

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
МУРМАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

Ученые записки МГПУ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Сборник научных статей

Выпуск 7

**Мурманск
2007**

Печатается по решению редакционно-издательского совета Мурманского государственного педагогического университета

Научные редакторы: **И.А. Синкевич**, канд. пед. наук, доцент (МГПУ);
А.А. Сергеева, канд. пед. наук, доцент (МГПУ)

Рецензенты: **С.В. Кускова**, канд. пед. наук, доцент НОУ
«Мурманский гуманитарный институт»;
Г.И. Горлов, канд. психол. наук, доцент (МГПУ).

Коллектив авторов

Ученые записки МГПУ. Психологические науки: Сборник научных статей / Под ред. И.А.Синкевич, А.А.Сергеевой. – Мурманск: МГПУ, 2007. – Вып. 7. - 339 с.

В сборнике трудов включены научные статьи преподавателей кафедры психологии МГПУ и представлены научные исследования педагогов, психологов, социальных работников из разных городов и регионов России: Мурманска и Мурманской области (Апатиты, Мончегорск, Североморск, Гаджиево, Ковдор, Кильдинстрой), Москвы, Старой Руссы, Пскова, Самары, Архангельска, Чебоксары.

Седьмой выпуск «Ученые записки МГПУ. Психологические науки» рассматривает основные направления психологии образования, общей, педагогической и возрастной психологии, психологии в системе комплексных исследований творчества и психологии современной семьи, затрагивает проблематику развития психологической службы в условиях образования.

Представленные материалы могут заинтересовать научных работников в области психологии и педагогики, практическим специалистам в их профессиональной деятельности.

ISBN

Мурманский государственный
педагогический университет
(МГПУ), 2007

Введение

Изменения, которые произошли в современном обществе, свидетельствуют уровне и глубине разрушения базовых основ мира, в котором мы жили совсем недавно; изменения самого человека, его жизненных ритмов, отношений между людьми, между поколениями. Резкое расслоение российского общества, безответственное отношение СМИ к идейно-нравственному содержанию льющегося на людей потока информации, инициирующего моральное разложение общества, способствовали проявлению негативных явлений среди молодежи. Все это вызывает серьезную тревогу у профессорско-преподавательского персонала российских вузов.

Высшая школа призвана решать две основные задачи: дать человеку высшее профессиональное образование (подготовка специалистов-профессионалов); способствовать всестороннему, гармоничному развитию его личности (воспитание специалистов-профессионалов).

С переходом к рыночной экономике в российском обществе утрачены декларируемые ранее идеологические ориентиры, не сформирована единая система ценностей, разделяемая всеми членами общества. Это приводит к тому, что большинство российских вузов все больше ограничиваются прагматическим обучением, подготовкой специалистов-профессионалов и отходят от решения задач по воспитанию студенческой молодежи, формированию их нравственного потенциала.

Процесс гуманизации и «психологизации» педагогики, разработка проблем защиты детства, личностно-ориентированного, субъект-субъектного образования все более ориентирует образование на особенности развития человека в онтогенезе, то есть на специфику потребностей каждого возрастного этапа в образовательных услугах, когда система образования существует для полного, всестороннего раскрытия всех способностей, талантов и дарований человека, а не человек – для системы образования. Теперь образование рассматривается как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и ее саморазвития, когда педагог в процессе сотрудничества и совместной с ребенком деятельности помогает ему найти свою дорогу в этом сложном, полном противоречия мире. Целостное развитие системы образования требует решения этих задач на всех его ступенях, начиная с начальной – дошкольной.

На современном этапе развития России главная задача образовательной политики состоит в обеспечении соответствующего качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия потребностям личности, общества и государства за счет его дифференциации и индивидуальности. Условиями дифференциации и индивидуализации образования выступает личностно-ориентированное обучение и воспитание, ранняя диагностика физических и психологических резервов развития ребенка.

Ситуация, в которой сейчас находятся педагогические и психологические науки требует: разработки новых теоретических концепций; расширения исследований закономерностей психического, физиологического, личностного, социального развития человека в условиях новых пространств и характера его деятельности. Реформирование системы образования ставит цели обеспечения охраны и укрепления физического и психического здоровья детей; разностороннего и современного развития детей, их индивидуальных и творческих способностей; формирования навыков самообразования; самореализации личности. Модернизация образовательной системы требует активизации научно-творческого потенциала будущих педагогов-психологов.

Седьмой выпуск «Ученые записки МГПУ. Психологические науки» предлагает материалы межрегиональной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии», проходившей в Мурманском государственном педагогическом университете 23-25 апреля 2007 года.

Статус конференции обуславливает представление научных поисков педагогов, психологов, социальных работников и др. из разных городов и регионов России: Мурманска и Мурманской области (Апатиты, Мончегорск, Североморск, Гаджиево, Ковдор, Кильдинстрой), Москвы, Старой Руссы, Пскова, Самары, Архангельска, Чебоксары. В сборнике трудов традиционно включены научные статьи преподавателей кафедры психологии МГПУ.

В тематическом плане сборник определяет секции научно-практической конференции по направлениям психологии образования, психологии современной семьи, общей, педагогической и возрастной психологии, психологии в системе комплексных исследований творчества, обозначает проблемы развития психологической службы в условиях образования.

Представленные материалы могут быть интересны научным работникам в области психологии и педагогики, практическим специалистам в их профессиональной деятельности.

Проблемы психолого-педагогического образования

И.А.Синкевич

Современные требования к качеству подготовки студентов педвузов в свете модернизации российского образования

С целью модернизации и «гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования» в мае 1998 года Францией, Германией, Италией и Великобританией была подписана Сорбонская декларация. В июне 1999 года в Болонье (Италия) министры образования 29 государств подписали «Декларацию о Европейском пространстве высшего образования». Россия вступила в Болонский процесс в 2003 году. К 2004 году к Декларации присоединилось около 40 государств Европы. С 2005 учебного года практически все высшие учебные заведения стран Евросоюза согласно Болонскому соглашению перешли на трехуровневую систему обучения LMD (лицензиат (бакалавр) – мастер (магистр) - доктор).

Многие вузы России перешли на двухуровневую систему подготовки: бакалавр (4 года) - магистр (2 года). В качестве альтернативного (адаптивного) варианта модернизации высшего образования представлена трехуровневая система подготовки: бакалавр (4 года) – специалист (1 год) - магистр (1 года). Вузам предоставляется возможность самостоятельно определиться в выборе уровневой системы подготовки.

