации всех функций и видов педагогической деятельности.

К исследованию профессиональной культуры педагога обращены работы Е.В. Бондаревской, И.Е. Видт, М.Я. Виленского, И.И. Зарецкой, И.Ф. Исаева, В.А./ Челноковой и др. [2; 3; 4; 5; 6].

В их работах профессиональная культура рассматривается в числе других функциональных компонентов педагогической деятельности, и выступает одной из важных составных частей профессионализма учителя. Педагог, достигший высокого уровня профессиональной культуры, реализует в своей деятельности гуманистические идеи, сформулированные и подтвержденные опытом отечественной, зарубежной психолого-педагогической науки и практики (О.А. Абдуллина, А.Г. Асмолов, Е.Н. Ильин, Л.А. Коменский, Я. Корчак, А.С. Макаренко, К. Роджерс, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.) [7].

В работах по философии (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю.М. Лотман, М.С. Каган и т. д.) раскрываются онтологические характеристики профессиональной культуры, изучаются социальные и этические проблемы личности [7].

В педагогике профессиональная культура выступает, с одной стороны, как характеристика уровня профессионализма педагога (В.А. Кан-Калик, Л.М. Митина, А.В. Мудрик, И.И. Рыданова, В.А. Сластенин и т.д.), с другой, — как системная составляющая образовательного процесса в педагогическом вузе (Н.П. Аникеева, П.В. Лепин, Е.Н. Мишина и др.). В педагогической этике профессиональная культура рассматривается как неотъемлемая часть этики педагога (Э.Г. Гришин, В.И. Журавлев и др.) [7].

Следует отметить, что одной из важной составляющей профессиональной культуры личности является — коммуникация, умение налаживать контакт. Искусство общения для бакалавра педагогического образования является важнейшей профессиональной чертой, так как главным средством реализации обучения и воспитания выступают:

- интеракция (выработка общей тактики и стратегии);
- социальная перцепция (восприятие и понимание друг друга)

- коммуникация (сложный процесс установления и развития контактов между партнёрами, обусловленный их совместной деятельностью и включающий в себя обмен информацией).

И, следовательно, от уровня развития у бакалавра педагогического образования коммуникативных способностей и овладение им коммуникативных умений во многом зависит эффективность его работы, а также уровень проявления профессиональной культуры.

Таким образом, умения налаживать контакт, проявлять инициативу в коммуникации, регулировать эмоции, контролировать волнение, нерешительность, сдерживаться, задавать необходимое настроение, а также наблюдательность и переключаемость внимания, восприятие эмоционального состояния учащегося по внешним признакам, речевые (вербальные) и неречевые (невербальные) умения общения и др. В целом такие умения и способности представляют собой технику педагогического общения или определяют технологическую сторону профессиональной культуры педагога.

Одним из средств формирования профессиональной культуры бакалавра педагогического образования является тренинг педагогического общения, поскольку он представляет собой групповую активную форму взаимодействия влияющего на эмоциональную сферу деятельности личности. Кроме того, тренинг как педагогическое средство обеспечивает качественную подготовку бакалавров с позиции активной и творческой самореализации личности. Его организация недооценивается в практике подготовки бакалавров, чаще всего творческая подготовка преобладает над практической, что в свою очередь ориентирует студентов на теоретическое содержание обучения школьников. В качестве достоинств тренинга как средства формирования профессиональной культуры бакалавра следует выделить: расширение возможностей установления контакта в сложных, конфликтных ситуациях общения; формирование умений, навыков межличностного взаимодействия; отработка навыков эффективного слушания; активизация процесса самопознания и самоактуализации; иррадиация креативных способностей.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что понятия тренинг и профессиональная культура тесно связаны между собой. В рамках дисциплины «Русский язык и культура речи», изучающей бакалаврами биологического образования на I курсе, студентам необходимо знать свой уровень рефлексивности, поэтому первое занятие называется «педагогическая рефлексия как основа педагогической деятельности». Целью этого занятия является формирование педагогического мышления посредством рефлексии, через актуализацию ожиданий

и потребностей студентов в профессиональном и личностном саморазвитии; знакомство студентов с основными механизмами рефлексии. Следует заметить, что в самом начале преподаватель только сам проводит все упражнения, погружая участников в необычный мир тренинговых упражнений, с последующим включением в работу участников тренинга, для которого на занятиях изменялась в сторону возрастания. В дальнейшем преподаватель или ведущий тренинга только разъясняет задание, корректирует, совокупность действий, если нужно, контролирует процесс выполнения тренинговых упражнений и т. д. Если в традиционном педагогическом взаимодействии студент долго готовился к выступлению перед аудиторией, то в тренинге студенту предлагается выступить экспромтом, что обеспечивает задействование творческого потенциала студента, поскольку каждый из них выступает в роли феномена с макрохарактеристиками индивида, личности, субъекта деятельности.

В качестве примерного механизма развития рефлексии можно провести упражнение на выявление умений и навыков каждого участника тренинга. Тренер рисует «лестницу коммуникативного мастерства», в которой один край — мастер коммуникации, а другой уровень мастерства. Смысл упражнения, заключается в том, чтобы каждый участник нашел свое место на этой лестнице в соответствии со своими собственными представлениями. По окончании упражнения можно повторить с разными вариантами добавлений.

Следует отметить, что успешность занятия во многом определяется мотивацией обучения эффективному общению. Выработка мотивации может происходить с помощью различных способов применяемых ведущим на тренинге.

Исходя из вышеизложенного, мы пришли к выводу, о том, что профессиональная культура представляется в качестве обобщенной характеристики разнообразных видов деятельности педагога, предполагая развитие способностей, интересов, ценностных ориентаций, способностей личности. Занятия с использованием тренинговых упражнений обладают высоким уровнем диагностической значимости, т. к. возможно оперативно определить сформированность знаний и умений на основе определенных упражнений и реальной картины.

### **Список литературы:**

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М.: Педагогика, 1984. — 126 с.
2. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность // Педагогика. 1999. № 3.

3. Виленский М.Я. Формирование физической культуры личности учителя в процессе его профессиональной подготовки: Дис. ... д-ра пед наук. М., 1990. — 384 с.
4. Видт И.Е. Реализация культуросообразных моделей образования (из опыта деятельности «Лаборатории педагогической культурологии» // Образование. — 2002. — № 2. — С. 64—70.
5. Зарецкая И.И. Профессиональная культура педагога: учеб. пособ. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АПК и ППРО, 2006. — 116 с.
6. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Сластенина // Известия Российской академии образования. М.: Издательский Дом «МАГИСТР-ПРЕСС», — 2000. — № 3. — С. 45—58.
7. Салманова Д.А. Тренинг как средство формирования педагогической культуры будущего учителя технологии и предпринимательства Дисс. ... кандидата пед. наук. Махачкала 2009.
8. Сильвестров В.В. Культура. Деятельность. Общение. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1998. — 478 с.

## **1.4. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ**

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ «АКАДЕМИЧЕСКОГО БАКАЛАВРА»: СТРУКТУРА, КОМПОНЕНТЫ, УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ**

*Кошевая Наталья Сергеевна*

*старший преподаватель кафедры «Математика и ИТ»*

*Сочинского филиала РУДН в г. Сочи,*

*РФ, г. Сочи*

*E-mail: [Natysik-1969@mail.ru](mailto:Natysik-1969@mail.ru)*

### **PROFESSIONAL COMPETENCE "ACADEMIC BACHELOR": THE STRUCTURE, COMPONENTS, LEVELS OF FORMATION**

*Koshevaya Natalia*

*senior Lecturer of the Department "Mathematics and IT"*

*Sochi branch of People's Friendship University in Sochi,*

*Russia, Sochi*

#### **АННОТАЦИЯ**

Автором данной статьи проанализированы профессиональные задачи «академического бакалавра» согласно проекту ФГОС ВО поколения три плюс и на его основе разработана структура профессиональной компетентности «академического бакалавра», рассмотрены компоненты предложенной структуры и выявлены уровни сформированности профессиональной компетентности будущих «академических бакалавров».

#### **ABSTRACT**

The author of this article analyzes the professional tasks "academic Bachelor" in accordance with the GEF project VO-generation three-plus and on its basis the structure of professional competence "academic Bachelor" are considered components of the proposed structure and revealed

levels of formation of professional competence of the future "academic Bachelor".

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность; «академический бакалавр»; профессиональные задачи; когнитивный компонент; функциональный компонент; коммутативный компонент; рефлексивный компонент; социально-психологическая компетентность.

**Keywords:** professional competence; "academic Bachelor" professional tasks; cognitive component; functional component; commutative component; reflective component; sotsialno-psychological competence.

Профессиональное становление — это продуктивный процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определение своего места в выбранной профессии и реализация себя в ней, а также самоактуализация своего потенциала для достижения вершин профессионализма.

В связи с этим мы бы хотели рассмотреть некоторые аспекты профессионального становления будущих экономистов, которое определяется, на наш взгляд, уровнем сформированности профессиональной компетентности.

Для этого мы предлагаем разработанный подход к структуре профессиональной компетентности «академического бакалавра» экономического направления и на ее основе компоненты и уровни сформированности.

Так как будущий экономист должен быть готов, как профессионал к конкретной профессиональной деятельности, которое определяется специальным содержанием и требованиями к трудовой деятельности, с учётом социализации, среда, где эта деятельность реализуется, то, на наш взгляд, целесообразно рассмотреть в качестве основных составляющих *специальную профессиональную компетентность и специальную социально-психологическую компетентность академического бакалавра.* (Рис. 1)/

Специальная профессиональная компетентность академического бакалавра экономического направления определяет степень профессиональной подготовки выпускника на базе математической подготовки для решения профессиональных задач, которая включает в себя математическую компетентность и вербально-аналитическую компетентность.

Специальная социально-психологическая компетентность составляет качества личности экономиста, которое обеспечивает

продуктивность в совместной деятельности корпоративного общения для совместного решения профессиональных задач, поэтому составляющими данной компетентности мы считаем толерантно-коммукативную и рефлексивно-личностную компетентности.

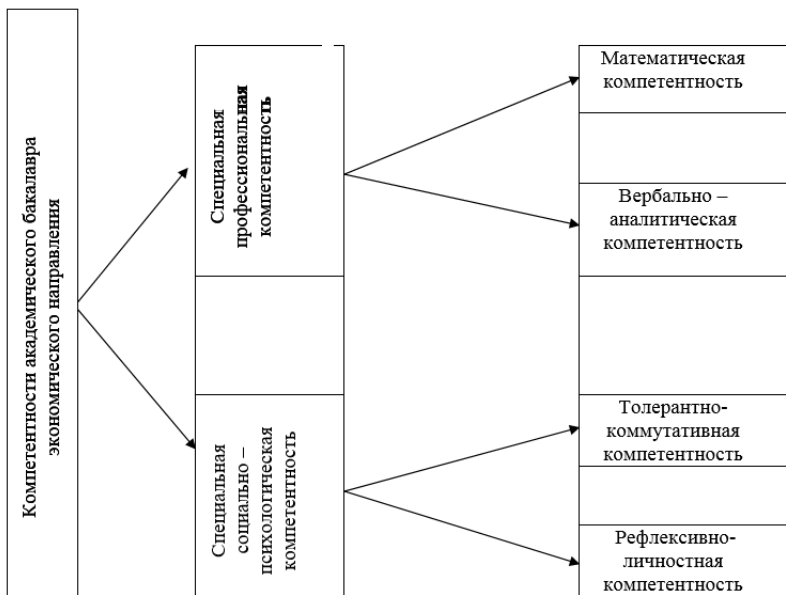
Математическая компетентность будущего экономиста это способность использовать математический аппарат при решении и исследовании экономических задач.

Вербально-аналитическая компетентность способность анализировать и синтезировать профессионально-понятийный аппарат экономических терминов на базе математического инструментария и использовать логические умозаключения при решении профессиональных задач.

Толерантно-коммукативная компетентность способность работать в коллективе посредством различных форм межличностного общения, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия и владеть принятыми в экономической среде методами профессионального общения.

Рефлексивно-личностная компетентность способность экономиста наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы в саморазвитии, самосовершенствовании, самодиагностике, способность к высокому уровню мобильности и профессионального самосознания и личного формирования профессионально важных качеств.

Согласно нашей позиции, определяющим, для составляющих компетентностей в вышеизложенной структуре явились требования к общекультурным и профессиональным компетенциям в результате освоения программ бакалавра по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» в соответствии с проектом ФГОС ВО поколения три плюс.



**Рисунок 1. Компетенции выпускника экономического направления**

*Компетенция* представляет собой содержательную основу будущей деятельности экономиста и определяет его готовность к ней.

На основе систем компетенций реализуется профессиональная компетентность бакалавра экономического направления.

Компетенция и компетентность, взаимообусловленные понятия. Без механизмов саморегуляции, без маневренности в определённой ситуации компетенция может остаться не реализованной активностью, следовательно, нельзя будет говорить о компетентности, обеспечивающих успех деятельности.

Следовательно, компетенция и компетентность являются характеристиками одних и тех же профессионально-личностных качеств бакалавра. Их различие в том, что компетенция — эвентуальна, а компетентность, проявленная в ситуации реальной деятельности, характеристика специалиста.

Структура профессиональной компетентности экономиста, как видим, раскрывается через его умения, которые осуществляются



посредством компонентов, оказывающих влияние на результат профессиональной деятельности.

Поэтому будем выделять следующие компоненты профессиональной компетентности бакалавра экономического направления: когнитивный, функциональный, коммуникативный и саморефлективный.

*Когнитивный* (от лат. *cognitio* — восприятие, познание) компонент экономиста включает владение фундаментальными математическими знаниями и постоянное их совершенствование.

*Функциональный* (от лат. *Function* — исполнение) компонент проявляется в знании о способах применения математического аппарата для решения профессиональных задач, и знания о способах экономической деятельности, необходимых экономисту для проектирования и реализации той или иной технологии деятельности.

*Коммуникативный* (от лат. *Comunicio* — связываю, общаюсь) компонент компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, совместно решать и реализовывать профессиональные задачи выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог.

*Рефлективный* (от лат. *Reflexio* — обращение назад) компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений.

Для оценки сформированности компетентности экономистов ориентируются на соответствующие показатели, позволяющие определить степень овладения необходимым набором компетенций для решения профессиональных задач.

Учитывая требования, отраженные в проекте ФГОС ВО три плюс проанализируем характеристику профессиональных задач будущего «академического бакалавра» направления «Экономика» представленных в таблице (табл. 1).

**Таблица 1.**

**Характеристика профессиональных задач будущего  
«академического бакалавра» направления «Экономика»**

<b>Виды профессиональной деятельности</b>	<b>Профессиональные задачи</b>
Расчетно-экономическая деятельность	- рассчитывать на основе типовых методик и действующих нормативно-правовых баз экономические и социально-экономические показатели.
Аналитическая, научно-исследовательская деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>- построение экономических моделей, явлений и процессов;</li> <li>- прогноз на основе стандартных теоретических и экономических моделей поведение экономических агентов, развивая экономические явления и процессы на микро- и макро- уровне;</li> <li>- проводить экономические исследования с помощью современной методологии;</li> <li>- разрабатывать проекты в сфере экономики и бизнеса с учётом нормативно – правовых, ресурсных, административных и иных ограничений;</li> <li>- выявление тенденций изменения социально- экономических показателей.</li> <li>- анализ современной системы показателей, характеризующих деятельность хозяйствующих субъектов на микро- и макро- уровне;</li> <li>- выявление проблем экономического характера при анализе конкретных ситуаций и нахождение способов их решения с учётом критериев социально-экономической эффективности, оценки рисков и возможных социально-экономических последствий;</li> <li>- поиск информации по полученному заданию, сбор, анализ данных необходимых для решения поставленных экономических задач;</li> <li>- выбор инструментальных средств, для обработки экономических данных в соответствии с поставленной задачей, анализ результатов подсчётов и обоснование полученных выводов;</li> <li>- анализ и интерпретация данных отечественной и зарубежной статистики о социально-экономических явлениях и процессах.</li> </ul>
Организационно-управленческая деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>- использовать полученные сведения для принятия управленческих решений;</li> <li>- организовывать выполнение конкретного этапа работы;</li> <li>- самоорганизовываться при выполнении поручений и самостоятельной работы;</li> <li>- организовывать работу малого коллектива, рабочей группы;</li> </ul>

Педагогическая деятельность	- преподавание экономических дисциплин в образовательных учреждениях общего и профессионального образования; - участие в разработке образовательных программ и учебно-методических материалов.
-----------------------------	---

Анализ профессиональных задач, соответствующих видам профессиональной деятельности «академического бакалавра» направления «Экономика» демонстрируют необходимость формирования показателя качества профессиональной компетентности, включающей в качестве составляющих когнитивный, функциональный, коммуникативный и рефлексивный компоненты.

Сформированность профессиональной компетентности будем определять с помощью критериев, которые позволяют определить умения студентов оперировать математическими знаниями, решать на базе математического инструментария экономические задачи, качества профессионального мышления и анализ результатов собственной деятельности.

Учитывая вышесказанное, обратимся к выделению критериев оценки уровня сформированности профессиональной компетентности будущих экономистов, которые мы представляем в таблице 2.

**Таблица 2.**

**Критерии оценки профессиональной компетентности будущего академического бакалавра экономического направления в системе математической подготовки**

<b>№ п/п</b>	<b>Компоненты профессиональной компетентности</b>	<b>Критерии сформированности профессиональной компетентности</b>
1	<i>Математические знания</i>	<i>Профессионально-когнитивный критерий</i> Владение фундаментальными знаниями по дисциплинам математического цикла, необходимыми в будущей профессиональной деятельности.
2	<i>Умения, навыки, опыт деятельности</i>	<i>Профессионально-функциональный критерий</i> Готовность к самостоятельному применению математических знаний умений и опыта деятельности к решению экономических задач.
3	<i>Качества мышления</i>	<i>Профессионально-коммуникативный критерий</i> Сформированность профессионального мышления и способность применения данного мышления при решении профессиональных задач.
4	<i>Оценочные качества</i>	<i>Саморефлексивный критерий</i> Владение навыками саморефлексии, посредством которой способность к осуществлению анализа собственной деятельности и самооценки.

Анализ данной таблицы показывает, что выделенные критерии оценки уровня сформированности профессиональной компетентности будущих академических бакалавров экономического направления позволяют выявить решение экономических задач на базе фундаментальных математических умений, знаний и опыта действия, владение саморефлексивными качествами, сформированность профессионального мышления, определяющих готовность к решению профессиональных задач.