В связи с реализацией концепции модернизации системы высшего образования в России к 2010 году определены основные цели:

1. Введение системы многоуровневого высшего образования (бакалавр-магистр), сопоставимой с общеевропейской.
2. Введение аналогичной европейской кредитной системы учета объема изучаемых дисциплин, позволяющей студенту выбирать важные для него предметы и переходить из одного вуза в другой с заработанными кредитными единицами (1 кредит – 36 академических часов; 1 дисциплина – 2-6 кредитов; за учебный год – 60 кредитов):
 - это численное значение, соответствующее единицам дисциплины для характеристики нагрузки студента;
 - объем необходимой работы по каждому курсу относительно к общему объему работы для завершения полного годового академического обучения в вузе, т.е. лекции, практические работы, семинары, самостоятельная работа, а также экзамены или другие формы контроля знаний;
 - относительные величины нагрузки студента, показывающие, какую часть годовой нагрузки (трудоемкости) данный курс составляет в общевузовской или факультетской шкале кредитов.
3. Создание соответствующей европейским требованиям целостной системы контроля качества образования (балльно-рейтинговой системы,

компьютерного тестирования и др.), информационного обеспечения и обмена; внедрение в вузах механизмов контроля качества учебного процесса с участием внешних экспертов.

4. Применение современных технологий обучения: технологии критического мышления; рефлексивного обучения - осознание собственной деятельности; учебно-педагогического проектирования; совокупность исследовательских технологий (метод кейсов); технологии модульного обучения и т.д.
5. Модернизация информационного и методического обеспечения учебного процесса с увеличением доли самостоятельной работы студента.
6. Введение принятой в Европе формы приложения к диплому о высшем образовании для повышения академической мобильности студентов:
 - возможность при получении степени бакалавра продолжить обучение в магистратуре в одной из стран Европы;
 - разработка совместных программ вузов в рамках Болонского процесса позволит по завершении курса получить сразу два диплома (российский и зарубежный), не выезжая из России.
7. Инновации в обеспечении единства процессов обучения и воспитания и повышение качества высшего образования.
8. Содействие трудоустройству и адаптации выпускников к рынку труда и др.

На современном этапе изменяется система контроля и оценивания знаний студентов: текущий и промежуточный контроль; итоговый контроль по дисциплине; академический рейтинг студентов. Одним из важных элементов подготовки вуза к комплексной проверке является оценка качества подготовки студентов, проводимая в виде тестирования - аттестационных педагогических измерений. Б.А.Савельев, А.С. Масленников [5] отмечают, что модель формирования аттестационных педагогических измерительных материалов (АПИМ) позволяет конструировать измерители, валидные по отношению к требованиям ГОС для контролируемых дисциплин. Методика обработки результатов выявляет степень соответствия уровня подготовки выпускников требованиям ГОС и позволяет осуществлять интеграцию измерения по дисциплине, циклу дисциплин, профессиональной образовательной программе и учебному заведению в целом.

Национальное аккредитационное агентство в сфере образования совместно с Федеральной службой в сфере образования и науки на базе Российской экономической Академии имени Г.В.Плеханова в Москве с 27 февраля по 1 марта 2007 года проводили Всероссийскую научно-методическую конференцию «Тестирование в сфере профессионального образования». Участники конференции положительно оценили результаты эксперимента по разработке и внедрению Федерального Интернет-экзамена в сфере профессионального образования и признали эффективность технологии разработки аттестационных педагогических измерительных материалов (АПИМ) на основе инвариантов содержания дисциплин для всей совокупности ГОС ВПО.

В представленном кодификаторе образования [2] зафиксирована преемственность между содержанием дисциплин в ГОС ВПО и аттестационных педагогических измерительных материалов (АПИМ), используемых в рамках Интернет-экзамена в сфере профессионального образования. Кодификатор отражает содержание дисциплины в ГОС и содержит: контролируемое содержание дисциплины, перечень контролируемых учебных элементов и необходимость составления заданий АПИМ. Преемственность дидактических единиц, зафиксированных в кодификаторе, положена в основу содержания АПИМ единого Федерального банка заданий, используемого для проведения Интернет-экзамена в сфере профессионального образования. Разработанные задания АПИМ представлены по каждой из 5 указанных форм: ВО – задания с выбором одного ответа; МВ – задания с выбором нескольких правильных ответов из предложенных; УС – задание на установление соответствия двух списков (например, понятия и определений); УП – задание на установление правильной последовательности; КО – задания с кратким ответом.

Л.Н.Шарафутдинова [9], методист высшей категории отдела педагогических измерений Национального аккредитационного агентства в сфере образования, раскрыла особенности полидисциплинарного тестирования при внешней экспертизе деятельности образовательных учреждений: полиАПИМ состоит из структурных единиц (дисциплин) и представляет собой совокупность всех ДЕ дисциплин цикла; полиАПИМ используется для проведения комплексного тестирования студентов по нескольким дисциплинам; использование ПолиАПИМ позволяет оценить уровень подготовки студентов по циклу дисциплин. Л.Н.Шарафутдинова представила этапы разработки полидисциплинарных аттестационных педагогических измерительных материалов для комплексного тестирования: проведение макроанализа содержания ГОС по методу «инвариантных дисциплин» с целью выделения групп специальностей; подготовка АПИМ по каждой дисциплине; формирование полиАПИМ для групп специальностей;

Н.М. Розина [4], заместитель директора Департамента государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования Минобрнауки РФ, представила комплекс мероприятий по реализации приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации на период до 2010 года, с учетом требований рынка труда и международных тенденций развития высшего образования:

1. Разработка новых государственных образовательных стандартов различных уровней профессионального образования с участием объединений работодателей (2006-2010 гг.)
2. Разработка и принятие квалификационных (профессиональных) стандартов по областям деятельности с участием объединений работодателей (I квартал 2008 г.)

Н.М. Розина обозначила проблему, над которой сейчас работает Министерство совместно с Минздравсоцразвития, с РСПП (Российским Союзом промышленников и предпринимателей), с Деловой Россией и другими

Союзами работодателей, по созданию в сфере труда современных, отвечающих последним требованиям рынка труда профессиональных стандартов. В целях обеспечения связи содержания профессионального образования с реальными потребностями промышленности и социальной сферы разработан проект Федерального закона о предоставлении права представителям объединений работодателей участвовать в государственном прогнозировании и мониторинге рынка труда. Так же создан Совет по государственным образовательным стандартам профессионального образования, в состав которого введены представители объединений работодателей и с учетом требований которых разработан механизм внесения изменений в действующие ГОС ПО. В комиссии по аттестации образовательных учреждений профессионального образования вводятся представители работодателей, и развивается сотрудничество государственно-общественных организаций в системе профессионального образования с объединениями работодателей и др.