В соответствии с предложенными критериями определим уровни сформированности профессиональной компетентности «академического бакалавра» экономического направления. (Таблица 4)

**Таблица 4.**

**Признаки, характеризующие уровни сформированности содержания компонентов профессиональной компетентности будущих «академических бакалавров» в системе математической подготовки**

<b>Уровни</b>	<i>Содержание компонентов профессиональной компетентности будущих экономистов</i>			
	<i>Математические знания</i>	<i>Умения, навыки, опыт деятельности</i>	<i>Качества мышления</i>	<i>Оценочные качества</i>
<b>Базовый уровень</b>	Владеет удовлетворительными математическими знаниями для решения типовых экономических задач профессиональной направленности	Решение на базе математической подготовки типовых экономических задач профессиональной направленности по образцу при наличии ориентировочной основы	Фрагментарно проявляет профессиональное мышление	Понимает важность саморефлексии в оценке своей деятельности, но не проявляет способность к их применению
<b>Хороший уровень</b>	Владеет необходимым математическим инструментарием для решения типовых экономических задач профессиональной направленности	Уверенно решает на базе математической подготовки типовые экономические задачи профессиональной направленности	Демонстрирует уровень профессионального мышления на вспомогательной основе	Неуверенно реализует способность контролировать свою деятельность, и оцениваете результаты по рекомендации преподавателя

<b>Повышенный уровень</b>	Самостоятельно конструирует собственные математические знания для решения типовых задач профессиональной направленности	Быстро ориентируется в подборе необходимого математического инструментария в решении типовых экономических задач профессиональной направленности	Демонстрирует уровень профессионального мышления, достаточный для конструирования математических знаний, формирования умений и навыков	Уверенно реализует способность контролировать свою деятельность, оценивать ее результаты
<b>Высокий Уровень</b>	Свободно владеет навыками самостоятельной деятельности при решении типовых экономических задач профессиональной направленности на базе высокой математической подготовки	Владеет навыками использования средств и методов математического аппарата для решения типовых задач профессиональной направленности	Имеет развитое Профессиональное мышление, обеспечивающее способность действовать в нестандартных ситуациях	Владеет навыками саморефлексии, реализует способность к анализу результатов деятельности, самооценке и постановке на их основе целей и задач профессионального развития

Таким образом, поскольку профессиональное становление является динамическим процессом в формировании профессиональной компетентности «академического бакалавра» экономического направления, то предложенная структура сформированности с её компонентами и уровнями поможет сориентировать будущих профессионалов в своей компетентности.

Компетентным выпускник становится тогда, когда стремится (хочет) и готов (может) к деятельности, выполняет (делает) свою работу ответственно и на высоком профессиональном уровне (делает хорошо) [1].

### Список литературы:

1. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. Монография. М.: Логос, 2011. — 288 с.
2. Проект ФГОС ВО поколения три плюс.

## 1.5. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

### ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКЕ «ИСКУССТВО» КАК РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССОВ

*Камышова Надежда Викторовна*

*аспирант кафедры рисунка РГПУ им. А.И. Герцена,  
учитель искусства, черчения, МХК, ГБОУ СОШ № 531,  
РФ, г. Санкт-Петербург*

*E-mail: [kamyshovanadya@yandex.ru](mailto:kamyshovanadya@yandex.ru)*

### PROJECT ACTIVITIES AT THE LESSON «ART» AS THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES OF PUPILS OF 9 CLASSES

*Nadezhda Kamyshova*

*graduate student figure The Herzen State Pedagogical University of Russia,  
teacher of fine arts at Secondary School № 531,  
Russia, St. Petersburg*

#### АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проектная деятельность с позиции развития художественно-творческих способностей учащихся 9 классов на уроке «Искусство» в общеобразовательной школе.

#### ABSTRACT

This article discusses the project activities from the perspective of the development of artistic and creative abilities of pupils in the 9th grade class "Art" in secondary school.

**Ключевые слова:** творчество; предмет «Искусство»; проект; проектная деятельность.

**Keywords:** creativity; the subject of “Art”; project; project activity.

Обобщение на содержательном уровне учебных дисциплин «Изобразительное искусство» и «Музыка» в 5—7 классах переходит в интегрированный предмет «Искусство» в 8—9 классах, где акцент направлен на рассмотрение искусства как духовного опыта человечества. Воспитание компетентного зрителя, читателя, слушателя, создателя на уроках «Искусство» происходит через развитие образного восприятия, гармонизацию эмоционального и интеллектуального развития, формирование представления о целостности окружающей действительности через эстетическое переживание, сопереживание и освоение способов творческого самовыражения. Это способствует формированию развитой творческой личности, позволяющей адекватно воспринимать современные явления культуры.

Слово «проект» известно в русском языке с XVIII века и восходит к латинскому *projektus*, что означает «вытягивание», «вытянутое положение». В переводе с латинского «проект» означает «брошенный вперед», то есть замысел в виде прообраза объекта. В широком смысле слова проектом называется все, что задумывается или планируется [2]. Создание творческого продукта практически аналогично созданию проекта, что усиливает процесс развития художественно-творческих способностей учащихся.

Процесс развития творческого потенциала и возможностей учащихся общеобразовательной школы требует значительного времени, как любой творческий процесс. Для эффективности необходимо на протяжении всего образовательного процесса в предметной области «Искусство» создавать условия для овладения опытом творческой деятельности. Разнообразные творческие работы в проектной деятельности способствуют повышению качества знания, где учащиеся учатся оригинальности, аналитически и творчески мыслить, обобщать и делать самостоятельные выводы.

«Пусть то, что ученики открывают или создают по мере разработки своих проектов, есть лишь упрощенное повторение уже созданного наукой — суть в том, что они открывают субъективно новые для них факты и строят новые для себя понятия, а не получают их готовыми от учителя или из учебников» [3]. В рамках изучения дисциплины Искусство предполагается выполнение мини-проектов или итоговых проектов.

Классификация проектов по Сергеевой Г.П. [4]:

- творческие проекты, которые имеют явно выраженную креативную основу и подразумевают разработку и представление творческого результата: изделия, видеофильм, праздник, экспедиция, репортаж и др.;

- игровые проекты, в которых ведущей деятельностью становится ролевая игра, представление, виртуальные путешествия и т. д.;
- информационные проекты, целью которых становится поиск информации о культуре и искусстве прошлого, настоящего, будущего.

Особенности проектной деятельности на уроке «Искусство» в общеобразовательной школе:

- индивидуальное, систематическое выполнение этапов творческой проектной деятельности, что развивает самостоятельность, инициативность, мотивированность и т. д.
- процесс реализации проекта от замысла до представления креативного продукта развивает самоорганизацию и саморегуляцию учащихся, в адекватности и приемлемости с учетом уровней интеллектуальных, материальных, творческих, художественных возможностей;
- получение художественно-творческого продукта в предметной области «Искусство», представленного для публичного рассмотрения на уровне класса, школ, районов, города и др.;

Приведем пример проекта «Макет города» в 9 классе на уроке «Искусство» в общеобразовательной школе. Серия уроков «Дар созидания» рассматривает эстетическое формирование искусством окружающей среды, как исторического города, так и современного. Таким образом, логическое завершение блока уроков — является презентация краткосрочного (2—4 урока) проекта. По мнению Дж.К. Джонса, специалиста в области инженерного проектирования, «проект — это вдохновенный прыжок от фактов настоящего к возможностям будущего» [1].

Учащиеся 9 классов разбирали на уроках «Искусство» город с позиции живого пространства, у которого есть свое детство, который вырастает из небольшого поселения в огромный центр с великолепными зданиями. Проблема сохранения ценностей прошлого и настоящего, смешивает различные современные и почти фантастические стили. Следовательно, для дальнейшего развития городского пространства от профессиональной деятельности архитекторов требуется высокое мастерство. И обществу не безразлично как выглядит город.

Важнейшая архитектурная задача учащихся 9 классов в проекте «Модель города» — создать макетную, или графическую, или творческую презентацию организации структуры города. Архитектура города решает — как жить людям, ведь архитектура разговаривает со зрителем на языке пространства. Вследствие этого, цель творческого проекта — создать условия для гармоничной жизни горожан, их труда, быта и отдыха, соединив в одном флаконе: пользу, прочность и красоту.



Таблица 1.

Теоретическая модель города

№	План структуры города	Модель города (для самостоятельного заполнения)
1.	Название города	
2.	Месторасположение города	
3.	Соседние города или поселения	
4.	Планировочная структура населенных пунктов: - радиально-кольцевая планировка, - полосовидная или линейная структура, - шахматная или регулярно-планировочная структура, - многолучевая, или звездчатая структура, - многоядерная или лепестковая структура, - нерегулярная планировочная структур.	
5.	Зоны города: - селитебная, - промышленная, - транспортная, - коммунально-складская, - рекреационная, - санитарно – защитная.	
6.	Состав города и архитектурные комплексы зданий: - центральная часть, - срединная зона, - периферийный район.	
7.	Парк в городе	
8.	Достопримечательности города	
9.	Назначение города: - туристический, - промышленный, - развлекательный, - исторический, - культурный, - стратегический и т.д.	
10.	Транспорт и транспортная система города	

Проект в 9 классе на уроке «Искусство» направлен на создание городского пространства и предполагает наличие креативного проектного замысла, который достигается в процессе его реализации с помощью различных творческих видов деятельности: художественная работа в любой технике, моделирование из любого материала, компьютерная анимация, фото-видео нарезка для демонстрации структур города, эссе-описание, фотоколлаж, и т. д. Все части структуры города могут быть полностью вымышлены, могут иметь реалистические моменты, возможно техническое изменение существующего городского пространства, любой момент творческой проектной деятельности будет зависеть от задумки, фантазии, возможностей, желаний учащегося. Поэтому цель проекта «Макет города» формулируется соответственно — создать теоретическую модель, «построить» материальную модель, постичь логику городской структуры.

**Таблица 2.**

**Структура проектной деятельности учащихся**

<b>№</b>	<b>Структура этапов проектной деятельности</b>	<b>Фактические сроки выполнения</b>	<b>Формулирование задач проектной деятельности (для самостоятельного выполнения по ходу выполнения этапов)</b>
1.	Концептуализация городского пространства ( <i>выделение проблемы городского поселения, актуализация недостающего знания</i> )		
2.	Целеполагание – определение целей и задач ( <i>проектный творческий замысел выполняет функцию гипотезы</i> )		
3.	Подбор методов и средств достижения поставленных целей ( <i>разработка модели городского пространства по плану структуры города, сбор информации, разработка эксперимента — теоретический вариант «Модели города» в XXI в.</i> )		
4.	Планирование хода работы		

5.	Самостоятельная оценка результатов и соотнесение их с гипотезой, анализ, корректировка		
6.	Выводы, их интерпретация		
7.	Презентация проекта (самоанализ)		

Структура проектной деятельности учащихся помогает и позволяет проследить планомерность и систематичность выполнения творческой работы учащегося, проанализировать на каком этапе возникли сложности исполнения, как самим учащимся, так и учителя-предметника. Корректировка деятельности учащегося может осуществляться в процессе выполнения проекта или после его презентации, как работа над ошибками в проектной деятельности.

Главным результатом проектной деятельности учащихся 9 классов на уроке «Искусство» в общеобразовательной школе является субъективная практическая значимость для автора творческой работы, т. е. возможность самостоятельно получить значимый результат.

Умения и навыки, получаемые учащимися при выполнении проекта «Макет города» на уроке «Искусство» в общеобразовательной школе:

- умение целенаправленно продвигаться к намеченной цели в создании гармоничной жизни людей в городском пространстве, преодолевать мешающие, тормозящие обстоятельства для реализации проекта;
- оценивать успешность выполнения творческого проекта «Макет города» по максимальному соответствию реальной и планировавшейся деятельности;
- умение максимально широко использовать результат проекта на различных социальных уровнях, осознавать ценность завершённой работы.

*Таблица 3.*

**Оценочный лист выполнения проекта «Макет города»  
на уроке «Искусство» в общеобразовательной школе**

<b>Ф.И. автора; название макета города</b>	<b>Содержательность, художественная ценность проекта</b>	<b>Социокультурная значимость проекта</b>	<b>Технический уровень презентации проекта</b>	<b>Последовательность, логика изложения</b>	<b>Сформированность ораторских способностей и артистизма автора проекта</b>	<b>Оценка</b>

Оценка проектной деятельности учащихся 9 классов складывается из критериев к проекту и планомерности деятельности автора проекта. Оценочный лист характеризует работу и включает в себя не только оценку за содержательность, художественную ценность, технический уровень творческого продукта — проекта, но и его презентацию на публике, последовательность в логике изложения материала, ораторские способности, артистизм автора, и самое ответственное — социокультурная значимость, которая позволяет выйти за пределы классно-урочной системы.

Проектная деятельность на уроке «Искусство» в общеобразовательной школе дает возможность освоить и развить разнообразные виды творчества для дальнейшего самосовершенствования или изучения. Расширить представления учащихся о многообразии мира через реализацию творческих продуктов в виде: презентаций материалов с художественным видением; эссе с аналитическим подходом к интерпретации художественных произведений; искусствоведческих докладов; художественных работ, инсценировки различных произведений, художественных декламаций, исполнение музыкальных произведений, компьютерных анимаций, мультимедийных творческих работ и т. д.

### **Список литературы:**

1. Дука Н.А. Педагогическое проектирование и инновации: взаимосвязь теоретических конструкций. / Наука образования: Сборник научных статей. Выпуск № 20. Омск: издательство ОмГПУ, 2002. — 108 с.
2. Переверзев Л.Б. Школа и производство 2002/1: Научно-методический журнал. М.: Издательство «Школьная Пресса», 2002. — 80 с.
3. Сергеева Г.П., Кашекова Е.Д., Кридская Е.Д. Уроки искусства. Поурочные разработки. 8—9 классы. М.: Просвещение, 2014. — 157 с.
4. Леонтович А.В., Саввичев А.С. Исследовательская и проектная работа школьников. 5—11 классы / Под ред. А.В. Леонтовича. М.: ВАКО, 2014. — 160 с.

## СЕКЦИЯ 2.

### ПСИХОЛОГИЯ

#### 2.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

#### ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ В СЕМЬЯХ С РАЗНЫМИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ

*Евтушенко Евгений Анатольевич*

*ассистент кафедры возрастной и социальной психологии  
Белгородского государственного  
национального исследовательского университета,  
РФ, г. Белгород  
E-mail: [erg3337731@mail.ru](mailto:erg3337731@mail.ru)*

#### PECULIARITIES OF SELF-CONSCIOUSNESS OF TEENAGERS IN FAMILIES WITH DIFFERENT CHILD-PARENT RELATIONSHIPS

*Yevgeny Yevtushenko*

*assistant of the department age and social psychology  
of Belgorod State National Research University,  
Russia, Belgorod*

#### АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматриваются особенности становления эмоционально-оценочного компонента самосознания современных подростков и их взаимосвязь с детско-родительскими отношениями. Результаты, полученные в ходе эмпирического исследования и описанные в нашей статье, будут полезны школьным психологам, подросткам

и их родителям, а так же всем тем, кто интересуется проблемами самосознания и детско-родительских отношений в подростковом возрасте.

### ABSTRACT

In this article considers the peculiarities of formation of the emotional-evaluative component of the self-consciousness of modern teenagers and their interaction with parent-child relationships. The results obtained in the empirical research described in this article, will be useful for school psychologists, teenagers and their parents, as well as all those interested in problems of self-consciousness and parent-child relations in adolescence.

**Ключевые слова:** эмоционально-оценочный компонент самосознания; детско-родительские отношения; самооценка; самоотношение; подростки.

**Keywords:** emotional-evaluative component of self-consciousness; parent-child relationships; self-esteem; self-attitude; teenagers.

В современной психологической науке проблема самосознания человека и его внутреннего мира занимает одно из ведущих мест, и это не случайно. Самосознание, являясь центральной личностной структурой, оказывает воздействие на все стороны жизнедеятельности человека. От уровня и характера самосознания зависит то, в какой мере человек сам создаёт свою личность, и какую именно личность он создаёт.

Психологами было установлено, что наиболее интенсивно самосознание развивается в подростковом возрасте, периоде наиболее кризисном и переломном [2, с. 153]. На его развитие оказывает влияние множество факторов, однако одним из наиболее существенных факторов продолжает оставаться семья. Именно семья, особенности детско-родительских отношений закладывают фундамент человеческих качеств, а чтобы фундамент был прочным, важно, чтобы отношения были благополучными. Однако на современном этапе развития нашего общества, отмечается значительное ухудшение во взаимоотношения между старшим и младшим поколениями, родителями и их взрослеющими детьми.

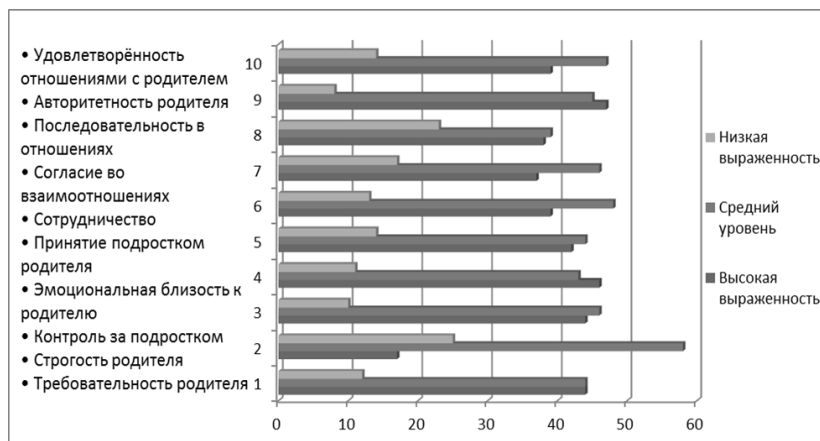
Таким образом, актуальность нашего исследования обуславливается тем, что проблема становления самосознания в подростковом возрасте на сегодняшний день является одной из острейших проблем, а учёт её взаимосвязи с особенностями детско-родительских отношений, является одним из определяющих факторов способствующих построению позитивно окрашенного самосознания на данном временном этапе.