Государственные образовательные стандарты предназначены для обеспечения:

- качества высшего профессионального образования;
- единства образовательного пространства Российской Федерации;
- основы для объективной оценки деятельности образовательных учреждений, реализующих образовательные программы ВПО;
- признания и установления эквивалентности документов иностранных государств о высшем профессиональном образовании.

Н.М.Розина [4] представила динамику изменения академических свобод вузов Российской Федерации в формировании программ подготовки: Типовые учебные планы СССР (1988 г.) - 12 %; Первое поколение ГОС ВПО (1994-1996 гг.) – 15-20%; Второе поколение ГОС ВПО (2000 г.) – 20-40%; Проект ФГОС (2006 г.) – 30-50%.

На современном этапе вуз имеет свободы в программах: бакалавров до 40%; специалистов – 20-30 %; магистров - до 70%. Планируется переход на двухуровневую подготовку студентов в вузах по направлению подготовки: бакалавриат - магистратура. Общемировая статистика и практика показывает, что только 25-30% студентов способны осваивать магистерские программы. Около 30% сразу после бакалавриата смогут продолжить обучение на конкурсной основе в магистратуре. Н.М.Розина [4] отметила, что бакалавр, проработавший на производстве, будет иметь возможность вернуться в вуз и бесплатно продолжить высшее образование на втором уровне, т.е. в магистратуре.

Министерство образования и науки РФ предполагает сохранить как непрерывную подготовку специальности лишь по тем областям знания, которые обеспечивают обороноспособность и безопасность жизнедеятельности человека (МВД, ФСБ, МЧС, врачебные специальности, ряд строительных, военных специальностей). Подготовка специалистов предполагается осуществлять по перечню, утвержденному Правительством РФ, куда педагогические специальности, к сожалению, не входят. Существует опасность

сломать сложившуюся в России классическую систему педагогического образования.

Н.М.Розина [4] подчеркнула, что на программы подготовки специалистов будет запрещен переход на сокращенную подготовку, в целях обеспечения высокого качества. На бакалаврские программы по родственному профилю после техникумов и колледжей будут поступать на сокращенные сроки подготовки. По проекту, разработанному и в рамках научных программ и рабочей группой, созданной Департаментом, программ на непрерывную подготовку представлено около 130, но при этом постоянно идет корректировка данного перечня.

Разработанный проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования [8]: включает общую характеристику направления и требования к основным образовательным программам подготовки бакалавра, магистра и специалиста: требования к результатам освоения; требования к структуре программы; требования к условиям реализации. В ФГОС ВПО отсутствует привычный компонент – содержание ООП. В стандарте будут отражаться только требования к результатам освоения ООП. Привычные циклы (гуманитарные, естественно-научные) будут описываться в виде требований к результатам освоения.

Н.М. Розина [4] отметила, что в современной системе высшего образования перешли на «мелкопредметность», «мелкотемье», хотя не уточняется, для чего такое количество предметов, что после их освоения должен знать и уметь студент. Однако если четко не сформулированы требования, то бесполезно составлять и тесты. Созданные агентства по оценке качества образования зачастую работают на проверку памяти, но не навыков студентов. На современном этапе вузы дают базовые методологические, теоретические, фундаментальные психолого-педагогического знания, на основе которых студенты должны самостоятельно работать, моделировать и исследовать психолого-педагогические процессы.

А.П. Тряпицина [7] определила цель профессиональной подготовки - формирование профессиональной компетенции как интегрального качества личности педагога, основанного на опыте, личностно-ценностных ориентациях, позволяющих решать профессиональные задачи, и выделила четыре характеристики компетенции: постоянно меняющееся понятие и ориентирующее человека на будущее; всегда имеющее деятельностный характер и проявляющееся в обобщенных умениях и навыках; а так же в умениях осуществлять правильный выбор в решении проблем и др.

Компетентностную структуру А.П.Тряпицина представила следующим образом: ключевые компетенции, т.е. социально-правовые, языковые, информационные; базовые компетенции, отражающие специфику профессиональной психолого-педагогической деятельности; социальные компетенции, определяющие специфику предметной области школьного, профессионального, дополнительного образования.

Н.М.Розина [4] уточнила, на какие компетенции должны работать современные вузы. Основные цели гуманитарного цикла - это уметь: работать

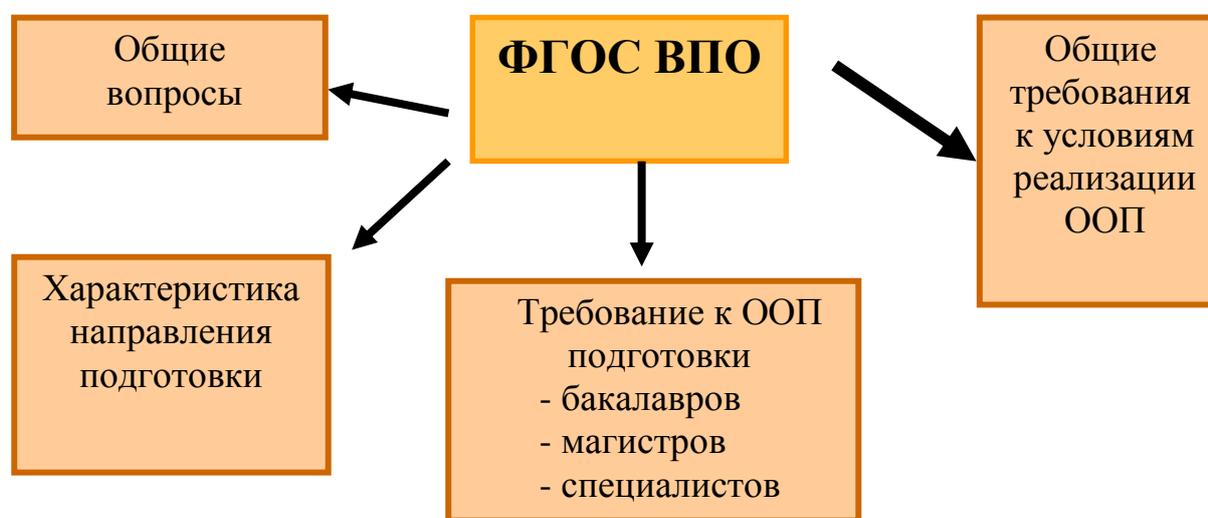
с большим объемом текстового материала; анализировать, выделять главное; обобщать, синтезировать; делать резюме из большого материала, перекладывать в короткие высказывания; аннотировать материал.

Естественнонаучный цикл подготовки разработан для того, чтобы научить студента системно мыслить – это и есть компетенции (умения и применение их на практике). В системе Российского образования цели ставятся так кардинально впервые.