Изучение литературы и последующее за ним пилотажное исследование позволили нам сделать предположение, что в подрост-

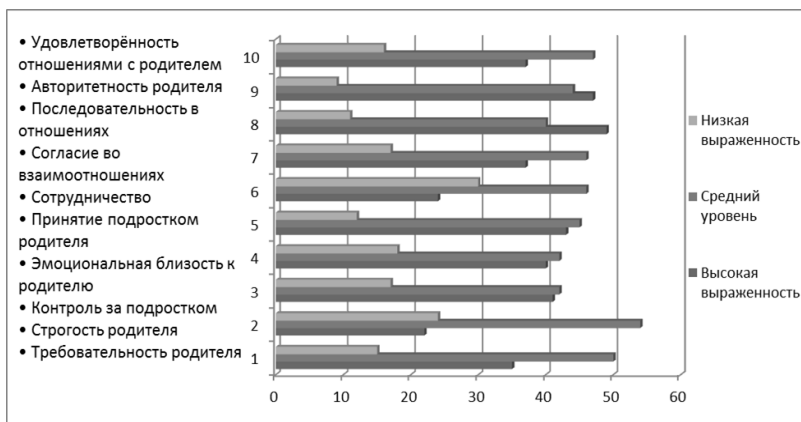
ковом возрасте особенности становления и содержания составляющих эмоционально-оценочного компонента самосознания обусловлены характером и спецификой отношений между родителями и их детьми. У подростков, удовлетворённых отношениями с родителями, отмечается преобладание высоких значений таких составляющих самооценки и самоотношения, как самоуверенность, отражённое самоотношение, уровень притязаний и самоценность, подростки не удовлетворённые отношениями с родителями характеризуются наличием высокого самообвинения.

Для проверки гипотезы использовались следующие методики: методика исследования самоотношения (МИС) (автор С.Р. Пантелеев); шкала определения самооценки и уровня притязаний (авторы Т. Дембо, С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан); методика «Взаимодействие родитель-ребёнок» (ВРР) (автор И.М. Марковская). Математическая обработка полученных данных проводилась при помощи статистического пакета SPSS 17.0.

Основной целью нашего исследования выступило изучение особенностей эмоционально-оценочного компонента самосознания личности подростков в семьях с разными детско-родительскими отношениями. Изучение данного вопроса мы начали с рассмотрения общей картины особенностей детско-родительских отношений. Приведённые ниже показатели детско-материнских и детско-отцовских отношений позволяют сделать некоторые выводы.



**Рисунок 1. Особенности проявления детско-родительских отношений между подростками и их матерями (в %)**



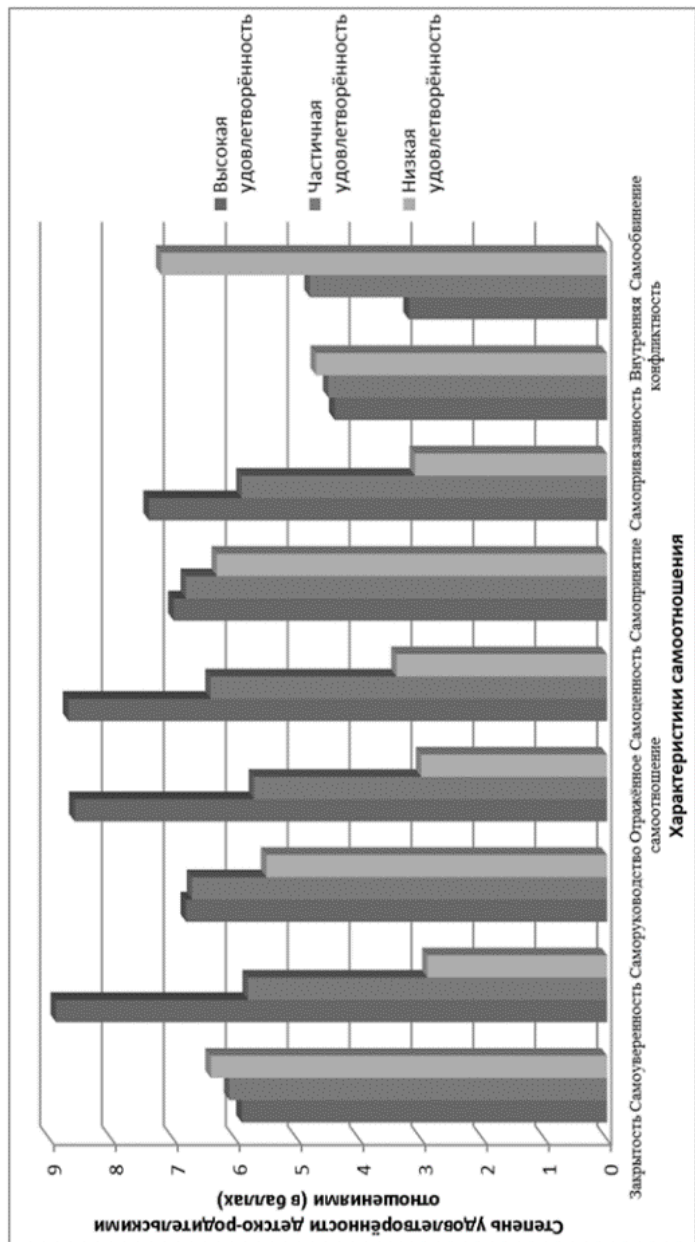
**Рисунок 2. Особенности проявления детско-родительских отношений между подростками и их отцами (в %)**

Исходя из представленных диаграмм, мы видим, что большинство подростков характеризуют своих отцов как довольно последовательных, умеренно требовательных и высокоавторитетных членов семьи. В отношении к матерям подростки испытывают большую эмоциональную близость, умеренную строгость и контроль с их стороны, одинаково выраженную среднюю и высокую требовательность, и в целом довольно высокий авторитет в семье.

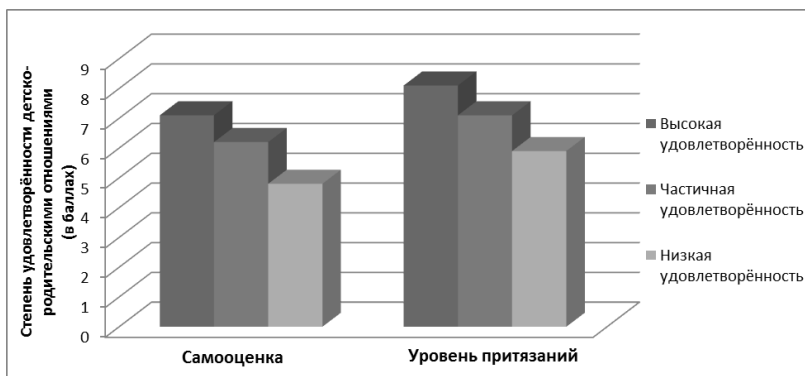
Кроме общего состояния детско-родительских отношений, для нас представляли интерес особенности эмоционально-оценочного компонента самосознания у данных подростков. С этой целью мы разделили нашу выборку в соответствии со степенью выраженности удовлетворенностью отношениями с родителем на три большие группы: к первой группе мы отнесли подростков полностью довольных отношениями с родителями, ко второй — подростков частично довольных отношениями, а к третьей подростков недовольных взаимоотношениями. Обработав полученные данные, мы можем констатировать, что:

В среде подростков полностью удовлетворённых отношениями с родителями, значительно чаще можно встретить повышенные значения показателей самоуверенности, отражённого самоотношения, уровня притязаний и самооценности. Подростки с низкой удовлетворённостью детско-родительскими отношениями, напротив, отличаются сравнительно высокими показателями самообвинения. В группе же подростков частично удовлетворённых отношениями с родителями нами был зафиксирован средний уровень выраженности всех параметров самосознания.





**Рисунок 3. Особенности самоотношения подростков с разной степенью удовлетворённости детско-родительскими отношениями**



**Рисунок 4. Особенности самооценки подростков с разной степенью удовлетворённости детско-родительскими отношениями**

Проведённая математическая обработка полученного материала позволила установить наличие ряда статистически значимых связей между рассматриваемыми показателями, и сделать следующие выводы:

Наличие последовательности матери во взаимоотношениях с подростком, а так же умеренная требовательность, строгость и эмоциональная близость способствует развитию отражённого самоотношения, стремления подростка к положительным изменениям, а так же его самооценности. Присутствие же повышенной требовательности, либо излишне высокой степени согласия может способствовать развитию у подростка самообвинения и самопривязанности. Выраженность эмоциональной близости между подростком и родителем так же должна быть оптимальной во избежание излишнего самообвинения со стороны подростка, а степень принятия подростком собственного отца по возможности высокой для формирования у него положительного отражённого самоотношения. Наличие высокой удовлетворённости взаимоотношениями с отцом будет способствовать развитию самооценности и самоуверенности подростка, а удовлетворённость взаимоотношениями с матерью будет снижать тенденции к самообвинению и выраженность отрицательных эмоций в свой адрес.

Таким образом, подводя итог проделанной работе, мы можем утверждать, что гипотеза о наличие взаимосвязи между особенностями формирования и содержательного наполнения отдельных аспектов самосознания, а именно самооценки и самоотношения, и спецификой взаимоотношений между подростками и их родителями, подтверж-

дается наличием существующих статистически значимых связей. Так же нами было установлено, что в среде подростков полностью удовлетворённых отношениями с родителями, чаще встречаются высокие значения самоуверенности, уровня притязаний, отражённого самоотношения и самооценности, в среде же подростков не удовлетворённых отношениями с родителями прослеживается тенденция к самообвинению.

Практическая значимость проведенного нами исследования заключается в том, что полученные результаты могут найти своё применение в повседневной работе психолога, а именно при проведении психокоррекционных и психопрофилактических мероприятий с подростками, а так же составлению программ эффективной консультативной помощи их родителям. Кроме того, имеющиеся у нас материалы могут выступать основой при подготовке научно-методических материалов, а так же разработке спецкурса по психологии.

### **Список литературы:**

1. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. Издание 3-е. СПб.: Издательство Питер, 2006. — 176 с.
2. Куповых Ж.Г. О структуре самоотношения подростков [Текст] / Ж.Г. Куповых // Психология и безопасность: сб. материалов научно-практической конференции / ГТИ ЮФУ. Таганрог, 2012. — С. 151—154.
3. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс СПб.: Издательство Питер, 2012. — 816 с.

## **АЛЕКСИТИМИЯ. ПРИЧИНЫ И РИСКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ РАССТРОЙСТВА**

*Искусных Анна Юрьевна*

*канд. биол. наук, ассистент кафедры биохимии  
Воронежского государственного медицинского университета,*

*РФ, г. Воронеж*

*E-mail: [annaiskus@yandex.ru](mailto:annaiskus@yandex.ru)*

## ALEXITHYMIA. CAUSES AND RISKS OF DISORDERS

*Anna Iskusnykh*

*Candidate of Science, Biochemistry department,  
assistant of Voronezh State Medical University,  
Russia, Voronezh*

### АННОТАЦИЯ

Алекситимия — сложный психологический феномен. Несмотря на многолетнюю историю его изучения представителями различных научных дисциплин, до настоящего времени нет единой научной концепции, позволяющей объяснить причины и механизмы развития алекситимии. Широкая распространенность данного психологического нарушения не только среди больных, но и среди здоровых людей, его отрицательное влияние на становление личности и на здоровье человека, оставляет этот вопрос актуальным и сегодня. В статье обобщаются сведения об основных теориях и гипотезах, связанных с феноменом алекситимии.

### ABSTRACT

Alexithymia is a complex psychological phenomenon. Despite of a the long history examination by representatives of different scientific disciplines, to date have not been a single scientific concept that allows to explain the reasons and mechanisms of development of alexithymia. The prevalence of psychological disorders not only among patients but also among healthy people, its negative impact on the formation of personality and health, leaving this question still relevant today. The article summarizes information about the main theories and hypotheses related to the phenomenon of alexithymia.

**Ключевые слова:** алекситимия; теории; гипотезы; психосоматика.

**Keywords:** alexithymia; theories; hypotheses; psychosomatics.

Алекситимия (от греч. α (отрицание), λέξις («слово») и θυμός («душа, чувства, мысли»)) (P. Sifneos, 1972) — психологическая проблема, характеризующаяся трудностями в понимании собственных чувств, к выражению эмоций с помощью жестов, позы и мимики и к их словесному описанию при общении с другими людьми.

Из-за затруднений, испытываемых при словесном описании эмоций и ощущений, у алекситимиков наблюдается дефицит внешних проявлений эмоциональных реакций, что не означает бесчувственности в целом. Ощущения и чувства, не всегда осознаваемые,

не имея выхода, подавляются и могут трансформироваться в телесно-вегетативные реакции и болезненные явления во внутренних органах, вызывая психосоматические болезни [2, с. 43].

Алекситимия в различных формах встречается у 5—25 % условно здоровых людей. Расхождения в оценке распространенности связаны с использованием различных диагностических методик выявления и определения уровня этого психологического расстройства. Достоверных отличий по полу и возрасту выявлено не было [3, с. 139]. Алекситимия не связана с умственными способностями человека и не считается заболеванием.

Для лиц с алекситимией характерны следующие особенности:

1. *Эмоциональная сфера*: неспособность к распознаванию и описанию собственного эмоционального состояния и эмоционального состояния других людей, трудности в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями, телесный дискомфорт. Лицам с выраженной алекситимией трудно оценить модальность переживаний, им сложно понять огорчены они, встревожены или раздражены, в стрессовых ситуациях у них могут возникать аффективные срывы [3, с. 129].

2. *Когнитивная сфера*: недостаточность воображения, ограниченность способности фантазировать, недостаточная способность к творчеству, слабость функции символизации и категоризации в мышлении, преобладание наглядно-действенного над абстрактно-логическим мышлением, тип мышления в целом «конкретный», «механистический» [1, с. 173]. Даже при высокой образованности речь алекситимика очень скудная, лишенная метафор.

3. *Личностный профиль*: высокая личностная тревожность, инфантильность, в разной степени примитивность жизненной позиции, недостаточно развитая функция рефлексии, нечувствительность к своему физическому и психологическому состоянию, неспособность активного вмешательства в обстоятельства жизни [7, с. 84], низкий уровень удовлетворенности жизнью [8, с. 79]. В личностном профиле алекситимика преобладают черты, направленные скорее на реализацию социальной роли, а не на личностное совершенствование [12, с. 214].

Перечисленные качества в своей совокупности делают сложным и целостное восприятие жизни и саморегуляцию, приводят к трудностям в межличностных отношениях [1, с. 174]. Выраженная тревожность и невозможность позитивного реагирования приводят к высокой подверженности стрессовым воздействиям и формированию особого стиля поведения. При этом личностная ригидность

алекситимиков препятствует возможности увидеть выход из стрессовой ситуации.

В настоящее время не существует единой концепции, объясняющей причины и механизмы развития алекситимии, однако, можно выделить три основные теории происхождения этого психологического расстройства: биологическую теорию, теорию травматической соматизации и теорию социального научения.

*Биологическая теория* рассматривает алекситимию как первичный процесс, в котором ведущая роль принадлежит генетическим механизмам, дефектам или особенностям развития головного мозга. Врожденная алекситимия может также возникать вследствие определенных патологий беременности и родов.

*Теория травматической соматизации* рассматривает алекситимию как вторичный процесс.

Алекситимичные черты часто встречаются у лиц с посттравматическими стрессовыми расстройствами, они могут выражаться в патологической форме горя или скрытой депрессии. Для алекситимичных личностей характерен «незрелый» тип защиты от сверхсильных, непереносимых для них аффектов. В результате психологической травмы возникает состояние глобального торможения аффектов, реакция «оцепенения». В данном случае алекситимия рассматривается как защитный механизм, хотя в классическом понимании психологической защитой не является.

*Социологический подход* связывает появление алекситимии в аспекте социальных и культурных факторов.

Сторонники биологической теории алекситимии считают, что она не поддается коррекции, тогда как подходы, утверждающие формирование алекситимии в результате травмы или социального научения, признают ее коррекцию возможной.

В рамках представленных теорий выдвигается несколько этиологических гипотез.

1. *Гипотеза дефицита.* В основе алекситимии лежит застревающее на ранней стадии развитие (а не фиксация с регрессией, как при неврозах). В пользу этого предположения свидетельствует то, что при алекситимии используются незрелые формы психологических защит (защитоподобное поведение) — отрицание, проективная идентификация, характерные для плохо структурированного (преневротического) уровня развития психики.

Алекситимики могут быть выходцами из семей, где не приветствуется проявление эмоций, а чувства подавляются (эмоционально «холодные» семьи), из дисфункциональных семей (семьи с проб-

лемами химической зависимости; семья, где используется насилие), либо из семей, где принята гиперопека. Сознательное подавление негативных эмоций в стрессовых состояниях приводит к генерализации этого процесса, и человек в итоге скрывает и подавляет любые эмоциональные состояния, не только отрицательные.

Еще одна причина расстройства может состоять в задержке развития на симбиотическом уровне и недостатке дифференцировки субъект-объект, в результате чего происходит идентификация с объектом и человек существует только благодаря другому человеку («ключевой фигуре»). При этом близкий взрослый не только организует и контролирует деятельность ребенка вплоть до периода взрослости, но и строит программу его будущей жизни [1, с. 174—175].

Нарушение формируется на ранних этапах развития, поэтому личность с алекситимичными особенностями не может самостоятельно преодолеть трудности в вербализации своих переживаний на более поздних этапах развития.

2. *Гипотеза регрессии при травмировании.* Тенденция к блокировке эмоций может возникнуть вследствие психотравмы, связанной со сверхсильным эмоциональным переживанием. При этом наблюдается фиксация на травмирующем факторе, регрессия на более раннюю стадию развития, соматизация аффектов (расстройства деятельности внутренних органов).

3. *Гипотеза наследования.* Более значительные внутрисемейные различия по алекситимии у дизиготных близнецов по сравнению с монозиготными указывают на возможное влияние генетического фактора на развитие алекситимии.

4. *Гипотеза нейроанатомически-нейрофизиологического нарушения.* Алекситимия может быть связана с различными нарушениями развития головного мозга (дефект мозолистого тела, билатеральная или аномальная локализация центра речи в правом полушарии) или с блокировкой импульсов от висцерального (эмоционального) мозга к коре, вследствие чего пропадает способность осознавать и вербализовывать эмоции. Неспособность регулировать эмоции на неокортикальном уровне приводит к усилению физиологических реакций на стрессовые ситуации, создавая условия для развития психосоматических заболеваний.

В работе И.С. Коростеловой, В.С. Ротентберга [6, с. 136—143] установлено, что при нарушенном взаимодействии полушарий головного мозга левое полушарие не распознает эмоциональных переживаний, возникающих в правом полушарии. Лица, подвергшиеся церебральной комиссуротомии — перерезке на уровне мозолистого

тела, через которое проходят комиссуральные проводящие пути, объединяющие функции полушарий головного мозга, — характеризуются сниженной способностью к символизации, фантазированию, у них реже бывают сновидения. В связи с этим были высказаны предположения о возможности возникновения у человека «функциональной комиссуротомии», а алекситимию назвали синдромом «расщепленного мозга».