В.Н.Максимов [3], председатель Координационного Совета УМО, представил уровень требований к подготовке выпускников учреждений профессионального образования как основной принцип для разработки стандартов третьего поколения, которые закладывают еще большие свободы вузов, чем предыдущие. ФГОС ВПО имеет четыре основных раздела (схема 1.): общие вопросы; характеристика направления подготовки; общие требования к условиям реализации ООП; требования к основным образовательным программам подготовки (бакалавров, магистров, специалистов).

Схема 1.

Проект макета ФГОС



Раздел «**Общие вопросы**» включает общие положения; область применения; термины, определения обозначения, сокращения.

Направление подготовки утверждается приказом Минобрнауки РФ. ФГОС разрабатывается в порядке, определенным Правительством РФ, с участием федеральных органов исполнительной власти, государственных и государственно-общественных организаций, объединений работодателей. В стандарте перечислены все пользователи - от студентов, до органов финансирующих, контролирующих систему образования, прокуратура, которая наблюдает законность и т.д. Все вышеназванное заставит выставить стандарты на сайты.

В ФГОС ВПО [8] используются следующие термины и определения в соответствии с Законом РФ «Об образовании», Федеральным Законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а также с меж-

дународными документами в сфере высшего образования: основная образовательная программа; направление подготовки; профиль; модуль; зачетная единица; результаты обучения. Следует рассматривать стандарт как совокупность всех образовательных программ в определенной области знания (бакалавров, специалистов и магистров).

В разделе «**Характеристика направления подготовки**» представлены: перечень программ; цели ООП; область, объекты, виды и задачи профессиональной деятельности (Б, М, С). Особенность разработки современных стандартов в том, что определено около 130 направлений подготовки, охватывающих всю систему высшего образования. В одних направлениях только бакалавры и магистры, в других только специальности, а в некоторых направлениях все три направления подготовки. Этот рабочий документ, не утверждаемый официально, направляется в систему образования разработчикам.

В.Н.Максимов [3] отметил, что перечень стандартов и перечень программ по направлению подготовки связаны между собой, но не идентичны. По одному стандарту может быть разработано от 20 до 30 программ. Перечень ООП будет утверждаться вместе со стандартом. Цель образовательных программ – профессиональная подготовка студентов. Цель воспитания личности студента во втором поколении стандартов отсутствует. В стандарте третьего поколения обозначены основные цели: развитие личности; профессиональная подготовка.

Современное кризисное состояние системы образования характеризуется множеством педагогических реалий, среди которых колоссальный разрыв между образованностью и культурностью как атрибутивным интегральным качеством интеллигентного человека - высоко морального, интеллектуально развитого, эстетически совершенного, т.е. духовно богатого.

По мнению Н.Д.Стрекаловой [6], в российском обществе утрачены декларируемые ранее идеологические ориентиры и не сформирована система ценностей, разделяемые всеми членами общества. Большинство российских вузов в условиях дефицита государственного финансирования все больше ограничиваются прагматическим обучением, подготовкой специалистов-профессионалов и отходят от решения задач по воспитанию студенческой молодежи, формированию их этического, нравственного потенциала. Эффективность процесса создания субкультуры образовательного учреждения существенно повышается, если:

- подготовка учителя к педагогической деятельности ориентирована на формирование его личности как субъекта образовательного учреждения, педагога-исследователя, педагога-гуманиста, педагога-творца;
- обеспечено единство социогуманных, культурологических, психолого-педагогических принципов организации образовательного учреждения;

- руководитель образовательного учреждения осуществляет процесс управления на основе рефлексивных механизмов самопознания, самоанализа и самоорганизации.

Теоретической основой комплексного решения воспитательных задач формирования гуманной, нравственной, интеллектуальной личности, обладающей высокой общей и профессиональной культурой, может выступать культуроцентристская концепция образования, разработанная А.С.Запесоцким [1], согласно которой вузы призваны выполнять следующие функции:

- обучающую - овладение знаниями, умениями и навыками как общей, так и профессиональной направленности;
- развивающую - развитие творческого потенциала личности, ее коммуникативных качеств и способностей к активной деятельности и взаимодействию со средой;
- воспитательную - формирование духовно-нравственных ценностных ориентации и развитие гражданских качеств личности и ответственности перед обществом за свои дела и поступки;
- инкультурации - вхождение человека в культуру, приобщение и бережное отношения его к культурным ценностям.

Усиление процессов реформирования в России должно найти отражение в модернизации всей образовательной системы, включая организацию, управление, содержание, формы, методы, технологии обучения и воспитательные подходы.

Раздел **«Общие требования к условиям реализации ООП»** ФГОС ВПО [8] включает следующее:

1. Вузы должны ежегодно обновлять ООП с учетом развития науки, культуры, экономики, техники, технологий и социальной сферы, придерживаясь рекомендаций по обеспечению гарантии качества в вузе.
2. Оценка качества подготовки выпускников должна включать их текущую, промежуточную и итоговую государственную аттестацию.
3. При разработке ООП должны быть определены возможности вуза в формировании социально-личностных компетенций выпускников. Вуз должен способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие студентов в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ.
4. ООП вуза должна содержать дисциплины по выбору студента в объеме не менее одной трети вариативной части каждого цикла.
5. Максимальный объем учебной нагрузки студента устанавливается 54 часа в неделю, включая все виды его аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы и др.

Следует заметить, что при таком расчете часов для самостоятельной работы и развития личности у студента остается мало времени. В Европе трудоемкость недельной нагрузки студентов составляет 45 часов в неделю.

Формы организации и контроля самостоятельной работы студентов должны включаться в нагрузку преподавателей вузов.

Раздел **«Требования к ООП подготовки бакалавра, магистра и специалиста»** включает: требования к структуре программы; требования к результатам освоения; требования к условиям реализации.

Наиболее революционным является разработка **требований к структуре ООП**. Вуз будет формировать модули и программы по своему усмотрению. В стандарте выделено 4 цикла. Блоки общепрофессиональной и специальной подготовки студентов представлены в профессиональном цикле. В каждом цикле предполагается создание базовой части. В рамках каждого цикла не задается ни трудоемкости, ни название дисциплин. Чтобы свести воедино часы по близким дисциплинам разных специальностей, вуз сам будет определять количество часов.

Вместо дидактических единиц должны быть определены **требования к результатам освоения**, что должен знать, уметь выполнять и чем владеть студент. В новом стандарте содержание дисциплин как таковое отсутствует и представлено компетенциями: универсальными (общенаучными, инструментальными, социально-личностными и общекультурными) и профессиональными.

Перечень дисциплин для разработки примерных программ будет представлен в ФГОС ВПО, а вуз в праве использовать эти рекомендации или самостоятельно определять перечень дисциплин. Следует проводить интеграцию основных образовательных программ. Компетенции будут прописаны очень подробно, для ориентировки преподавателя при разработке ООП. Компетенции могут повторяться в разных циклах дисциплин и быть в интегративном единстве. Следует отметить, что компетенции мы можем оценить, когда студент выходит на рынок труда и там уже применяет знания, умения и навыки. Мы можем так же проверить компетенции при итоговой аттестации студентов, что в большей степени заинтересует работодателя.

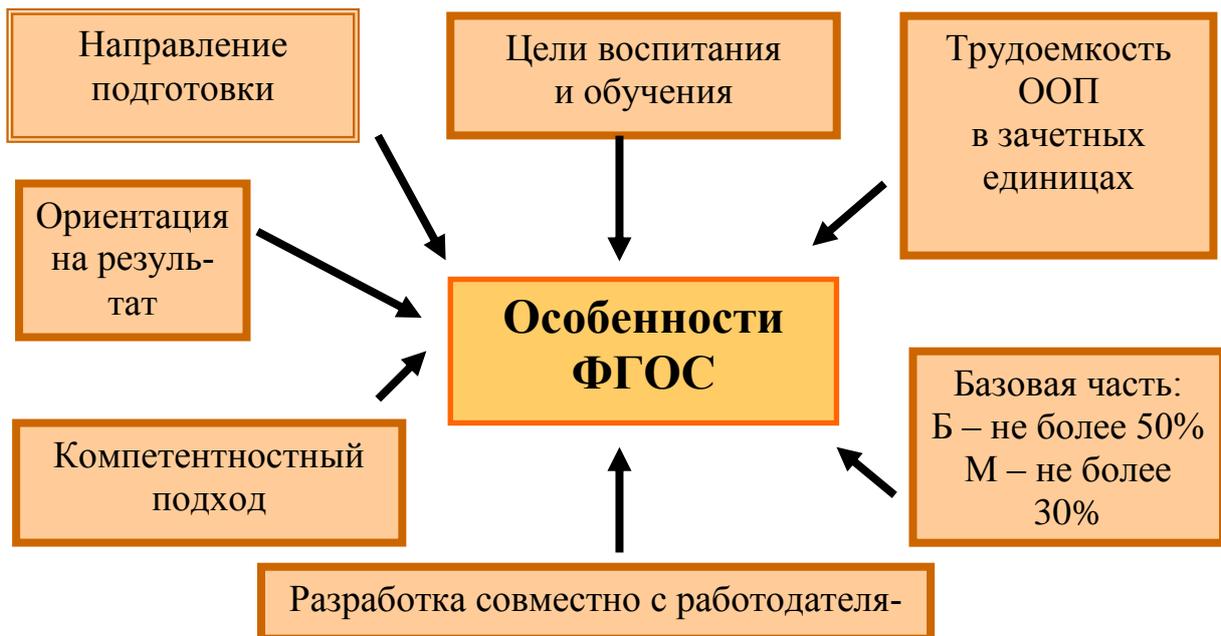
В базовой части ФГОС подготовки (Б, М, С) должно быть прописано, что должен знать студент: бакалавры – не более 50 % (начинается профилизация); специалисты – не менее 70 %; магистры – не более 30 %.

Одновременно с разработкой стандарта должна разрабатываться примерная образовательная программа, которая должна иметь примерный учебный план, примерную программу дисциплин, в которых помимо компетенций будет прописано содержание в дидактических единицах.

Требования к условиям реализации ООП (Б, М, С) включают в себя кадровое, учебно-методическое, информационное и материально-техническое обеспечение учебного процесса. Помимо подготовки бакалавров и магистров, предполагается дать вузу право самостоятельно выбирать, разработать и заявить профиль подготовки специалистов (предлагается перечень профильных направлений, специальностей). Если этот профиль получил признание со стороны работодателя и поддержку других вузов, работающих в данном направлении, профиль подготовки автоматически закрепляется за данным вузом, и определяются образовательные программы.

В.Н.Максимов [3] наглядно представил особенности ФГОС ВПО в схеме 2.

Схема 2.



В свете Модернизации российского образования Н.М.Розина [4] сформулировала задачи на ближайшую перспективу: поэтапное формирование проектов ФГОС совместно с работодателями; создание методологии экспертизы проектов ФГОС перед утверждением; совершенствование системы контроля качества основных образовательных программ в условиях расширения академических свобод вузов; разработка механизмов планирования и финансирования подготовки специалистов с ВПО различного уровня; разработка Положения о реализации уровневых образовательных программ высшего профессионального образования.

Составлять экспертизу по направлениям подготовки будут работодатели на предмет требований к выпускнику, а методологи от академической общественности будут проверять компетенции, их методологическое формирование по общепрофессиональным и гуманитарным дисциплинам и т.д.

Н.М.Розина [4] отметила, что в 2006 году наработаны материалы для проведения экспертизы. Проектные группы университета Высшей школы экономики вместе с Мининформсвязи разработали электронную оболочку, позволяющую как разрабатывать государственный образовательный стандарты, так и проводить экспертизу. Совместно с Рособранзором обсуждается системы контроля качества подготовки студентов по новым стандартам. Основная задача в том, чтобы осуществлялась проверка всей образовательной программы от начала до конца и позволила определить, как реализует вуз поставленные перед ним цели и соответствие уровня подготовки выпускника требованиям, представленным в государственном образовательном стандарте ВПО.

Основными предпосылками реализации уровневых образовательных программ высшего педагогического образования являются: принципиальное

изменение требований к выпускнику, обеспечение его профессиональной мобильности и готовности к работе в условиях рыночных отношений; смена образовательных парадигм и утверждение личностно-ориентированного подхода; необходимость повышения социального статуса профессии педагога.