5. *Гипотеза социально-психологического формирования реакции.* Согласно этой гипотезе алекситимия интерпретируется как феномен приспособления к западному индустриальному обществу, в котором требуется конкретно-реалистическое, эмоционально слабоокрашенное приспособительное поведение.

6. *Гипотеза адаптационного формирования и развития алекситимии.* Адаптационный подход позволяет рассматривать алекситимию как одну из последовательных приспособительных реакций на тревогу, с одной стороны, и как фактор, предопределяющий возникновение соматизации — с другой. При этом за внешне однородными проявлениями скрываются разные психологические механизмы формирования нарушения [9, с. 18—24].

В настоящее время различают органическую алекситимию, причинами которой являются недоразвитие центральной нервной системы (например, недостаточная сформированность межполушарных взаимодействий) или органическое поражение головного мозга (врожденное или приобретенное), при котором повреждаются связи, ответственные за функцию распознавания висцеральных импульсов и вербального определения эмоций, и функциональную алекситимию, не связанную с органическими расстройствами.

По происхождению и механизму развития рассматривают несколько типов функциональной алекситимии: педагогическую, психологическую и лингвистическую [10, с. 95].

Педагогическая алекситимия развивается в том случае, если человек в детстве не приобретает опыта обозначения чувств, имеет скудный запас эмотивной лексики. Этот тип алекситимии наиболее характерен для мальчиков, что связано с определенными гендерными педагогическими стереотипами (с мальчиками редко говорят об их чувствах, одобряется их подавление).

Алекситимия может быть следствием неправильных подходов в воспитании (отвергающее, противоречивое, гиперопека, гипоопека) и находится в прямой зависимости от характера отношений в системе «мать-ребенок» в раннем детстве.



Нормальное развитие ребенка связано с постепенной сепарацией от матери, в «вылуплении» из симбиотического союза. Это происходит лишь при условии соответствующего поведения матери, которая, используя приемы дозированного отсутствия, должна обучать ребенка способам саморегуляции, самоухода и самозащиты. Сверхзащитная мать не позволяет ребенку развить саморегулирующие стратегии кооперирования с эмоциональным напряжением. Интересен также тот факт, что алекситимия у матерей коррелирует с алекситимией у их детей [5, с. 139].

Психологическая алекситимия. Различают психотравматическую и ситуативную алекситимию. *Психотравматическая алекситимия* обусловлена психотравмирующей ситуацией, при которой блокируется переживание чувств из-за их высокой интенсивности. Она может также возникать из-за «социального запрета» на определенное выражение чувств, из-за их несоответствия Я-концепции, или из-за боязни не справиться со своими эмоциями. Защита от переживания чувств, возникающих в психотравмирующей ситуации, приводит к «вытеснению» этих чувств из сферы осознания и к невозможности их последующего вербального описания и выражения.

Постоянное подавление чувств и эмоциональных реакций на стрессовые факторы может стать привычным, в результате чего чувства даже вне стрессовой ситуации становятся менее выраженными.

*Ситуативная алекситимия* обусловлена ситуативными и коммуникативными факторами, такими как стеснение, стыд, недоверие, отсутствие гарантий психологической безопасности, боязнь быть непонятым.

Алекситимические проявления часто бывают вызваны повышенной личностной тревожностью. Застреваемость на негативных ощущениях способствует соматизации тревоги, развитию психосоматических и аутоиммунных заболеваний.

Лингвистическая алекситимия связана с невозможностью подобрать адекватные языковые средства для описания внутреннего опыта. Людям с выраженной алекситимией трудно классифицировать негативные возгласы, выражающие печаль, грусть, уныние [8, с. 150]. В некоторых случаях лингвистическая алекситимия может быть обусловлена отсутствием правильной словесной культуры и образования.

Алекситимия может быть как стабильной (патологической) характеристикой личности, так и преходящим состоянием, которое может возникнуть у любого человека в определенных жизненных ситуациях.

В.В. Соложенкиным и Е.С. Гузовой была предложена следующая типология алекситимии [9, с. 18-24]:

1. Стабильные алекситимии, среди которых выделяют конституциональную алекситимию (предположительно — результат нарушения межполушарных взаимодействий) и культуральную алекситимию, связанную с особенностями коммуникативного стиля, характерного для определенной культуры.

2. Преходящие (адаптационные) алекситимии, среди которых различают защитную алекситимию, связанную со страхом перед содержанием эмоций и с нарушением аутокоммуникации, и ситуативную алекситимию, проявляющуюся во временном затруднении вербализации эмоций в условиях фрустрирующей ситуации.

Чем меньше эмоция осознается и проявляется в виде конкретного чувства, тем более выражены ее вегетативные компоненты, расстройство в работе органа или системы [11, с. 55].

Один из основоположников учения об алекситимии и автор термина P. Sifneos предположил существование зависимости между этим психологическим нарушением и психосоматозом, но до настоящего времени связь алекситимии с психосоматическими расстройствами однозначно не доказана. Алекситимия была описана при ишемической болезни сердца, первичной артериальной гипертензии, сахарном диабете, бронхиальной астме, язвенной болезни желудка и двенадцатиперстной кишки, неспецифическом язвенном колите, болезни Крона, злокачественных новообразованиях [4, с. 32; 14, с. 149].

Показано, что алекситимия сопровождается снижением показателей клеточного и гуморального иммунитета [14, с. 199], повышением активности симпатико — адреналовой и гипоталамо-гипофизарной систем, существует корреляция между выраженностью алекситимии и содержанием кортизола, адренкортикотропного гормона и норадреналина [13, с. 407].

Алекситимия встречается особенно часто у лиц у лиц с различными формами зависимостей, с избыточной массой тела, вызванной постоянным снижением чувства напряжения приемом пищи. У пациентов с ишемической болезнью сердца алекситимия встречается в 31—49 % случаев, у больных первичной артериальной гипертензией в 55,3 % случаев [4, с. 32]. У алекситимичных пациентов цифры артериального давления выше, чем у неалекситимичных.

Следует отметить, что при этом далеко не все психосоматические пациенты имеют алекситимичные особенности. G. Smith (1983) показал, что только 25 % психосоматиков алекситимичны, а значит однозначных причинно- следственных связей между алекситимией

и психосоматическими расстройствами нет, но в любом случае наличие алекситимичных черт затрудняет лечение.

Алекситимия — особое психологическое состояние, требующее точной диагностики. В настоящее время за рубежом широко используются следующие опросники: опросник Госпиталя Бет Израел, опросник Кристалля с соавторами, шкала Шеллинга-Сифнеоса и другие.

Особенную популярность приобрела Торонтская Алекситимическая Шкала (ТАШ) созданная Г. Тэйлором с соавторами. Опросник был переведен и адаптирован в Психоневрологическом институте имени В.М. Бехтерева (при участии сотрудников Санкт-Петербургской медицинской академии последиplomного образования) и проверен на валидность. Это один из немногих способов измерения алекситимии, подходящий как для клинических, так и для исследовательских целей.

Изучение алекситимии в наши дни носит полидисциплинарный характер. Однозначной трактовки природы феномена, механизмов развития, и самого понятия в настоящее время не существует. Так как алекситимию обнаруживают и у больных психосоматическими заболеваниями и неврозами, и у психически здоровых людей, данное расстройство относят не к причинам, а скорее к факторам риска развития патологии.

В любом случае алекситимия требует психологической коррекции. Общие принципы психологического сопровождения лиц с алекситимией должны учитывать их личностные особенности и включать эмоциональную поддержку, опору на невербальные средства взаимодействия, развитие вербального мышления и языка чувств, создание условий для осознания внутреннего состояния, повышения самооценки и формирования положительного образа будущего.

### **Список литературы:**

1. Брель Е.Ю. Проблема изучения алекситимии в психологических исследованиях // Вестник КемГУ. — 2012. — № 3 (51). — С. 173—176.
2. Былкина Н.Д. Алекситимия (аналитический обзор зарубежных исследований) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 1995. — № 1. — С. 43—53.
3. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б. Концепция алекситимии // Социально-психиатрический журнал. — 2003. — Т. 13, — № 1. — С. 128—145.
4. Грекова Т.И., Провоторов В.М., Кравченко А.Я., Будневский А.В. Алекситимия в структуре личности больных ишемической болезнью сердца // Клиническая медицина. — 1997. — № 11. — С. 32—34.

5. Есин Р.Г., Горобец Е.А., Галиуллин К.Р., Есин О.Р. Алекситимия — основные направления изучения // Журнал неврологии и психиатрии. — 2014. — № 12. — С. 148—151.
6. Коростелева И.С., Ротенберг В.С. Проблема алекситимии в контексте поведенческих концепций психосоматических расстройств / Телесность человека: междисциплинарные исследования. Сборник статей. М., 1993. — С. 136—143.
7. Николаева В.В. О психологической природе алекситимии // Телесность человека: междисциплинарные исследования. Сборник статей. М., 1993. — С. 84—93.
8. Никулина Д.С., Синеева С.Н. Удовлетворенность качеством жизни студентов с разным уровнем алекситимии // Известия Южного федерального университета. Технические науки. — 2008. — вып. 6, — Т. 83. — С. 76—80.
9. Соложенкин В.В., Гузова Е.С. Алекситимия (адаптационный подход) и психотерапевтическая модель коррекции // Социальная и клиническая психиатрия. — 1992. — Т. 8., — вып. 2. — С. 18—24.
10. Трунов Д.Г. Виды и механизмы функциональной алекситимии // Вестник Пермского университета, Сер. Философия, психология, социология. — 2010. — вып. 2 (2). — С. 93—99.
11. Черномазова Е.А., Кожоналиева А.М. Действие кризисных ситуаций на эмоциональное здоровье студентов: проявление феномена алекситимии // Вестник КГМА им. И.К. Ахунбаева. — 2011. — № 3. — С. 55—58.
12. Чухрова М.Г., Леутин В.П., Пилипенко Г.Н., Кабанов Ю.Н. Нейропсихологический анализ феномена алекситимии у спортсменов // Мир науки, культуры, образования. — 2009. — № 3 (15). — С. 208—215.
13. Henry J.P., Naviland M.G., Cummings M.A. et al. Shared neuroendo-crine patterns of post-traumatic stress disorder and alexithymia // Psychosom. Med. — 1992. — V. 54 (4). — P. 407—415.
14. Todarello O., Casamassima A., Marinaccio M. et al. Alexithymia, immunity and cervical intraepithelial neoplasia: a pilot study // Psychother. Psychosom. — 1994. — V. 61 (3—4). — P. 199—204.

## **ИЗУЧЕНИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

***Никандрова Наталья Петровна***

*канд. психол. наук, доцент*

*Сибирского государственного университета путей сообщения,*

*РФ, г. Новосибирск*

*E-mail: [natnazarova64@mail.ru](mailto:natnazarova64@mail.ru)*

## LEARNING THE ORIENTATION OF STUDENTS' INDIVIDUAL

*Natalya Nikandrova*

*candidate of psychological sciences, associate professor  
of Siberian State University of Railway Transport,  
Russia, Novosibirsk*

### АННОТАЦИЯ

Освещена проблема направленности личности, представлены результаты исследования направленности личности студентов факультета «Управление персоналом» Сибирского государственного университета путей сообщения.

### ABSTRACT

Orientation of the person with the problem, the results of the research orientation of the individual students of "Human Resources" of the Siberian State University of Communications.

**Ключевые слова:** общая направленность личности; направленность деловая, общественная и личная.

**Keywords:** general orientation of the individual; business, social and personal direction of the individual.

Успешность профессиональной и учебной деятельности, на наш взгляд, определяется не только полученными в учебном заведении знаниями, умениями и навыками, но и общей направленностью личности, включающей потребности, интересы, мотивы, цели человека как субъекта деятельности.

Указанные составные элементы общей направленности личности мы объединили в две компоненты: содержательную (потребности, интересы, мотивы) и субъектно-деятельностную (цели личности) [1]. Содержательная компонента является главной побудительной силой личности к осуществлению деятельности, она определяет активность человека при освоении нового материала, а также уровень полученных им знаний, умений и навыков. Субъектно-деятельностная компонента влияет на направление деятельности личности. В свою очередь общая направленность личности определяется целями и задачами самой деятельности.

Начиная с 2013 года, мы изучаем общую направленность личности студентов 1 курса факультета «Управление персоналом» Сибирского государственного университета путей сообщения

(СГУПС) по методике В. Смекала и М. Кучера «Направленность личности». Методика основана на словесных реакциях испытуемых в предлагаемых ситуациях, связанных с работой или с участием в них других людей. Ответы респондентов зависят от того, какие виды удовлетворения и вознаграждения они предпочтут [1].

Методика В. Смекала и М. Кучера выявила наличие у студентов трех видов направленности: деловая (на задачу), общественная (на взаимодействие) и личная (на себя). При этом один и тот же испытуемый мог показать в равной степени выраженность всех видов направленности личности.

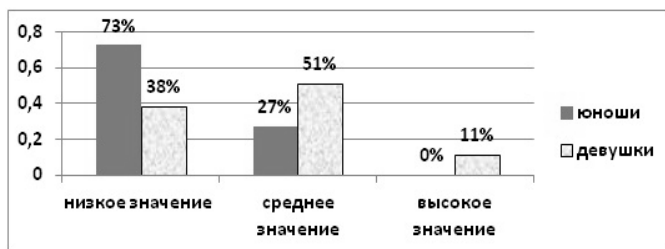
Деловая направленность предполагает приоритет мотивов к достижению профессиональных целей и стремление личности овладеть новыми умениями и навыками. Общение при этом является лишь средством достижения профессиональных целей.

Общественная направленность личности отражает то, что поступки человека в основном определяются потребностью в общении и для него важно поддерживать хорошие отношения с коллегами по работе или учебе.

При личной направленности преобладают мотивы собственного благополучия, стремление к личному первенству, человека больше интересуют свои чувства и переживания, нежели потребности других людей.

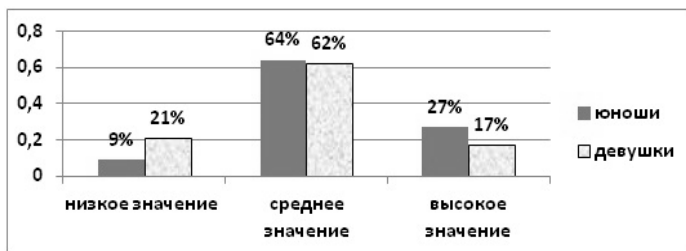
Представим результаты исследования направленности личности студентов 1 курса 2015 г. Выборка составила 58 человек, из них 11 юношей и 47 девушек. Тестирование проходило в электронном виде, и результаты обработаны при помощи компьютерной программы «Psychometric Expert – 8».

Направленность личности студентов на себя (НЛЯ) распределилась следующим образом (рисунок 1). Большинство юношей (73 %) показали низкое значение личной направленности, а высокое значение среди них выявлено не было. У большинства девушек (51 %) представлено среднее значение данного показателя.



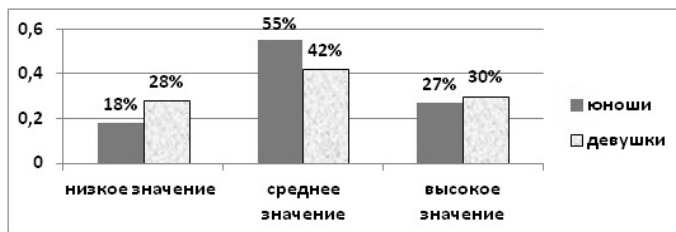
*Рисунок 1. НЛЯ 1 курс (2015 год)*

Как видно из рисунка 2, направленность личности на взаимодействие (НЛВ) представлена на уровне среднего значения у большинства респондентов, как юношей (64%), так и девушек (62%). При этом мы видим, что количество юношей со средним и высоким значением преобладает.



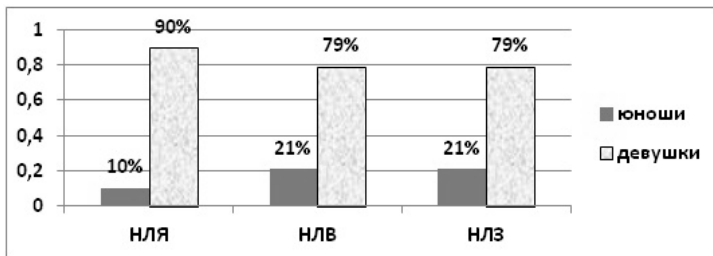
*Рисунок 2. НЛВ 1 курс (2015 год)*

Направленность личности студентов на задачу (НЛЗ) также выражена на среднем уровне в исследуемой выборке: у 55% у юношей и у 42% у девушек (рисунок 3).



*Рисунок 3. НЛЗ 1 курс (2015 год)*

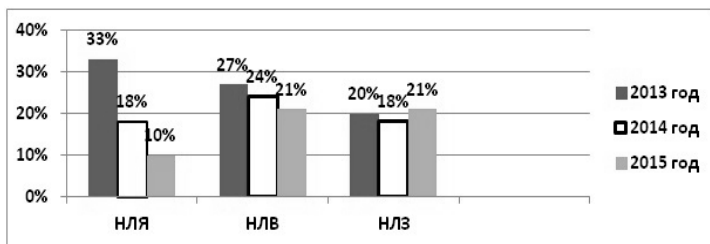
На рисунке 4 представлены результаты общей направленности личности студентов с учетом только средних и высоких показателей их выраженности. Как видим, у большинства девушек значительно преобладают все виды направленности. Но при этом наиболее проявилась у них направленность на себя (90%). У юношей наоборот, личная направленность представлена всего в 10% выборки, а общественная направленность и направленность на задачу выявлена у 21% респондентов.



**Рисунок 4. Направленность личности студентов 1 курса 2015 года**

Мы сравнили полученные результаты с результатами аналогичных исследований, проведенных в 2014 и в 2013 годах, среди студентов 1 курса факультета «Управление персоналом» СГУПС. В 2013 году в исследовании принимали участие 39 человек, в исследовании 2014 года — 85 респондентов [1; 2]. В анализе мы также учитывали результаты респондентов, у которых виды направленности личности представлены в средней и высокой степени.

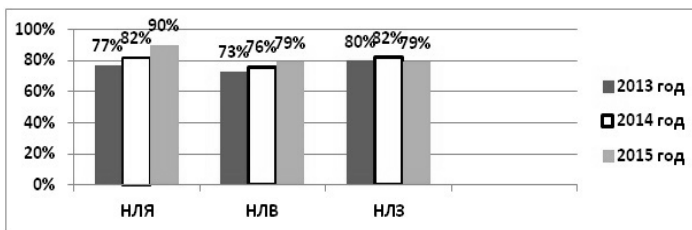
На рисунке 5 видно, что за последние три года уменьшилось количество юношей, у которых преобладает личная и общественная направленность личности: на 23 % — с направленностью на себя и на 6 % — с направленностью на взаимодействие. И очень незначительно, но увеличилось количество юношей, имеющих направленность на задачу.