Литература

1. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. - М: Наука, 2002.
2. Кодификатор элементов содержания дисциплины «Психология и педагогика» высшего профессионального образования //Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Тестирование в сфере профессионального образования» (27 февраля – 1 марта 2007 г.). – М, 2007. www.fepo.ru.
3. Максимов В.Н. Уровень требований к подготовке выпускников учреждений профессионального образования как основной принцип для разработки стандартов третьего поколения: Доклад // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Тестирование в сфере профессионального образования» (27 февраля – 1 марта 2007 г.). – М, 2007.
4. Розина Н.М. О разработке государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения: Доклад // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Тестирование в сфере профессионального образования» (27 февраля – 1 марта 2007 г.). – М, 2007.
5. Савельев Б.А., Масленников А.С. Оценка уровня обученности студентов в целях аттестации образовательного учреждения профессионального образования: Учебное пособие. – Йошкар-Ола: Центр государственной аккредитации, 2004.
6. Стрекалова Н.Д. Опыт воспитательной работы в СПб гуманитарного университета профсоюзов по формированию российского интеллигента // Сборник информационных материалов Межрегионального семинара «Кафедра – ключевое звено в структуре управления вузом» (14-18 февраля 2005 г.) – СПб, 2005. – С.35-42.
7. Тряпицина А.П. Бакалавриат и магистратура по направлению «Педагогика»: опыт разработки содержания, сопряжения стандартов: Доклад // Материалы Всероссийского семинара-совещания «О совершенствовании содержания психолого-педагогических дисциплин в условиях модернизации педагогического образования» (17-19 сентября 2002 г.) – Волгоград: ВГПУ, 2002.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: Проект. – М.: Минобрнауки РФ, 2007. www.fepo.ru.
9. Шарафутдинова Л.Н. Полидисциплинарное тестирование при внешней экспертизе деятельности образовательных учреждений: Доклад // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Тестирование в сфере профессионального образования» (27 февраля – 1 марта 2007 г.). – М, 2007.

Перспективы развития факультета педагогики и психологии в свете модернизации системы высшего образования

Факультет педагогики и психологии - один из наиболее опытных и динамично развивающихся факультетов Мурманского государственного педагогического университета.

В 2006 году произошла реорганизация двух факультетов: «Дошкольного воспитания» и «Педагогики и методики начального образования». В результате их объединения образовался факультет «Педагогики и психологии». У истоков создания и развития факультета стояли известные ученые, исследователи, педагоги: Л.С.Беляева, Л.Н.Литвин, И.А.Архип, А.П.Авдеев, А.А.Смага, Н.В.Алябьева и др. В настоящее время работу факультета обеспечивает декан ФПиП - Смага Анна Александровна, доцент, кандидат педагогических наук.

В настоящее время на факультете педагогики и психологии четыре выпускающих кафедры:

- кафедра дошкольного и начального образования (зав. кафедрой - доцент Штец А.А.);
- кафедра психологии (зав. кафедрой - доцент Синкевич И.А.);
- кафедра социальной педагогики и социальной работы (зав. кафедрой - первый проректор, доцент Рыбкин В.Р.);
- кафедра русского языка и литературы и методики преподавания (зав. кафедрой - доцент Кохичко А.Н.).

Подготовка студентов на факультете педагогики и психологии ведётся по очной и заочной формам обучения по следующим специальностям: «050703 - Дошкольная педагогика и психология»; «040101-Социальная работа»; «050706-Педагогика и психология»; «050711- Социальная педагогика»; «050708-Педагогика и методика начального образования».

На факультете педагогики и психологии по очной форме обучаются 475 студентов, по заочной форме - 615 студентов.

На факультете педагогики и психологии обучение проводят преподаватели высокой квалификации, имеющие ученые звания и степени. Из них: 5 профессоров, 61 доцент кафедр, 39 кандидатов наук, 18 старших преподавателей, 3 ассистента.

Факультет ФПиП принимает участие в международном обмене студентами и преподавателями: Норвегия, Финляндия. Ежегодно на факультете педагогики и психологии проводятся: фонетические конкурсы для студентов, обучающихся по дополнительной специальности «Иностранный язык» (совместно с кафедрой иностранного языка); дни театра (спектакли на английском языке); новогодние праздники в детских домах, школах, детских садах с участием студентов ФПиП; акции «Международный день ребенка», «Помоги ребёнку», «SOS», «Нет - наркомании и СПИДу»; День Знаний; День

Учителя; Студенческая неделя, Рождественская неделя, День Святого Валентина, 8 Марта; КВН; Посвящение в студенты, Последний звонок и др.

Студенты факультета принимают активное участие в подготовке материалов для студенческой газеты «Планета МГПУ», ведут активную научно-исследовательскую работу на базе школ, лицеев, гимназий, детских домов, приютах, Комитета по делам молодежи, Центра занятости населения, Центра оказания помощи семье и детям.

Факультет обладает всеми необходимыми условиями для реализации научных, учебных и досуговых интересов студентов и преподавателей.

Программа развития факультета педагогики и психологии на период до 2011 года.

Цели работы факультета педагогики и психологии:

- формирование у студентов гражданской позиции, ответственного отношения к духовным и материальным ценностям общества, уважения к Российской истории и культуре;
- создание воспитывающей и развивающей среды, направленной на удовлетворение потребностей общества и личности студентов в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии;
- повышение эффективности учебно-воспитательного процесса;
- развитие личности студента в университетском микросоциуме.

Задачи работы факультета:

1. Формирование и направленность личности на усвоение общечеловеческих ценностей, на усвоение научных, профессиональных знаний по выбранной специальности.
2. Содействие в формировании ориентиров на профессиональный рост.
3. Помощь в осознании себя как личности.
4. Развитие у студентов способности к проективной детерминации будущего, ответственность за него, веру в себя и свои профессиональные способности влиять на это будущее.
5. Создание гибкой системы образовательного процесса на факультете.
6. Переход к дистанционному обучению студентов заочной формы обучения.
7. Совершенствование технологий обучения студентов очной и заочной форм обучения.
8. Введение рейтингового контроля знаний студентов.
9. Создание и апробация электронных УМК по специальностям факультета.
10. Создание предпосылок для сертификации дипломов университета на европейский уровень.

Принципы работы факультета и взаимодействия работы преподавателей со студентами: сотрудничество, демократизм, толерантность, профессиональная направленность, системный подход, объективность, дифференциация и индивидуализация.

До 2011 года ФПиП планирует:

1. Осуществлять лицензирование и подготовку специалистов по новым специальностям и специализациям на бюджетной и договорной формах обучения с учётом потребностей образовательных учреждений области.
2. Оформлять заявки в Министерство образования и науки РФ на проведение экспертизы по открытию новых специальностей и специализаций для лицензирования:
 - Бакалавр: социальной работы, педагогики, психологии;
 - Магистр: социальной работы, педагогики, психологии.
3. Начать обучение студентов в Трансграничном университете по специальности: «Социальная работа» (совместно с Лапландским университетом).
4. Организовать участие студентов в Интернет-экзамене.
5. Внедрить многообразие форм промежуточной и итоговой аттестации студентов факультета с введением балльно-рейтинговой системы оценивания знаний.
6. Организация курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава факультета на базе ФПК МГПУ по теме «Методика создания электронного учебно-методического комплекса».
7. Использовать в учебном процессе мультимедийную аппаратуру, в том числе и Интернет.
8. Привлекать преподавателей к участию в тематических конференциях в системе Интернет.
9. Организовать создание электронных учебников по читаемым дисциплинам на факультете по всем специальностям: «Педагогика и психология»; «Дошкольная педагогика и психология»; «Социальная педагогика»; «Социальная работа»; «Педагогика и методика начального образования»; «Организация работы с молодежью».
10. Создать банк данных диагностических методик по педагогике, психологии, методикам дошкольного и начального образования, социальной работе.
11. Определить приоритетные направления исследовательской деятельности преподавателей факультета, исходя из актуальных потребностей образовательных учреждений города, области, с учетом специфики работы в различных типах образовательных учреждений.
12. Совершенствовать работу научно-исследовательских лабораторий факультета: лаборатория диагностики и исследование проблем начального образования, лаборатория лингвистического и литературного краеведения, межфакультетская лаборатория социальных исследований, организация центра психологической службы МГПУ.
13. Выстроить систему проведения конференций на факультете (внутрифакультетские, межфакультетские и межвузовские научно-практические конференции преподавателей) по социокультурным проблемам образования и развития личности дошкольника, младшего школьника и студента: «Наркомания как утрата смысла гуманистиче-