**Рисунок 5. Направленность личности юношей в динамике**

Из рисунка 6 видно, что увеличилось количество девушек с личной направленностью (на 13 %) и с общественной направленностью (на 6 %). Количество девушек с деловой направленностью изменилось незначительно (динамика составила 2—3 %).

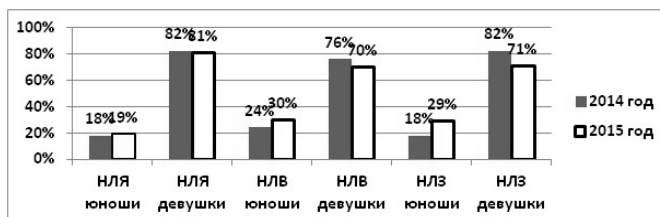




**Рисунок 6. Направленность личности девушек в динамике**

Таким образом, исследование выявило, что с каждым годом увеличивается количество юношей, имеющих деловую направленность личности. Это происходит, вероятно, потому, что студенты 1 курса, включившись в учебную деятельность, утвердились в правильности своего профессионального выбора. Также увеличивается количество девушек с личной и общественной направленностью личности, хотя этот факт не отражается на их направленности на задачу.

Кроме того, в 2015 году мы провели изучение направленности личности студентов 2 курса факультета «Управление персоналом» СГУПС, которые участвовали в нашем исследовании 2014 года, обучаясь на 1 курсе. Выборка составила 39 человек, из них 10 юношей и 29 девушек. Результаты в динамике представлены на рисунке 7.



**Рисунок 7. Направленность личности студентов динамике**

Рисунок 7 показывает, что в исследуемой выборке увеличилось количество юношей с общественной направленностью личности (на 6 %) и с деловой направленностью (на 11 %). При этом количество респондентов-девушек с направленностью на задачу снизилось на 11 %. Что касается количества девушек, то по все видам направленности личности наблюдается его уменьшение. Также на 6 % уменьшилось число девушек с общественной направленностью.

Полученные данные свидетельствуют, вероятно, о том, что студентки не вполне осознают возможность приложения получаемых знаний в профессиональной деятельности. На втором курсе начинают преподавать дисциплины профессионального цикла, а практическое использование этих знаний предусмотрено во время летней практики. По нашему мнению, преподавателям, читающим дисциплины на втором курсе, необходимо учесть полученные нами результаты исследования, что, безусловно, отразится на качестве профессионального обучения.

### **Список литературы:**

1. Никандрова Н.П. Направленность личности студентов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии / Сб. ст. по материалам XL междунар. науч.-практ. конф. № 5 (40). Новосибирск: изд. «СибАк», 2014. — С. 152—157.
2. Никандрова Н.П. Направленность личности студентов-первокурсников // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. Новосибирск: Изд-во СГУПС, — 2014. — Вып. 31. — С. 184—188.

## 2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ВЛИЯНИЕ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА НА ВОСПРИЯТИЕ ВОСПИТАТЕЛЯ МАЛЬЧИКАМИ И ДЕВОЧКАМИ 5—7 ЛЕТ

*Ивашкова Оксана Васильевна*

*воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 54 «Радуга»,  
РФ, г. Воркута  
E-mail: [oximotva@yandex.ru](mailto:oximotva@yandex.ru)*

### THE INFLUENCE OF THE SOCIOMETRIC STATUS TO THE PERCEPTION OF THE EDUCATER BY BOYS AND GIRLS OF 5—7 YEARS OLD

*Oksana Ivashkova*

*educator, Municipal budget preschool educational institution  
"Kindergarten № 54 "Rainbow",  
Russia, Vorkuta*

#### АННОТАЦИЯ

*Цель* — исследовать влияние социометрического статуса в группе сверстников на восприятие воспитателя детьми 5—7 лет в зависимости от пола. Объектом исследования явились мальчики и девочки 5—7 лет. Были использованы следующие методы: методика «Секрет» (автор — Т.А. Репина), методика «Мой воспитатель». В ходе исследования были сделаны выводы о том, что социометрический статус в группе сверстников влияет на восприятие воспитателя мальчиками и девочками 5—7 лет, однако восприятие воспитателя детьми зависит от пола.

#### ABSTRACT

The aim is to investigate the influence of the sociometric status in the peer group on the perception of the educator by children of 5—7 years old depending on gender. The objects of study are boys and girls from 5 to 7 years old. The methods of research: the technique “The Secret” by

T.A. Repina, the technique "My educator". The conclusion is that sociometric status in the peer group affects the perception of the educator by boys and girls of 5—7 years old but it is gender-dependent.

**Ключевые слова:** социометрический статус; восприятие воспитателя детьми 5—7 лет; гендерный аспект.

**Keywords:** sociometric status; perception of the educator by the children of 5—7 years old; gender dimension.

В дошкольном возрасте мир ребёнка уже не ограничивается семьёй. Значимые для него люди теперь это не только мама, папа или бабушка, но и другие дети, сверстники. Опыт первых отношений со сверстниками и является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности ребёнка. Этот первый опыт во многом определяет отношение человека к себе, к другим, к миру в целом.

К концу дошкольного возраста между детьми возникают устойчивые избирательные привязанности, появляются первые ростки дружбы [4, с. 43].

Репина Т.А. замечает, что «...межличностные отношения непременно проявляются в общении, в деятельности и в социальной перцепции...». Избирательность дошкольников обусловлена интересами совместной деятельности, а также положительными качествами сверстников. Значимыми также являются те дети, с которыми больше взаимодействовали, и этими детьми часто оказываются сверстники своего пола. Вопрос о том, что влияет на положение ребенка в группе сверстников, имеет исключительное значение [2, с. 79].

Наиболее распространенным подходом к пониманию межличностных отношений дошкольников является социометрический. Межличностные отношения рассматриваются при этом как избирательные предпочтения детей в группе сверстников. В многочисленных исследованиях (Кисловская В.Р., Коломинский Я.Л., Кривчук А.В., Мухина В.С., Репина Т.А. и др.) было показано, что на протяжении дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) стремительно увеличивается структурированность детского коллектива: одни дети становятся все более предпочитаемыми большинством в группе, другие все прочнее занимают положение отверженных [1, с. 44].

Особое место в социальной среде детей, посещающих детский сад, занимает воспитатель. Исследования показали, что в ряде случаев ни семья, ни сверстники не могут обеспечить целиком формирование личности дошкольника, особенно его нравственную сторону. Именно воспитатель проектирует создание такой среды для своих воспитанников,

которая оказывает наиболее благоприятное воздействие на них, на их психическое развитие, управляет возникающими взаимоотношениями. От него в значительной степени зависит развитие личности дошкольника [3, с. 5].

В 5—7-летнем возрасте оценка сверстника сверстником нередко проводится по признаку личного отношения воспитателя к ребенку. То, что именно он оказывает самое существенное влияние на развитие межличностных отношений дошкольников со сверстниками, проявляется, в первую очередь, во взаимооценках самих детей. Оценивая детей, к которым проявляется симпатия, ребёнок называет преимущественно их положительные качества. Сверстников же, к которым нет симпатии, характеризует только с отрицательной стороны.

Нарушения в отношениях детей 5—7 лет со сверстниками и взрослым могут выступить в качестве серьезной угрозы для личностного развития, повлиять в дальнейшем на формирование взаимоотношений в школьном коллективе, препятствовать развитию полноценных отношений с окружающими людьми, собственному мироощущению. Исследование этой проблемы представляется *актуальным* прежде всего потому, что, несмотря на многочисленные исследования проблем восприятия воспитателя детьми и межличностных отношений дошкольников (Исаев Д.Н., Коган В.Е., Коломинский Я.Л., Реан А.А., Репина Т.А., Смирнова Е.О.), тема влияния социометрического статуса на восприятие воспитателя детьми остается недостаточно изученной на данный момент, особенно в гендерном контексте.

*Цель* — исследовать влияние социометрического статуса в группе сверстников на восприятие воспитателя детьми 5—7 лет в зависимости от пола.

*Объект исследования* — мальчики и девочки 5—7 лет.

*Предмет исследования* — социометрический статус, восприятие воспитателя детьми 5—7 лет, гендерный аспект.

*Гипотеза* данного исследования: социометрический статус среди сверстников оказывает влияние на восприятие воспитателя мальчиками и девочками 5—7 лет: девочки с благоприятным социометрическим статусом, в отличие от мальчиков с благоприятным социометрическим статусом, в большей мере будут проявлять к воспитателю положительное отношение и заинтересованность, а мальчики с благоприятным социометрическим статусом, в отличие от девочек с благоприятным социометрическим статусом, — заинтересованность в восприятии разных сторон деятельности воспитателя.

*База исследования:* исследование проводилось на базе МДОУ № 35 и № 76 города Сыктывкара. В исследовании принимали участие 32 мальчика и 32 девочки 5—7 лет.

Для достижения цели были использованы следующие методики:

1. Методика «Секрет» (автор — Т.А. Репина) [5]

Цель использования методики - определить социометрический статус в группе сверстников детей 5—7 лет.

2. Методика «Мой воспитатель» [5]

Цель использования методики — изучить проявление отношения к воспитателю, восприятие разных сторон деятельности воспитателя детьми 5-7 лет.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1 этап — исследование социометрического статуса в группе сверстников у детей 5—7 лет. По результатам исследования были сформированы экспериментальные группы, учитывая пол и социометрический статус детей.

2 этап — изучение восприятия воспитателя детьми экспериментальных групп. Исследовалось влияние социометрического статуса в группе сверстников на восприятие воспитателя детьми 5—7 лет в зависимости от пола.

3 этап — разработка рекомендаций для воспитателей и родителей, направленных на формирование положительного восприятия воспитателя мальчиками и девочками 5—7 лет, с учетом их социометрического статуса в группе сверстников.

#### **Анализ и интерпретация результатов исследования**

На первом этапе нашей работы при помощи методики «Секрет» мы исследовали социометрический статус в группе сверстников-мальчиков и девочек 5—7 лет (таблица № 1).

*Таблица 1.*

#### **Результаты изучения социометрического статуса в группе сверстников у мальчиков и девочек 5—7 лет (%).**

МАЛЬЧИКИ				ДЕВОЧКИ			
Благоприятный Социометрический статус		Неблагоприятный Социометрический статус		Благоприятный Социометрический статус		Неблагоприятный Социометрический статус	
64		36		58		42	
Звезды	Принятые	Непринятые	Изгои	Звезды	Принятые	Непринятые	Изгои
28	36	25	11	17	41	25	17

Рассмотрим данные таблицы №1 «Результаты изучения социометрического статуса в группе сверстников у мальчиков и девочек 5—7 лет».

В ходе исследования социометрического статуса в группе сверстников у мальчиков и девочек 5—7 лет были выявлены следующие группы.

28 % мальчиков (8 человек) имеют социометрический статус «звезда». Мальчики, имеющие социометрический статус «звезда», получили в ходе исследования 6—7 выборов.

36 % мальчиков (10 человек) имеют социометрический статус «принятые». Мальчики, имеющие социометрический статус «принятые», получили в ходе исследования 3—5 выборов.

Мальчики, имеющие социометрический статус «звезда», и мальчики, имеющие социометрический статус «принятые», относятся к категории мальчиков с благоприятным социометрическим статусом: 64 % (18 детей).

25 % мальчиков (7 человек) имеют социометрический статус «непринятые». Мальчики, имеющие социометрический статус «непринятые», получили в ходе исследования 1—2 выбора.

11 % мальчиков (3 человека) имеют социометрический статус «изгой». Мальчики, имеющие социометрический статус «изгой», не получили в ходе исследования ни одного выбора.

Мальчики, имеющие социометрический статус «непринятые», и мальчики, имеющие социометрический статус «изгой», относятся к категории мальчиков с неблагоприятным социометрическим статусом: 36 % (10 детей).

17 % девочек (4 человека) имеют социометрический статус «звезда». Девочки, имеющие социометрический статус «звезда», получили в ходе исследования 6—7 выборов.

41 % девочек (10 человек) имеют социометрический статус «принятые». Девочки, имеющие социометрический статус «принятые», получили в ходе исследования 3—5 выборов.

Девочки, имеющие социометрический статус «звезда», и девочки, имеющие социометрический статус «принятые» относятся к категории девочек с благоприятным социометрическим статусом: 58 % (14 детей).

25 % девочек (6 человек) имеют социометрический статус «непринятые». Девочки, имеющие социометрический статус «непринятые», получили в ходе исследования 1—2 выбора;

17 % девочек (4 человека) имеют социометрический статус «изгой». Девочки, имеющие социометрический статус «изгой», не получили в ходе исследования ни одного выбора.

Девочки, имеющие социометрический статус «непринятые», и девочки, имеющие социометрический статус «изгой», относятся к категории девочек с неблагоприятным социометрическим статусом: 42 % (10 детей).

Результаты изучения социометрического статуса в группе сверстников мальчиков и девочек 5—7 лет позволили нам сформировать экспериментальные группы:

Экспериментальная группа 1 (ЭГ1) — мальчики 5—7 лет с благоприятным социометрическим статусом,

Экспериментальная группа 2 (ЭГ2) — мальчики 5—7 лет с неблагоприятным социометрическим статусом,

Экспериментальная группа 3 (ЭГ3) — девочки 5—7 лет с благоприятным социометрическим статусом,

Экспериментальная группа 4 (ЭГ4) — девочки 5—7 лет с неблагоприятным социометрическим статусом.

На втором этапе исследования проводилось изучение восприятия воспитателя детьми экспериментальных групп. Мы использовали проективную методику «Мой воспитатель», которая позволяет изучить проявления отношений к воспитателю и особенности восприятия детьми разных сторон деятельности воспитателя.

Были получены следующие результаты (таблица № 2).

Рассмотрев данные таблицы № 2 «Результаты исследования восприятия воспитателя детьми в ЭГ», можно констатировать следующее:

89 % детей ЭГ1 выполняли работу с удовольствием. 61 % детей ЭГ1 в процессе работы проявили старательность. 72 % детей ЭГ1, изображая воспитателя, использовали насыщенные цвета. Это свидетельствует о том, что большинство детей ЭГ1 испытывают положительное отношение к воспитателю, заинтересованы в нем.

78 % детей ЭГ1 изобразили воспитателя по центру листа и 72 % из них — крупным планом. 83 % детей ЭГ1 в работе использовали жанр портрета. Это говорит о значимости воспитателя для большей части детей ЭГ1.

17 % детей ЭГ1 изобразили воспитателя на прогулке. Из этого следует, что некоторые дети ЭГ1 ориентируются на деятельность воспитателя.



Таблица 2.

Результаты исследования восприятия воспитателя детьми ЭГ(%)

№ ЭГ	Проявление отношения к воспитателю											Восприятие детьми разных сторон деятельности воспитателя				
	Стремление к рисованию		Качество рисунка		Использование красок		Местоположение на листе			Степень приближенности		Отсутствует (портрет)	Игра	Учебная деятельность	Труд	Прогулка
	Удоволетворение	Нежелание	Небрежность	Старательность	Выражено	Не выражено	Центр	Вверху	Внизу	Вдалеке	Крупный план					
ЭГ 1	89	11	39	61	72	28	78	11	11	28	72	83	0	0	0	17
ЭГ 2	20	80	70	30	10	90	60	20	20	50	50	100	0	0	0	0
ЭГ 3	79	21	21	79	79	21	72	14	14	36	64	93	0	0	0	7
ЭГ 4	30	70	90	10	20	80	100	0	0	10	90	100	0	0	0	0

Существенно отличаются результаты исследования восприятия воспитателя детьми ЭГ2.

80 % детей ЭГ2 отнеслись к работе с нежеланием. У 70 % детей ЭГ2 в ходе деятельности отмечалась небрежность. 90 % детей ЭГ2 применяли в процессе рисования обедненную цветовую гамму, отдавали предпочтение темным тонам. На основании этих данных можно сделать вывод, что большинство детей ЭГ2 демонстрируют отрицательное отношение к воспитателю, незаинтересованность в нем.

60 % детей ЭГ2 изобразили воспитателя по центру листа, 50 % — крупным планом. 100 % детей ЭГ2 работу выполнили в жанре портрета. Это говорит о значимости воспитателя для большей части детей ЭГ2.

50 % детей ЭГ2 в работах расположили воспитателя вдалеке, что может свидетельствовать о дистанции между ребенком и воспитателем.

100 % детей ЭГ2 изобразили воспитателя вне деятельности. Из этого следует, что дети ЭГ2 не ориентированы на совместную деятельность с воспитателем.

Тем самым дети ЭГ2, в отличие детей ЭГ1, в большей мере демонстрируют отрицательное отношение к воспитателю, незаинтересованность в нем. Воспитатель для большинства детей ЭГ2 имеет значимость, как и для большей части детей ЭГ1, однако некоторые дети ЭГ2 имеют дистанцию с воспитателем. Дети ЭГ2 изобразили воспитателя вне деятельности, тогда как некоторые дети ЭГ1 ориентируются на деятельность воспитателя.

79 % детей ЭГ3 с удовольствием выполняли работу, проявили старательность в создании изображения, использовали разнообразную палитру, яркие, чистые, теплые тона. Это говорит о положительном отношении большей части детей ЭГ3 к воспитателю и их заинтересованности в нем.

72 % детей ЭГ3 изобразили воспитателя по центру листа и 64 % из них — крупным планом. 93 % детей ЭГ3 в работе изобразили портрет воспитателя. Это свидетельствует о том, что воспитатель значим для большинства детей ЭГ3.

7 % детей ЭГ3 изобразили воспитателя на прогулке. Из этого следует, что некоторые дети ЭГ2 ориентируются на деятельность воспитателя.

Таким образом, большая часть детей ЭГ3 проявила положительное отношение к воспитателю, заинтересованность в нем, как и большая часть детей ЭГ1, в отличие от большинства детей ЭГ2. Для большинства детей ЭГ3 воспитатель имеет значимость, так же как и для большей части детей ЭГ1, тогда как некоторые дети ЭГ2 имеют дистанцию с воспитателем. Некоторое количество детей ЭГ3, как и некоторые дети ЭГ1, ориентируются на деятельность воспитателя. Тогда как дети ЭГ2 ориентированы только на личность воспитателя, а не на совместную деятельность.