- ского существования»; «Молодежь в глобализируемом мире и в себе»; «Теоретические и методические аспекты современного дошкольного образования»; «Семья и воспитательно-образовательный процесс»; «Ребенок как субъект образовательного процесса»; «Информационные технологии в высшей школе»; «Высшая школа и Болонский процесс».
14. Активизировать участие преподавателей межвузовских целевых научных и научно-методических программах Министерства образования и науки РФ, Баренц-региона и других организаций; обеспечить условия доступа к информации о конкурсах грантов через Интернет.
 15. Совершенствовать систему издательской деятельности факультета, обеспечивающую возможность освещения результатов научно-исследовательской и научно-методической деятельности преподавателей.
 16. Разработать комплекс методических материалов по организации научно-исследовательской деятельности студентов, дополняющий учебный процесс: методические рекомендации по написанию курсовых и дипломных работ; по разным предметным областям; тематические библиографические указатели; хрестоматии и сборники тестовых заданий; сборник диагностических материалов по педагогике, психологии и методикам дошкольного и начального образования, по социальной работе и социальной педагогике; методические пособия по самостоятельной работе студентов; разработать тестовые задания и диагностический материал для промежуточной аттестации студентов по всем действующим программам на факультете ПиП; разработать критерии оценки качества подготовки студента по изучаемым дисциплинам.
 17. Подготовка студентов к выполнению НИРС.
 18. Организация изучения учебных дисциплин, курсов по выбору и факультативов, направленных на овладение студентами средствами и методами выполнения НИР.
 19. Разработка проблематики рефератов, курсовых и дипломных работ, факультативных курсов и курсов по выбору в соответствии с приоритетными направлениями научной деятельности МГПУ.
 20. Встречи студентов с учеными, специалистами, выпускниками и аспирантами вуза. В том числе: Корчагиной Г.А., СГПУ им. А.И. Герцена; Чобану С.В., Бобровой Л.М., Ушаковой О.Б., координаторами проектов Общественного образовательного центра Баренцева региона для заботы о детях на семейной основе; Турбьерном Персеном, директором международной программы «Общественный образовательный центр Баренцева региона для заботы о детях на семейной основе» (Норвегия); Арне Форшманом, профессором технического университета г. Лулео (Швеция); слет отличников факультета (с приглашением выпускников МГПУ – кандидатов наук, аспирантов, именных стипендиатов).

21. Организация деятельности научных групп студентов, в том числе по темам: «Здоровье и образование»; «Современные тенденции речевого развития дошкольника»; «Сотрудничество ДОУ и семьи в воспитании и обучении ребенка»; «Особенности развития речи дошкольника».
22. Организация работы студенческих научных кружков. В том числе: «Клуб интересных встреч», «Вопросы обучения младших школьников на современном этапе», «Семья и дети».
23. Проведение комплексных научных мероприятий, в том числе «Декада науки».
24. Проведение предметных конкурсов и олимпиад. В том числе: общеуниверситетская педагогическая олимпиада; студенческий КВН по психологии; конкурс «Мои первые уроки»; олимпиада по психологии.
25. Публикация результатов НИРС.
26. Подготовка к выпуску следующих сборников студенческих публикаций:
 - сборник материалов межвузовской студенческой научно-практической конференции «Наркомания как утрата смысла гуманистического существования»;
 - сборник материалов научно-практической конференции студентов и аспирантов МГПУ «Молодая наука Заполярья: идеи, новации, перспективы»;
 - сборник «Психолого-педагогические условия развития личности».
27. Размещение информации об итогах НИРС в периодических изданиях (университетских, городских), на сайте МГПУ и в других СМИ.
28. Организовать двухгодичную учебу преподавателей и сотрудников факультета английскому языку.
29. Систематически осуществлять работу по повышению качественного состава научно-педагогических кадров с учётом критериальных значений показателей государственной аккредитации университета.
30. В рамках международного сотрудничества по линии Баренц-региона создавать совместные проекты и программы по вопросам обучения и воспитания детей и молодёжи:
 - «Помощь детям, находящимся в трудных жизненных ситуациях» (Россия-Норвегия);
 - «Социальная работа и гражданское общество в соседних регионах России» (Финляндия);
 - «Антитреффик» (Финляндия, Норвегия, Швеция);
 - «Дети Арктики» (Финляндия, Норвегия, Швеция);
 - «Баренц-специалисты» (Финляндия, Норвегия, Швеция);
 - «Педагогическая сеть: мультикультурный диалог».
31. Продолжать принимать участие в университетских программах международного сотрудничества и обмена студентами и преподавателями.

Основные тенденции развития психологической службы в педагогическом вузе

Центры психологической службы в вузах являются необходимой частью системы образования и в значительной степени отражают ее актуальное состояние, формирует запросы на необходимые виды и способы ее развития.

Психологическая служба образовательных учреждений преследует две основные цели: *образовательная цель* - это приобретение студентами необходимых навыков и знаний для получения профессии, совершенствования карьеры, достижения успеха в жизни. В конечном счете, эта цель образования ведет к созданию условий, в которых может сформироваться квалифицированный работник, профессионал в определенной области знаний; *социальная цель* образования – это помощь в преодолении психологических трудностей, обусловленных как внутриобразовательными, так и иными причинами (возрастными, социальными и др.).

Социальная цель предполагает адекватное определение своих возможностей, исходя из способностей и склонностей, интересов, состояния здоровья, социального и экономического положения. Социальная цель предполагает также воспитание поддержки, солидарности, взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности и уверенности в себе. В конечном счете, социальная цель ведет к созданию условий, в которых может сформироваться человек, ориентированный на позитивное и активное социальное взаимодействие, человек, гармоничный в личностном плане.