70 % детей ЭГ4 к работе приступили с нежеланием. У 90 % детей ЭГ4 в процессе выполнения изображения воспитателя наблюдалась небрежность. 80 % детей ЭГ4 при выполнении работы предпочитали темные, блеклые цвета и фон, придерживались пониженной плотности цвета. На основании этих данных можно сделать вывод: большинство детей ЭГ4 демонстрирует отрицательное отношение к воспитателю, незаинтересованность в нем.

100 % детей ЭГ4 изобразили воспитателя по центру листа, 90 % — крупным планом. 100 % детей ЭГ4 работу выполнили в жанре портрета. Это свидетельствует о значимости воспитателя для большей части детей ЭГ4.

100 % детей ЭГ4 в работах расположили воспитателя вне деятельности. Из этого следует, что дети ЭГ4 не ориентированы на совместную деятельность с воспитателем.

Тем самым, большинство детей ЭГ4 демонстрируют отрицательное отношение к воспитателю, незаинтересованность в нем, как и большая часть детей ЭГ2, в отличие от большинства детей ЭГ1 и ЭГ3. Большая часть детей ЭГ4 испытывает потребность в воспитателе, как и большинство детей ЭГ3 и ЭГ1, когда некоторые дети ЭГ2 имеют дистанцию с воспитателем. Дети ЭГ4 ориентированы только на личность воспитателя, а не на совместную деятельность, так же как и дети ЭГ2. Тогда как некоторые дети ЭГ1 и ЭГ2 ориентируются на деятельность воспитателя.

Представленные данные позволяют сделать следующие выводы.

1. Социометрический статус в группе сверстников влияет на восприятие воспитателя мальчиками 5—7 лет.

Мальчики, имеющие благоприятный социометрический статус в группе сверстников, проявляют к воспитателю в большей мере положительное отношение, заинтересованность, ориентируются на его деятельность, нежели мальчики, имеющие неблагоприятный социометрический статус. Последние, как правило, демонстрируют отрицательное отношение к воспитателю, незаинтересованность в нем и отсутствие ориентировки на выполнение совместной деятельности.

2. Социометрический статус в группе сверстников влияет на восприятие воспитателя девочками 5—7 лет.

Девочки, имеющие благоприятный социометрический статус в группе сверстников, проявляют к воспитателю в большей мере положительное отношение, заинтересованность, ориентируются на его деятельность, нежели девочки, имеющие неблагоприятный социометрический статус. Последние, как правило, демонстрируют отрицательное отношение к воспитателю, незаинтересованность в нем и отсутствие ориентировки на выполнение совместной деятельности.

3. Влияние социометрического статуса в группе сверстников на восприятие воспитателя детьми 5—7 лет зависит от пола.

Мальчики, имеющие благоприятный социометрический статус, более ориентированы на деятельность педагога, в отличие от девочек, имеющих неблагоприятный социометрический статус.

Мальчики, имеющие неблагоприятный социометрический статус, в большей мере проявляют старательность и в меньшей мере — удовольствие относительно воспитателя, в отличие от девочек, имеющих неблагоприятный социометрический статус.

В данной работе мы рассмотрели проблему влияния социометрического статуса на особенности восприятия воспитателя мальчиками и девочками 5—7 лет. Гипотеза, выдвинутая нами в начале исследования, частично подтвердилась. Социометрический статус среди сверстников оказывает влияние на восприятие воспитателя мальчиками и девочками 5—7 лет: девочки с благоприятным социометрическим статусом, в отличие от мальчиков с благоприятным социометрическим статусом, в большей мере проявляют положительное и заинтересованное отношение к воспитателю, а мальчики с благоприятным социометрическим статусом, в отличие от девочек с благоприятным социометрическим статусом, — заинтересованность в восприятии разных сторон деятельности воспитателя.

Отношение взрослых к ребенку как к личности является решающим условием становления коммуникативной деятельности. Огромную роль играют воздействия взрослого при общении детей между собою: он помогает детям увидеть в ровеснике равного, уважать его и дорожить им. Именно взрослый должен формировать у детей «точки зрения», «эталоны», с которыми они будут сверять своё поведение, поведение своих товарищей.

Для успешного формирования положительного восприятия воспитателя мальчиками и девочками 5—7 лет, учитывая их социометрический статус в группе сверстников, мы разработали *рекомендации* для родителей и воспитателей. Они состоят в следующем:

- необходимо, чтобы воспитатель повышал уровень сформированности наиболее важных (исходя из данной работы) своих личностных качеств, таких как эмпатия, коммуникативные способности, тактичность, высокий вербальный и невербальный интеллект;
- педагогу необходимо развивать творческие и организаторские способности, умение анализировать свою работу; владеть комплексом психолого-педагогических умений, позиционируя себя на установке процессуальной поддержки развития ребенка;
- воспитателю необходимо изучить систему межличностных отношений детей в группе, для того чтобы целенаправленно формировать эти отношения с целью создания для каждого ребенка в группе благоприятного эмоционального климата;
- воспитатели и родители должны формировать интерес детей к сотрудничеству, навыки речевого и деятельностного общения со сверстниками и взрослыми, отдавая предпочтения играм и упражнениям, направленным на формирование благоприятного социометрического статуса детей, положительных межличностных отношений;

- воспитателю и родителям необходимо больше обращать внимание на обстановку, которая складывается дома и в детском саду. Теплые эмоциональные отношения, доверительный контакт со взрослыми тоже могут способствовать повышению уровня социометрического статуса ребенка и формированию положительного восприятия воспитателя;

- воспитателю и родителям нельзя оставлять без внимания непопулярных детей: следует выявить и развить у них положительные качества, поднять заниженную самооценку, уровень притязаний, чтобы улучшить их положение в системе межличностных отношений, также необходимо воспитателю пересмотреть своё личное отношение к этим детям;

- воспитателю и родителям надо больше уделять внимание творческому развитию детей (рисованию), способствовать развитию речи, обогащению словарного запаса детей.

### **Список литературы:**

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Социальная ситуация развития в дошкольном детстве // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2008. — № 1. — С. 44—45.
2. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: теория и практика. СПб.: Алтейя, 2004. — 403 с.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика– Пресс, 1996. — 144 с.
4. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. — 200 с.
5. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. М.: Владос, 1995. — 189 с.

## 2.3. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

### ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК УСЛОВИЕ ДЛЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Веселкова Елена Александровна*

*канд. мед. наук доцент кафедры «Профессионального, обучения,  
педагогика и психология», СГУПС,  
РФ, г. Новосибирск  
E-mail: [veselkovs59@mail.ru](mailto:veselkovs59@mail.ru)*

### PSYCHOLOGICAL SPACE AS A CONDITION FOR TEACHERS' SELF-ACTUALIZATION OF HIGHER SCHOOL

*Elena Veselkova*

*candidate of Medical Sciences, Associate Professor  
of Vocational Education, Pedagogy and Psychology Chair,  
Siberian Transport University,  
Russia, Novosibirsk*

#### АННОТАЦИЯ

Психологическое пространство личности определено как актуальный алгоритм жизни, наполняющий смыслом и определяющий жизненную стратегию человека. Самоактуализация педагога высшей школы возможна при гармоничном развитии профессионального психологического пространства. В ходе исследования выявлено определенное взаимовлияние уровней психологического пространства на личностные особенности и факторы самоактуализации личности преподавателей высшей школы.

#### ABSTRACT

Person's psychological space is identified as the actual life algorithm filled with meaning and determined person's life strategy. Teacher's self-actualization of higher school is possible at the harmonious development of professional psychological space. As part of study the interconnection

of levels of psychological space on personal characteristics and factors of teacher's self-actualization of higher school is determined.

**Ключевые слова:** психологическое пространство; самоактуализация; педагоги высшей школы; суверенность; смысл жизни; личность.

**Keywords:** psychological space; self-actualization; teachers of higher school; sovereignty; meaning of life; personality.

Психологическое пространство субъекта может быть определено как значимый элемент личности, т.е. важный, актуальный и существенный, определяемый всю деятельность и судьбу человека. Психологическое пространство включает физические и психологические явления, с которыми человек идентифицирует себя. Все явления окружающего мира становятся значимыми для субъекта, когда они наполняются личностный смысл.

Каждый человек оберегает свои границы психологического пространства, фиксируя их как физическими, так и психологическими средствами. При этом психологическое пространство личности можно обозначить как актуальный алгоритм жизни, наполняющий смыслом и определяющий жизненную стратегию человека.

Психологическое пространство можно определить как малую охранную зону личности. Субъектом она переживается в разных психических проявлениях: от повышенной тревожности и необоснованного беспокойства при нарушении границ и до состояния защищенности и самодостаточности при сохранности границ. Даже самостоятельное осознанное изменение границ психологического пространства связано с внутренним напряжением и может трактоваться личностью в зависимости от её направленности. Диапазон состояний велик от эйфории, любопытства до серьезной мобилизации внутренних ресурсов и угрозы стабильности.

Психологическое пространство является важной составляющей внутреннего мира каждого человека. При значимых нарушениях психологического пространства снижается творческий личностный потенциал, что тормозит самоактуализацию субъекта. Степень изменений зависит от адаптационной сферы личности, что определяется коммуникативной способностью и автономностью в любых сферах жизнедеятельности. С.К. Нартова-Бочавер считает, что в течение всей жизни человек создает вокруг себя свой особый мир: «это и личная территория в физическом пространстве (свой уголок, комната или дом), и круг друзей, разделяющих наши интересы, и вещи, отражающие привычки и увлечения человека».

Курт Левин, учитывая контекстуальность и подвижность явлений внутреннего мира, стремился определить жизненное пространство как систему всех реально существующих для человека фактов, причем существование заявляло о себе «демонстрируемым воздействием на индивида».

Преподавательская деятельность в высшей школе подразумевает, прежде всего, ролевое общение. В этом случае общения участники могут быть рассмотрены как носители определенных социальных ролей (педагог-студент, педагог-педагог, педагог-руководство вуза, министерства и т. д.). Выполняемая в данный момент роль фиксирует то место, которое занимает человек в системе общественных, социальных отношений. Можно сказать, что в таком общении человек лишается определенной спонтанности своего поведения, так как те или иные его шаги и действия диктуются исполняемой ролью. При этом работа педагога высшей школы связана с проявлением личностных качеств, зачастую решением внутриличностного конфликта в пространственной системе «родитель-ребенок».

Согласно Кондратовой Н.А. «Психологическое пространство личности — это наиболее значимая (близкая, любимая, интересная и т. п.) для самого человека часть его жизненного мира, определяющая субъективно наиболее важные для него стороны его жизнедеятельности. Оно конституируется активностью субъекта, связанной с реализацией им собственных стремлений». Психологическое пространство развивается в онтогенезе при появлении новых измерений и переносе своих границ в рамках уже существующих измерений.

Мера переживания своего и чужого, определяет способность личности к диалогу и совместному творчеству и в сфере преподавательской деятельности. Если же социум воспринимается как чужой, эти границы могут блокироваться, ограничивая поле самоактуализации личности возникновением агрессивности и нетерпимости.

Ф.Е. Василюк, В.С. Мухина, Е.А. Матвийчук констатирует, от того насколько человек ощущает свое психологическое пространство, свой «внутренний мир» защищенным, суверенным, будет зависеть его открытость миру, его способность взаимодействовать с этим миром, возможность дальнейшего гармоничного развития и самоактуализации его личности. Наиболее актуально это утверждение для профессии педагогов высшей школы.

В психологическом исследовании приняли участие преподаватели технических вузов г. Новосибирска в количестве 16 человек. Данная группа испытуемых поддерживает межличностные взаимо-



связи и, по нашему предположению, отличается определенной сензитивностью в плане информационной агрессии.

Для изучения личностных особенностей испытуемых использовался 16-факторный опросник Кеттелла, для исследования суверенного психологического пространства был применен опросник С.К. Нартовой-Бочавер «Суверенность психологического пространства», для выявления уровня самоактуализации личности было решено использовать самоактуализационный тест Э. Шострома, адаптированный, Л.Я. Гозманом, Ю.Е. Алешиной, М.В. Крозом.

При использовании 16-факторного опросника Кеттелламы выявили, что данная группа отличается довольно высокими баллами по таким факторам, как С — уровень эмоциональной устойчивости ( $Mx=8,95$ ), F — уровень подчиненности-доминантности ( $Mx=8,59$ ), по фактору I — жесткость-чувствительность ( $Mx=8,18$ ) и по факторам А — степень замкнутости-общительности ( $Mx=7,73$ ) и Н — уровень робости-смелости ( $Mx=7,73$ ).

С определенной долей достоверности можно предположить, что испытуемые данной группы — это личности, характеризующиеся постоянством интересов, реалистически настроенные, способные следовать интересам группы. Для них достаточно значимыми являются социальные контакты, их общение динамично и эмоционально окрашено. В то же время необходимо отметить, что данная группа испытуемых в недостаточной мере разделяет ценности, имея собственное мнения. Педагоги обладают недостаточной гибкостью поведения во взаимодействии с окружающими людьми.

При применении опросника направленного на исследование факторов суверенности психологического пространства выяснилось, что испытуемые данной группы в целом отмечают у себя суверенность психологического пространства ( $Mx$  по шкале СПП = 24,73). Но, если результаты по шкале суверенность физического тела СФТ дают основания говорить о подлинной суверенности ( $Mx=6,5$ ), то необходимо отметить, что по таким шкалам как суверенность территории СТ ( $Mx=3,36$ ), суверенность вещей СВ ( $Mx=4,55$ ), и, особенно, по шкале суверенность ценностей СЦ ( $Mx=5,55$ ) имеет место некоторая депривация психологического пространства испытуемых.

Данные, полученные при исследовании испытуемых с использованием самоактуализационного теста САТ, показывают, что педагоги высшей школы в недостаточной мере реализуют свои ценности во взаимодействии с окружающими людьми.

В ходе данного исследования была выявлена прямая взаимосвязь уровня суверенности психологического пространства с уровнем практичности — развитости воображения ( $r=0,47$ ), с уровнем прямолинейности ( $r=0,41$ ) и уровнем конформизма ( $r=0,43$ ); суверенность привычек прямо взаимосвязана с уровнем чувствительности личности ( $r=0,40$ ). Уровень суверенности привычек прямо взаимосвязан и с уровнем жесткости — чувствительности ( $r=0,40$ ) и со шкалой синергии, определяющей понятие о целостности мира ( $r=0,50$ ).

На основании результатов статистической обработки данных можно говорить о выявлении определенных взаимосвязей между исследуемыми параметрами, а именно об определенных взаимовлияниях уровней психологического пространства на личностные особенности и факторы самоактуализации личности преподавателей высшей школы.

Результаты исследований позволяют сделать выводы о том, что уровень самоактуализации испытуемых достаточно высок, при этом педагоги высшей школы данной выборки обладают недостаточной гибкостью поведения во взаимодействии с окружающими людьми, что является результатом некоторой депривации психологического пространства.

### **Список литературы:**

1. Веселкова Е.А. Мотивация преподавателей высшей школы — ресурс развития университета. / Наука и образование в XXI веке. Международная заочная научно-практическая конференция, Россия, Тамбов, 31 октября 2014 г.
2. Веселков А.В., Веселкова Е.А. Формирование интегративного инновационного-исследовательского образовательного пространства вуза. /Глобальные процессы в региональном измерении: опыт истории и современность. Международная научная конференция. Интерэкспо ГЕО-Сибирь-2014. X Международный научный конгресс. 8—18 апреля 2014. Новосибирск: СГГА, 2014. — С. 165—169.

## ФЕНОМЕН КИБЕРБУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*Черкасенко Ольга Сергеевна*

*аспирант Белорусского государственного педагогического  
университета имени Максима Танка,  
Республика Беларусь г. Минск  
E-mail: [olga.25041989@yandex.ru](mailto:olga.25041989@yandex.ru)*

## THE PHENOMENON OF CYBERBULLYING IN ADOLESCENCE

*Olga Cherkasenko*

*post-graduate student  
of the Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,  
Republic of Belarus, Minsk*

### АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена одной из актуальных проблем современного общества — коммуникации подростков по средствам социальных сетей. Развитие инфокоммуникационных технологий привело к трансформации процесса общения, что и послужило толчком к появлению нового феномена в психологии — кибербуллинга. В статье было выявлено, что общение по средствам социальных сетей является разновидностью суррогатной коммуникации.

### ABSTRACT

This article is dedicated to one of the most important problems of modern society — communication of adolescents by means of social networks. The development of info communication technologies has led to the transformation of the communication process that gave rise to the emergence of a new phenomenon in the psychology of cyberbullying. The article revealed that communication by means of social networks is a kind of surrogate communications.

**Ключевые слова:** интернет; социальная сеть; кибербуллинг; коммуникация; подросток.

**Keywords:** internet; social networking; cyberbullying; communication; adolescent.

В современном мире, изменения происходящие в сфере информационных технологий, ставят множество психологических вопросов, касающихся взаимоотношения человек-компьютер-человек.

Поскольку резко увеличивающийся поток информации в социуме, предъявляет с одной стороны, абсолютно новые требования к воспитанию и развитию информационной личности мобильной и способной к творческой переработке потока информации, а с другой сама инфраструктура современного общества обладает большими возможностями для творческого развития личности, как в связи с доступом ко всему многообразию знаний, так и в связи с включением ее в активную деятельность посредством социальных сетей.

Под социальной сетью принято понимать интернет-площадку, сайт, который позволяет зарегистрированным на нем пользователям размещать информацию о себе и коммуницировать между собой, устанавливая социальные связи [2, с. 128].

В настоящее время процесс коммуникации преобразуется. На современном этапе посредством коммуникации теряют свое значение невербальные средства общения в социальных сетях. В интернет пространстве существует возможность в текстовой коммуникации выражать свои чувства при помощи смайликов, что негативно влияет на эмоциональную сферу подростков и юношей. Пилотажные эксперименты, проведенные А.М. Ходош, показали, что практическое освоение значков для выражения эмоциональных состояний развивается с возрастом. Тем самым использование подобных значков разновозрастными коммуникантами способно приводить к недоразумению и непониманию. В социальных сетях субъекты могут общаться вне зависимости от пола, социальной принадлежности, возраста, внешней привлекательности/ непривлекательности. Все это свидетельствует о том, что перед человечеством перестают существовать определенные коммуникативные преграды. Так же важным аспектом коммуникативных преград является преодоление возможности создавать наиболее или наоборот негативное впечатление, т.к. интернет общение происходит не с реальным человеком, а с его виртуальным образом. В социальной сети у человека нет ограничений характерных для реального социума. В связи с этим можно говорить об общении в социальных сетях как о суррогатной коммуникации [3, с. 138].

Выше описанные процессы способствовали возникновению нового феномена интернет коммуникации — кибербуллинга, который представляет собой отчетливую социальную проблему и нуждается в обсуждении и поиске методов решения. В психологии под кибербуллингом понимают отдельное направление травли, определяемое как преднамеренные

агрессивные действия, систематически на протяжении определенного времени осуществляемые группой или индивидом с использованием электронных форм взаимодействия и направленные против жертвы, которая не может себя легко защитить [1, с. 179].

Целью кибербуллинга является ухудшение эмоциональной сферы жертвы и/или разрушение ее социальных отношений. Кибербуллинг включает в себя диапазон различных форм поведения, от игриво-шуточного до психологического виртуального террора, результатом которого может стать суицид.

Американские ученые, выделили 3 особенности кибербуллинга и назвали их принципом трех «А» — (anonymous, accessible, affordable) анонимность, доступность, низкая цена. Анонимность делает кибербуллинг гораздо проще для исполнителя, поскольку он не видит реальной реакции жертвы. В ситуации кибербуллинга преследователь не видит выражения лица жертвы, не слышит ее интонаций и не знает о ее эмоциональных реакциях, помогает так называемый «эффект дистанцирования», при котором преступник, находящийся на большом расстоянии от жертвы становится способен на гораздо более жестокие вещи, нежели чем при обычной прямой коммуникации. Преступник забывает, что его послания читает реальный человек. Таким образом, можно говорить о том, что происходит подмена реального на виртуальное, в связи с чем коммуникация может исказиться в обе стороны. Доступность интернета стала практически повсеместной, причем благодаря мобильным устройствам и беспроводным сетям, возможность общаться в социальных сетях пользователь получает 24 часа в сутки, 7 дней в неделю. Что дает возможность преследователю ни прерывать основную деятельность, ни отвлекаться от нее.

На сегодняшний день исследователи разных стран полагают, что жертвами кибербуллинга зачастую становятся примерно те же подростки, которых преследуют вживую: по разным причинам более уязвимые и менее уверенные в себе, часто имеющие какие-то отличия во внешнем виде, происхождении, поведении, состоянии здоровья по сравнению со сверстниками [1, с. 186].

Последствия кибербуллинга влекут за собой изменения состояния психологического, физического здоровья, а так же влияют на социальные навыки личности. В Европе и США проблема кибербуллинга актуальна давно. В Беларуси же внимание данному феномену стали уделять совсем недавно. В связи с этим целью настоящего исследования является изучение распространенности проявления кибербуллинга в подростковой среде. Исследование проводилось на базе ГУО СШ № 201 города Минска, в котором принимали участие ученики 8-х—11-х классов в возрасте от 13 до 18 лет. Объем выборки составил 102 ученика. Исследование

проводилось на основе специально разработанного Фондом Развития Интернет, социально-психологического опросника, включавшего в себя несколько блоков вопросов.

Анализ литературы, а так же результатов данного исследования позволяет сделать следующие выводы:

- В процессе общения по средствам социальных сетей теряют свое значение коммуникативные преграды существующие в реальной коммуникации.

- Общение в социальных сетях можно назвать суррогатной коммуникацией.

- Большинство подростков (60 %) проводит в социальных сетях более 1—2-х часов в день, что свидетельствует о легкодоступности интернета, а так же о том, что социальные сети стали неотъемлемым атрибутом повседневной жизни подростков. Поскольку молодые люди не просто пользуются интернетом, они живут в нем.

- 70 % подростков проводят время в такой социальной сети как «вконтакте». Данные показатели можно объяснить тем, что социальная сеть «вконтакте» более адаптирована для пользователей стран бывших в СНГ, нежели чем остальные социальные сети.

- В процессе анкетирования было выявлено, что 72 % учеников встречались с оскорблениями в свой адрес в социальной сети. Однако только 10 % сказали об этом родителям или учителям. Остальные ученики предпочли решать свои проблемы самостоятельно либо делаясь проблемой с друзьями. Данные показатели можно объяснить тем, что страх потерять доступ к социальным сетям заставляет жертв кибербуллинга скрывать свою проблему от родителей и учителей.

- Как показывают результаты исследования высокая активность детей в интернет пространстве совмещается с их слабой осведомленностью об опасностях в виртуальном мире и способах их избегания или преодоления, в связи с чем, велик риск попадания детей в небезопасные ситуации. Таким образом, очевидна необходимость просвещения подростков о феномене кибербуллинга.

### **Список литературы:**

1. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий /А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Журнал Высшей школы экономики, — 2014. — № 3 — с. 177—191.
2. Рагулин П.Г. Информационные технологии. учеб. пособие. Владивосток.: ТИДОТ, 2004. — 208 с.
3. Черкасенко О.С. Социальная сеть как разновидность суррогатной коммуникации // Материалы 36 международной конференции: Вопросы педагогики и психологии, — 2015. — № 3 — с. 138—141.

## **2.4. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЭРГНОМИКА**

### **АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ СОТРУДНИКОВ СКОРОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

***Маркелова Татьяна Владимировна***

*д-р психол. наук, профессор, зав. кафедрой общей и социальной  
психологии Нижегородского государственного университета  
им. Н.И. Лобачевского,  
РФ, г. Нижний Новгород  
E:mail: [markelova16@yandex.ru](mailto:markelova16@yandex.ru)*

***Барыкина Анастасия Ивановна***

*магистр, Нижегородский государственный университет  
им. Н.И. Лобачевского,  
РФ, г. Нижний Новгород  
E:mail: [aicher2466@gmail.com](mailto:aicher2466@gmail.com)*

### **ANALYSIS OF THE NEEDS OF PERSONNEL OF AMBULANCE PSYCHOLOGICAL SUPPORT**

***Tatiana Markelova***

*professor, Doctor of Science, Head of Psychology and Social Psychology  
department of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod,  
Russia, Nizhni Novgorod*

***Anastasia Barykina***

*master, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod,  
Russian, Nizhni Novgorod*

### **АННОТАЦИЯ**

В статье раскрывается проблематика психологических трудностей сотрудников Скорой медицинской помощи (СМП) и их потребность в квалифицированной психологической помощи

на рабочем месте. Результаты проведенных исследований дали основание предположить, что такой фактор как психологическая помощь помогает поднять качество медицинских услуг. Кроме того, выявлена высокая степень заинтересованности сотрудников Скорой помощи в психологических консультациях.

#### **ABSTRACT**

The article deals with problems of psychological difficulties ambulance staff and their need for skilled care in the workplace. The results of these studies gave reason to believe that such a factor as a psychological aid helps to raise the quality of medical services. In addition, it revealed a high degree of interest ambulance staff in psychological consultation.

**Ключевые слова:** потребность в психологической помощи; медицинские работники; скорая медицинская помощь; СПМ.

**Keywords:** the need for psychological support; medical personnel; emergency medical care; SMTA.

Определяющая все направления развития общественных отношений в стране Конституция Российской Федерации гарантирует каждому право на медицинскую помощь. Она должна оказываться не просто квалифицированными медицинскими сотрудниками, но и сотрудниками, полностью психологически подготовленными к ежедневному выполнению того сложнейшего труда, к которому их обязывает клятва Гиппократова.

Актуальность проведенного исследования обусловлена тем, что сегодня в Российской Федерации разрабатывается новая государственная политика здравоохранения, повышающая ответственность правительства и государства за здоровье граждан. Качество здравоохранения и работы медицинских сотрудников неразрывным образом связано с эффективностью труда сотрудников медицинских учреждений, в особенности, скорой медицинской помощи (далее — СМП), которая, в свою очередь, связана с качеством условий труда, а также со здоровьем медицинских работников, в том числе и психологическим здоровьем.

Крайне важно разрабатывать и применять меры, которые смогут обеспечивать психологическое восстановление медицинских сотрудников после сложнейших нагрузок. Это поможет им выполнять свои обязанности наилучшим образом. Поэтому государство и Министерство здравоохранения принимают различные программы, направленные на психологическую реабилитацию медицинских работников. Особенно такие программы актуальны для сотрудников



скорой медицинской помощи, так как именно на них приходится наиболее интенсивные психологические нагрузки. Они работают в условиях, где необходимо принятие оперативных решений об оказании неотложной медицинской помощи пациентам. При этом недофинансирование медицины приводит к тому, что нагрузки, приходящиеся на сотрудников скорой помощи, оказываются более интенсивными, чем предусмотрено трудовой функцией. Так, фиксируется высочайший кадровый дефицит, который необходимо компенсировать «высоким коэффициентом профессиональной совместимости», что приводит к тому, что сотрудники СПМ работают на 1,70 — 2 ставки. Среди сотрудников скорой помощи присутствует нехватка врачей до 49 %, среди фельдшеров наблюдается нехватка до 21 %, санитаров в связи с низкой оплатой не хватает до 61 %, эти данные приводятся по 2010 году, но и к настоящему времени положение не улучшилось [4].

В связи с наличием государственного заказа на разработку программ психологической помощи медицинским работникам СМП исследования в это направлении становятся очень востребованными. В частности, особенностями психологического состояния сотрудников СМП, занимающихся перевозкой трупов, в своей диссертации занимался кандидат медицинских наук Д.Л. Васин, вопросами психологического состояния всех групп сотрудников — С.В. Бразговская. Есть исследования, посвященные вопросам профессионального выгорания у врачей выездных бригад (среди авторов, уделявших внимание этой теме — С.Н. Хунафин, Н.Д. Баксакова, Л.Н. Юрьева, М.Д. Петраш, П.Н. Федоров).

Для того, чтобы разработать наиболее эффективные программы психологического восстановления медицинских работников СМП было проведено исследование среди сотрудников СМП г. Нижнего Новгорода с целью выявления их потребностей в психологической помощи.

Целью исследования стала необходимость оценки психологических проблем сотрудников СМП, их отражения на их профессиональной деятельности для внедрения эффективных форм оказания психологической помощи.

Исследование проводилось в течение полугода, с ноября 2014 г. по март 2015 г., на базе подразделений Скорой медицинской помощи г. Н. Новгород (далее — СМП). В исследовании приняло участие 265 человек, среди которых были врачи и фельдшеры выездных бригад, а также сотрудники оперативного отдела (диспетчеры) СМП.

Исследование выявило, что 87 % опрошенных сотрудников СМП считают для себя приемлемым принять профессиональную психологическую помощь для того, чтобы сделать их работу наиболее эффективной, а также решить ряд личностных проблем.

Не более 13 % опрошенных отвергли возможность принятия помощи, причем в достаточно резкой форме, что может говорить о задействовании механизмов психологической защиты, среди которых чаще всего встречается отрицание, вытеснение, регрессия. Они могут возникать на неосознанном уровне, часто вызываются стрессогенными факторами, и приводят к необъективному восприятию реальности. Часто такие механизмы включаются для подавления страха или тревоги, причины которых лежат в сфере профессиональной деятельности сотрудников СМП.

С.В. Бразговской проводились исследования, направленные на выявление зон максимальной психологической неудовлетворенности сотрудников СМП. Были выявлены такие психологические проблемы как депрессия, социальная фрустрированность, невротизация. Среди наиболее важных проблем и факторов их возникновения — монотонность, изматывающая психически и физически постоянная и непрекращающаяся на всем протяжении рабочего времени психическая напряженность работников, происходящая из обязанности быть постоянно готовыми к выезду к больному. Наблюдается также рассогласование ритма сна и бодрствования в периоды дежурств. В организме медицинского работника происходит рассогласование эндогенных и экзогенных ритмов, а это приводит к астенизации нервной системы, частому и неизбежному развитию неврозов [2].

Для того чтобы разработать эффективные программы психологической поддержки для сотрудников СМП, необходимо было выявить не только уровень и характер психологических проблем, но и то время, которое фактически могло уделяться сотрудниками для оказания им психологической помощи. При том, что работа сотрудников носит разъездной характер, связана с постоянными поездками, имеет ненормированный график, а также многие сотрудники работают за нескольких коллег, время, которое сотрудники готовы уделить работе с психологом, крайне ограничено, что обусловлено объективными причинами:

1. не более 20 минут готовы уделить принятию психологической помощи 40 % опрошенных;
2. не более 30 минут — 29 % опрошенных;
3. не более 40 минут — 6 % опрошенных;
4. не более 50 минут — 10 % опрошенных;

5. другое время — 15 % опрошенных (озвучивалась преимущественно продолжительность 5 минут или 1 час).

Мнения сотрудников о форме получения психологической помощи разделились почти поровну: 51 % выбрали индивидуальную работу, 49 % — групповую работу.

Исследование сферы психологических проблем показало, что треть опрошенных сотрудников (35 %) называет в качестве основного источника психологического дискомфорта профессиональную деятельность. Остальные проблемные сферы распределились следующим образом (таблица 1):

*Таблица 1.*

**Распределение актуальности психологических проблем сотрудников СМП**

<b>Психологические проблемы</b>	<b>Доли, %</b>
Профессиональные проблемы (проф. стресс и т. д.)	35 %
Проблемы взаимоотношений с коллегами	15 %
Семейные проблемы	15 %
Проблемы личностного развития	11 %
Другие	10 %
Проблемы зависимостей	9 %
Нет проблем	5 %

При том, что условия работы сотрудников скорой медицинской помощи близки к экстремальным, становится очевидным, что такая высокая потребность в психологической помощи именно по профессиональным причинам является обоснованной. Крайне важным является и тот фактор, что одной из причин возникновения психологических проблем является психологическая несовместимость людей, работающих в одной бригаде. Отсутствие психологической совместимости коллег часто приводит к принятию необоснованных решений, снижению профессиональной эффективности. Устранить эту проблему можно только при оказании психологической помощи.

При разработке программ психологического обеспечения следует учитывать, что уровень психологической помощи сотрудникам Скорой помощи существенно отличается от уровня профессиональной помощи, оказываемой пациентам. В данном случае помощь будет носить скорее характер снятия психологической нагрузки, уменьшения степени влияния стрессогенных факторов. На примере Пермской области было проведено исследование: как психологические факторы влияют на качество работы медицинских сотрудников, особенно

занятых в медицине катастроф. И как можно улучшить их психологическое состояние [1].

Профилактика и устранение психологических проблем должны привести и к устранению тех факторов, которые приводят к серьезным соматическим заболеваниям: системы кровообращения, раковым и другим заболеваниям, одной из провоцирующих причин которой становятся невротичные факторы [3, с. 97].

Высокая готовность сотрудников скорой помощи к принятию психологической помощи говорит о том, что она будет эффективной и принесет реальную пользу медицинским работникам СМП, поможет увеличить качество оказания медицинской помощи пациентам.

### **Список литературы:**

1. Авдеева В.Г. Инновационные технологии в системе непрерывного медицинского образования. Опыт подготовки специалистов службы медицины катастроф и скорой медицинской помощи [Текст] / Мед. образование и проф. развитие. М., 2010. — С. 33—40.
2. Бразговская С.В. Психологический статус сотрудников Скорой медицинской помощи. Электрон. текстовые дан. СПб, 2006 [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya\\_693/brazgovskaya-psihologicheskij-status-19062.html](http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya_693/brazgovskaya-psihologicheskij-status-19062.html) (дата обращения: 23.05.15).
3. Васин Д.Л. Научное обоснование системы оздоровления медицинских работников службы скорой медицинской помощи по танатопрактике [Текст]. дис. канд. мед. наук: 07.00.02: защищена 14.02.03: утв. 15.07.03 / Васин Дмитрий Леонидович. М., 2011. — 153 с.
4. Рябова Т.В. Пелевин Г.Н. Особенности принятия решений врачами скорой медицинской помощи [Электронный ресурс]. Электрон. текстовые дан. Казань, 2010 — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://mfvt.ru/osobennosti-prinyatiya-reshenij-vrachami-skoroj-medicinskoj-pomoshhi/> (дата обращения: 23.05.15).

## 2.5. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

*Ширинская Наталья Егоровна*

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

### THE PECULIARITY OF MODERN CONDITIONS OF SOCIALIZATION

*Natalia Shirinskaya*

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

#### АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема социализации личности в современных условиях, влияние условий на формирование системы ценностей.

#### ABSTRACT

The problem of socialization of the person in modern conditions, the effect of conditions on the formation of values.

**Ключевые слова:** социализация; условия социализации; ценности; агенты социализации.

**Keywords:** socialization; socialization conditions; values; agents of socialization.

Социализация — это процесс и результат усвоения социального опыта. Социальный опыт имеет достаточно широкий аспект, сюда, в том числе, входит и профессиональное образование: усвоение профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для жизни и деятельности.

Современный социальный мир, в среде которого происходит формирование личности, существенно отличается от того, в рамках которого складывалось привычное представление о социализации в профессиональной направленности. Кардинальные изменения, происходящие в обществе, требуют не только традиционного изучения условий социального развития личности, но и нового психологического осмысления процессов происходящих в самом обществе. Однако, как отмечает А.В. Юревич, «современная же отечественная психология вообще не может похвастаться общими теориями, вместе со всей нашей социогуманитарной наукой превращаясь в механизм трансляции знания, в том числе и теорий, из западной, преимущественно американской, науки в нашу социальную практику» [4, с. 13]. Он же подчеркивает, преобразования, происходящие в российском обществе с начала 90-х годов прошлого века, пока не получили удовлетворительного социогуманитарного осмысления в отечественной науке. Это не может не сказаться и на осмыслении частных вопросов психологии, в том числе и таких как особенности социализация в современных условиях.

Особенно важным в процессе социализации индивида является усвоение системы норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. С точки зрения Н.Я. Большуновой, ценности есть меры, с которыми соизмеряются действия, переживания, мысли, поступки, которые позволяет в любой ситуации оставаться Человеком. В настоящее время, пишет она, система ценностей общества размыта, а потому социализация становится не полноценной, маргинальной, выбор происходит не по убеждениям, а ситуационный; сама личность становится в таких условиях неустойчивой, маргинальной [3].

Но независимо от, того есть или нет концептуальный взгляд, сам процесс происходит. Задача психологов и педагогов, родителей сделать его максимально эффективным и менее стихийным, помочь в выборе тех ориентиров, того опыта, которые позволят подрастающему поколению стать полноправным членом общества и развитию самого общества (или хотя бы его сохранению). Понять, что наиболее является важным в современном социальном опыте, какие ценности будут превалировать в будущем, в каком направлении будет развиваться общество, в каком будущем мире предстоит жить современным подросткам и молодым людям, ответы на эти вопросы не возможны без анализа современных условий социализации.

Однако тот же анализ, требует не только теоретических осмыслений, он должен опираться на эмпирические исследования.

Очевидно, что оценивание изменений происходящих в нашей стране дается чаще в экономических и политических терминах, используя преимущественно экономические критерии сравнения. Не умоляя важности экономических показателей, стоит отметить, что, основная цель любых реформ — улучшение жизни населения, а не повышение экономических показателей. Одним из важнейших индикаторов этого улучшения служит удовлетворенность населения результатами реформ, которое формируется под влиянием не только экономических, но и значительного количества социальных и психологических факторов.

К сожалению, практически все основные ориентиры и цели развития нашего общества (повышение ВВП, снижение инфляции, укрепление национальной валюты и т. п.) тоже носят преимущественно экономический характер. Демонстрируется «упертость в экономику», игнорируются социальные и психологические показатели состояния общества. Сложность поднятой проблемы, заключается еще и в том, что происходит изменение традиционной системы ценностей в обществе в то время, когда нет ответа на основной для любого общества вопрос — о том, какое соотношение свободы и ее ограничений оно может себе позволить. Без ответа на этот вопрос сложно сформировать целостный образ современного общества.

Создание образа общества имеет важную социально-конструктивистскую составляющую, ибо от этого образа во многом зависит, какое общество мы построим, какие ценности мы будем транслировать подрастающему поколению. Без понимания социальных изменений, перспективных взглядов в будущее, особенностей современного мира, невозможно понять, как результат социализации будет востребован и насколько он имеет возможность воспроизводства в дальнейшем. Например, мы обучаем профессии, и здесь возникает вопрос, насколько те знания, которые преподаются, будут востребованы в реальности. Будет ли этот усвоенный социальный опыт актуален в течение дальнейшей трудовой деятельности. Современные образовательные программы строятся из опыта прошлого, которого уже нет, или из ориентации на западный опыт.

Если говорить о социализации в рамках учебного заведения, то проблема стоит еще шире. Школа, вузы и т. п. всегда считались, после семьи, важнейшими институтами социализации, которые призваны обществом социализировать подрастающее поколение. Педагогическая практика занималась не только обучением, но воспитанием учеников. По мнению профессора Г.М. Андреевой воспитание в широком смысле этого слова, и есть социализация, так как в широком смысле под «воспитанием» понимается воздействие

на человека всей системы общественных связей с целью усвоения им социального опыта и т. д. Субъектом воспитательного процесса в этом случае может выступать и все общество, и, как часто говорится в обыденной речи, «вся жизнь» [1].

Принцип единства обучения и воспитания в педагогике имел весьма тривиальный и отточенный историей человечества смысл: мало вкладывать в детей знания, надо еще и развивать их нравственные качества. Однако, по мнению того же А.В. Юревича, современная ситуация такова, что вторая часть этого тезиса утрачивает свою ценность, подменяясь оправдывающим все прагматизмом («ничего личного, это бизнес»). Такая подмена второй составляющей не могло не сказаться на особенностях социализации современного молодого человека, в расстановке его системы ценностей, в предпочтении выбора моделей поведения в обществе.

Процесс социализации в социально-психологической литературе определяется как усвоение индивидом социального опыта и в первую очередь, совокупности существующих в обществе норм и правил поведения. Подобная трактовка понятия социализации в эмпирических исследованиях данного процесса трансформируется в задачу изучения социальных условий, способствующих формированию конформных моделей поведения [2]. Одной из характерных тенденций современных условий социализации, как показывают исследования, является совершенно разрушенная система воспитания, на обломках которой произрастают такие культивируемые нашими СМИ и органически дополняемые образами «хороших» бандитов варианты национальной идеи, как «купи и выиграй», «открой бутылку и выиграй», «укради и не попадись», а то и просто «укради», воспитательное влияние которых тоже не следует недооценивать [4]. При таких условиях, полагаться на то, что существование закона самого по себе достаточно в качестве механизма регуляции социального поведения или на то, что он будет дополнен внутрличностными самоограничениями (как это есть в западной цивилизации), было бы ошибочно. Подтверждением подобных заблуждений являются сообщения в тех же СМИ об аморальном поведении, о той легкости, с которой люди переступают черту человеческой дозволенности.

Рассмотренные изменения условий социализации, относятся к макроуровню социального окружения, в котором происходит становление личности. Можно предположить, что, не влияя непосредственно на социальное развитие человека, оно оказывает существенно значение на выбор направленности в формировании ценностей и мотивов, а также на предпочтение моделей поведения.



Американский исследователь детства У. Бронфенбреннер выделяет три уровня социальных влияний на процесс социализации: микро, промежуточный, макро. К микроуровню относится семья, школьный класс, группа сверстников. Своеобразный промежуточный уровень определяется не теми группами, куда непосредственно включен индивид, а теми людьми, через посредство которых это влияние оказывается (например, это может быть организация, где работает один из родителей: она влияет не непосредственно, а через систему эмоциональных оценок этой организации родителями). Макроуровень — это уровень макросоциальных структур, к которым относятся законы, социальная политика, нормы и ценности общества, а также традиции и нормы [2]. Естественно, что на ранних этапах социализации главенствующая роль отводится семье, однако по мере взросления влияние других уровней возрастает, да и семейные ценности могут претерпевать трансформации. Между этими уровнями существует определенная иерархичность: преобразования, происходящие на более высоком уровне, оказывают свое влияние на нижележащие — так, например, общий ценностно – нормативный кризис общества влияет на внутригрупповые нормы окружения и на саму систему ценностных ориентаций молодого человека.

Таким образом, современная социокультурная ситуация развития личности характеризуется иными социокультурными нормами и ценностями. Преобладание экономических показателей над социогуманистическими, делает более значимой человеческой ценностью «сколько ты стоишь» в ущерб личностной «кто ты есть». Это подтверждается и нашим эмпирическим исследованием ценностных ориентаций (методика М. Рокича) 17—19-летних молодых людей, у большинства преобладает в терминальных ценностях «материальная обеспеченность». Нравственное развитие будущих членов общества носит скорее стихийный характер. Поднимая вопрос о духовном развитии в СМИ, те же СМИ транслируют совсем иные модели поведения и ценности. Не имея, внутренних нравственных ориентиров, современному молодому человеку трудно сделать выбор соответствующей модели поведения. С нашей точки зрения, это действительно следствие проблемы макросоциального уровня: до сих пор нет психологического осмысления происходящего, нет образа общества, которое позволило бы иметь более четкое представление о необходимых моделях поведения в плане будущего развития общества.

Кроме социальных преобразований, в условиях которых происходит современная социализация, свое влияние оказывает

и изменившееся информационно-технологическое окружение. Современный молодой человек более технически оснащен и информационно вооружен, чем предыдущее поколение. Имея доступ в Интернет, работая с большими массивами информации, у него с одной стороны больше выборов, а с другой — больше шансов быть дезориентированным в нормах и ценностях. Компьютерные игры, Интернет могут сделать его социальный опыт как разноплановым, более насыщенным, так и весьма своеобразным и существенно отличным от приемлемых в обществе норм и ценностей. В этой связи в современных условиях роль официальных агентов социализации становится еще актуальнее. Взрослым необходимо не только обучать, но и давать нравственную оценку той информации, которая получает молодой человек по информационным каналам. И здесь, опять становится значимым психологическое осмысление происходящего.

Таким образом, общественные изменения и технический прогресс создают иные условия социализации. Очевидно, что они будут иметь свое отражение во всем содержании данного процесса и на дальнейших его результатах — уровне социализированности молодого человека.

#### **Список литературы:**

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. М.: Аспект Пресс, 2008. — 363 с.
2. Белинская Е.П. Этническая социализация подростка / Е.П. Белинская, Т.Г. Стефаненко. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. — 208 с.
3. Большунова Н.Я. Социокультурные смыслы образования: развитие субъектности и индивидуальности / Н.Я. Большунова // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы Международной научно-практической конференции. Часть I/ Под науч. ред. Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2009. — С. 25—46.
4. Юревич А.В. Социальная релевантность и социальная ниша психологии / А.В. Юревич// Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы Международной научно-практической конференции. Часть I/ Под науч. ред. Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2009. — С. 5—22.

# СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОДРОСТКАМИ ЛИЧНОСТИ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

*Якунин Анатолий Павлович*

*соискатель кафедры психологии человека,  
Российский государственный педагогический университет,  
РФ, г. Санкт-Петербург  
E-mail: [a.yakunin-a.p.psi@yandex.ru](mailto:a.yakunin-a.p.psi@yandex.ru)*

## THE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL INTERPRETATION BY TENNAGERS OF THE PERSONALITY OF ADULT

*Anatoly Yakunin*

*competitor of chair psychology  
of Herzen State Pedagogical University of Russia,  
Russia, Saint-Petersburg*

### АННОТАЦИЯ

В данной статье изучаются результаты социально-психологической интерпретации подростками личности взрослого на основе контент-анализа как метода исследования. Рассматривается проблема репрезентированности в сознании подростков социальных ролей взрослого, представленных в четырех типах общественных отношений.

### ABSTRACT

In this article to study the results of the social-psychological interpretation by teenagers of the personality of adult on the base of content-analysis as a method of investigation. To consideration the representation problem in the realization of the teen-agers the social roles adults represented in the four types of the social relations.

**Ключевые слова:** социально-психологическая интерпретация; личность; социальные роли; образ-представление; общественные отношения; подростки.

**Keywords:** social-psychological interpretation; personality; social roles; image-representation; social relations; teenagers.

Исследование социально-психологической интерпретации подростками личности взрослого человека есть важнейший предмет

психологического знания, обуславливающего построение программ теоретического и прикладного характера в психолого-педагогическом сопровождении подростков. В отечественной психологии вопросу об интерпретации подростками личности «абстрактного» взрослого посвящено незначительное число работ. В тоже время знание о содержании образов-представлений подростков о взрослом человеке позволит решить более частную проблему репрезентированности в сознании подростков ролевого поведения взрослого человека.

В большинстве исследований по проблеме представлений подростков о личности взрослого человека [3; 7; 8; 11; 13] рассматриваются проблемы отражения подростками ряда ролей взрослого человека (родители, отец, мать, муж, жена, богатый и бедный человек). Главным недостатком данных исследований является, выскажем метафорически, навязанность респондентам той или иной социальной роли взрослого как предмета исследования. Само изучение отражения подростками конкретной роли взрослого есть важная задача, но понимание того, какие же собственно роли репрезентированы в сознании подростка, остаётся неясным.

В работах других исследователей [2; 5; 6], у которых предметом изучения были представления подростков об абстрактном взрослом человеке, основным его вектором было определение возрастных изменений содержания данных представлений. В какой-то мере, работы этих трёх авторов повторили и подтвердили известные исследования А.А. Бодалева [1]. Тем не менее, и в данных исследованиях отмечается предопределённость в ответах респондентов тех или других ролей взрослого, что опять же не даёт ответа на поставленный вопрос о количестве и видах ролей, репрезентированных в сознании подростков. Решение же данного вопроса необходимо для понимания сущности процесса социализации личности подростков. Согласно Я.Л. Коломинскому [4] успешность усвоения подростками ролевого поведения взрослого человека является важнейшим моментом процесса социализации подростка и овладения им знаниями об общественном отношении, которое реализуются посредством ролевого поведения человека.

При суммировании изложенных соображений по проблеме репрезентированности в сознании подростков ролей взрослого и отсутствии её целенаправленного исследования нами было проведено исследование социально-психологической интерпретации подростками личности взрослого человека с целью определения репрезентированности социальных ролей в сознании подростков 12—15 лет.

Методом сбора информации выступил свободный опрос как адаптированный вариант метода обобщения независимых характеристик К.К. Платонова [10]. Подростки должны были в течение 15 минут изложить своё представление на вопрос: «Взрослый человек — это...». Опрос проводился в 456 средней общеобразовательной школе Колпинского района г. Санкт-Петербурга. Выборка респондентов составила 288 человек.

Собранный материал проходил контент-анализ, в котором одно слово-понятие отображает одно качество личности. В последующем материал был подвергнут факторизации качеств личности, где факторами выступили факторы, представленные в работе Н.Л. Смирновой [12].

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Проведённый контент-анализ содержания ответов подростков о личности взрослого человека и последующий факторный анализ позволили выделить 15 факторов личности взрослого человека в сознании подростков (см. Таблицу).

Для решения поставленной задачи нас, в первую очередь, интересует фактор «ролевая принадлежность», в котором представлены конкретные роли взрослого человека, приписанные подростками в ходе интерпретации личности взрослого. Перечислим его содержание: безработный (1 чел.), воспитатель (19 чел.), жена (2 чел.), защитник (3 чел.), интеллигент (2 чел.), наставник (1 чел.), открыватель 91 чел., отцовство (3 чел.), помощник (10 чел.), работник (11 чел.), рабочий (10 чел.), родители (8 чел.), семьянин (6 чел.), советчик (2 чел.), учитель (5 чел.) и хозяин (2 чел.).

*Таблица 1.*

### **Факторное распределение качеств личности взрослого человека в представлениях подростков 12—15 лет, N= 288 чел. (в процентах)**

<b>№</b>	<b>Фактор</b>	<b>Проценты</b>
1	адаптивность	3,682
2	активность	1,154
3	альтруизм	9,675
4	деятельность	39,469
5	интеллектуальность	6,340
6	настойчивость	6,764
7	образованность	2,140
8	одарённость	0,685
9	перфекционизм	0,856
10	ролевая принадлежность	9,161

11	самоконтроль	7,966
12	самооценка	0,599
13	утилитарность	3,767
14	эмоциональность	2,483
15	эмпатия	2,483

Естественно, роль есть функциональное воплощение общественного отношения [4]. Поэтому представим ответы по фактору «деятельность»: бизнес (91 чел.), быт (4 чел.), власть (5 чел.), воспитание (4 чел.), дела (4 чел.), дети (34 чел.), дом (21 чел.), карьера (16 чел.), клуб (2 чел.), образование (15 чел.), общение (9 чел.), отдых (16 чел.), профессия (1 чел.), работа (171 чел.), секс (2 чел.), семья (105 чел.), служба (5 чел.), труд (3 чел.), университет (3 чел.), учение (20 чел.) и хозяйство (5 чел.).

Представленное содержание факторов «ролевая принадлежность» и «деятельность» показывает репрезентированность в сознании подростков 4 типов общественных отношений, а именно родительско-детских, семейно-брачных, производственных и экономических. Родительско-детские отношения отображаются следующими словами-понятиями: воспитатель, отцовство, родители, наставник, советчик, воспитание, дети, дом. Семейно-брачные отношения отражаются понятиями жена, семьянин, быт, секс, семья. Производственные отношения отображаются понятиями безработный, интеллигент, работник, рабочий, учитель, власть, дела, карьера, образование, профессия, работа, служба, труд. Экономическое отношение получило отображение в понятиях хозяин, бизнес, клуб, хозяйство.

Выявленные четыре типа общественных отношений свидетельствуют об оправданном выборе предметом исследования одного из них при изучении представлений подростков о взрослом человеке. Оправдан выбор исследователями некоторых конкретных ролей взрослого человека, которые реализуют данные общественные отношения, т. е. родительско-детские, семейно-брачные, производственные и экономические. С другой стороны, содержательно, что ответы наших подростков говорят об отражении ими только основных специфических проявлений этих отношений, что может объясняться возрастными особенностями их личности. Можно сказать, что выбор исследования ролей «родители», «мать», «отец» оправдан, и это видно из ответов наших подростков, в которых явления родительско-детских отношений представлены широко. Зато изучение экономических отношений реализуется недостаточно, так как нет достоверных и целенаправленных исследований ролей «хозяин» и «наемный работник» как базовых, категориальных ролей данного типа отно-

шений. В этом же ключе можно говорить об изучении репрезентированности в сознании подростков производственных ролей взрослого, а именно ролей «руководитель», «подчинённый» и «коллеги». Что же касается работ по представлениям подростков о семейно-брачных ролях взрослого, то в них исследуются проблемы отражения подростками ролей «жена» и «муж», зато роль «супруги» остается вне поля зрения исследователей.

Обнаруженные в данной работе пробелы по исследованию репрезентированности в сознании подростков социальных ролей взрослого человека должны быть преодолены в последующих исследованиях, так как решение данной проблемы будет способствовать лучшему пониманию процесса социализации подрастающего поколения.

### **Список литературы:**

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: МГУ, 1982. — С. 206.
2. Вараева Н.В. Образ взрослого в сознании воспитанников социально-реабилитационного центра. Автореф. дис. канд. псих. наук. Спб, 2009. — 26 с.
3. Вассерман Л.И., Горьковская И.А., Ромицина Е.Е. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогическом практикуме. СПб: Речь, 2000. — С. 256.
4. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: общие и возрастные особенности: учебное пособие. Минск: ТатраСистемс, 2000. — С. 432.
5. Любомирский К.Д. Психологические основания формирования образа значимого взрослого у подростков. Автореф. дис. канд. псих. наук. М., 2005. — 26 с.
6. Микляева А.В. Психология межвозрастных отношений. М.О.: СВВТ. М.: Изд-во Перо, 2014. — С. 159.
7. Миронова Т.Ю. Экономическая социализация подростков. — М.: Институт психологии РАН, 2013. — С. 456.
8. Николаева А.В. Представления детско-родительских отношений у подростков из семей гастарбайтеров. Автореф. дис. канд. псих. наук. Спб, 2010. — 26 с.
9. Писарева А.А. Образ родителей у подростков с нарушениями адаптации// Известия РГПУ им. А.И. Герцена. — 2009. — Выпуск 98. — С. 291—295.
10. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. — С. 256.

11. Размахина Д.Ю. Взаимосвязь гендерных стереотипов и семейных ролей в представлениях подростков// Акмеология. — 2013. — № 1(45). — С. 58—60.
12. Смирнова Н.Л. Образ умного ребёнка: исследование имплицитных теорий// Современная психология: социальные представления, мышление, развитие в норме и патологии. М.: Институт психологии РАН, 2000. — С. 18—24.
13. Харламенкова Н.Е. Признаки сепарации дочери в отношениях с маскулинной и фемининной матерью// Психологический журнал. — 2013. — Т. 34, — № 5. — С. 58—68.
14. Харламенкова Н.Е. Роль отца в дифференциации гендерной идентичности// Психологический журнал. — 2007. — Т. 28, — № 3. — С. 56—64.



*ДЛЯ ЗАМЕТОК*

**Научное издание**

# **ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Сборник статей по материалам  
LIII международной научно-практической конференции

№ 6 (52)  
Июнь 2015 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 22.06.15. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 7,125. Тираж 550 экз.

Издательство «СибАК»  
630049, г. Новосибирск, Красный проспект, 165, офис 4.  
E-mail: mail@sibac.info

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