Основными *профессионально-этическими принципами* работы в условиях психологической службы выступают общепринятые:

1. Принцип ответственности, предполагающий, что каждый специалист несет персональную ответственность за последствия своего влияния на личность. Он должен, насколько это возможно, осознавать, что его услуги не будут использованы во вред клиенту, воздерживаться от действий и заявлений, угрожающих неприкосновенности личности.
2. Принцип компетентности. Деятельность психологической службы должна строиться на профессиональной компетентности его членов, поэтому для решения проблем определенного клиента должна предлагаться помощь специалиста, имеющего соответствующий профессиональный профиль.
3. Принцип добровольности как необходимость решения консультативных, диагностических, психотерапевтических, коррекционных задач на добровольной и свободной для клиента основе, то есть на основании его собственного обращения в психологическую службу, возможности у каждого обратившегося прекратить контакт со специалистом в любой момент и по собственному желанию.

4. Принцип конфиденциальности, содержащий в себе требование сохранения тайны в отношении того, что сообщает клиент или что стало известно о его частной жизни и жизненных обстоятельствах. Психологи не сохраняют конфиденциальности, если этим могут нанести вред клиенту и если существует реальная опасность для него самого или других людей в связи с сохранением этой тайны. Однако в этом случае необходимая информация должна передаваться только тем лицам, которые способны или/и имеют право предпринимать действия, адекватные ситуации. Исключение составляют также случаи, когда сами клиенты просят, чтобы информация была передана в соответствующие инстанции. Специалисты, работающие в психологической службе, могут только с согласия клиента передавать информацию о нем ее членам, но при условии, что это делается в интересах клиента. Они не наводят никаких справок о клиенте без его согласия и довольствуются той информацией, которая необходима и достаточна для решения поставленной задачи.
5. Принцип безоценочного отношения к клиенту, отсутствие какой бы то ни было селекции по признаку его "удобства" для специалиста, симпатии или антипатии, за которыми стоит оказание помощи без осуждения или недовольства, на основе доброжелательности, желания понять и поддержать.
6. Принцип работы по способу межотраслевых связей, который гарантирует в каждом конкретном случае решение проблем клиента путем преодоления профессиональных ограничений (узкая специализация, ограниченное число специалистов и т.п.) и возможностей их изучения всеми и каждым специалистом. При необходимости все сообщения обсуждаются членами психологической службы, совместно определяются направления дальнейшей работы (профессиональный консилум).

Психологическая служба в педагогическом вузе преследует выполнение следующих *функций*, обеспечивающих ее эффективную и устойчивую деятельность:

- практическую – непосредственное оказание профессиональной психологической помощи;
- учебно-методическую – совершенствование знаний, умений, навыков студентов в процессе получения специального и неспециального психологического образования, подготовка волонтеров для работы в психологической службе, повышение профессиональной квалификации психологов и педагогов;
- научно-исследовательскую – аналитико-прогностическая работа на основе обобщенного анализа деятельности психологической службы, предоставление исследовательской площадки для студентов и преподавателей с целью реализации их научных поисков;
- просветительскую – демонстрация возможностей работы психоло-

гической службы в СМИ и на основе взаимодействия с другими психологическими службами;

- координационную – обеспечение связей и взаимоотношений со специализированными психологическими центрами города, области, других регионов;
- нормативно-правовую – разработка нормативно-правовой базы, регламентирующей профессиональную деятельность специалистов психологической службы педагогического вуза.

Основной *целью* деятельности психологической службы педагогического вуза является психологическое сопровождение личностной и социальной адаптации студентов в процессе обучения, а также оказание психологической помощи обратившимся за ней. Реализация основной цели достигается посредством решения общих и прикладных *задач*:

общие задачи:

- содействие полноценному личностному и интеллектуальному развитию студентов с учетом возрастных и социальных особенностей; развитие личности и творческого потенциала будущего педагога посредством активизации самопознания и самосовершенствования;
- содействие педагогическому коллективу в гармонизации социально-психологического климата;
- повышение уровня психологической грамотности, психологической культуры обратившихся в психологическую службу;
- оказание своевременной психологической помощи и поддержки личности в случаях возникшей необходимости;

прикладные задачи:

- социально-психологическая адаптация студентов педагогического вуза, профилактика асоциального поведения;
- создание научно-исследовательской базы для студентов и преподавателей вуза в процессе подготовки курсовых, дипломных работ и других видов исследования;
- подготовка волонтеров для работы в психологической службе и других специализированных учреждениях;
- оказание дополнительных образовательных услуг: повышение квалификации работников психолого-педагогической сферы и других смежных профессиональных областей;
- оказание адресной психологической помощи.

Принципы организации:

- соответствие деятельности психологической службы основным современным принципам высшего образования: демократизации, гуманизации, гуманитаризации;
- стремление к наиболее полному удовлетворению запросов всех субъектов деятельности психологической службы;
- вариативность и альтернативность психолого-образовательных услуг.

Направленность работы психологической службы обусловлена основными целями высшего психолого-педагогического образования, социальным заказом, индивидуальными запросами субъектов. В этой связи, деятельность службы представляет собой целостную систему, основанную на единстве трех основных компонентов:

- *организационного*, включающего в себя создание структуры и обеспечение деятельности психологической службы;
- *научно-исследовательского*, направленного на изучение и психологический анализ эффективности работы, помощь в реализации программ психолого-педагогических исследований, проводимых студентами и преподавателями педагогического вуза;
- *практически-прикладного*, включающего психопрофилактическую, профориентационную, психодиагностическую, психокоррекционную деятельность, а также психологическое консультирование, просветительскую работу.

Все компоненты работы психологической службы определяются основными видами деятельности:

- психологическая диагностика;
- психологическая профилактика;
- психологическая консультация (индивидуальная, групповая, семейная и др.);
- коррекционная работа;
- просветительская деятельность (2, 4).

Организационный компонент преследует решение задач:

1. Оформление соответствующей документации, регламентирующей деятельность психологической службы вуза.
2. Мониторинг деятельности специалистов с целью определения эффективных способов работы.

Организационная модель психологической службы вуза может быть представлена и как вариант традиционного подхода, и как альтернативный вариант (например, студенческий психологический клуб (5)).

Формы организации деятельности психологической службы зависят от решаемых задач и контингента участвующих. К основным формам относят психологическую консультацию, семинары, тренинги, семинары-тренинги.

Научно-исследовательский компонент направлен на решение следующих задач:

1. Разработка психодиагностических и психокоррекционных средств изучения и развития профессионально-важных личностных свойств студентов.
2. Повышение квалификации работников психолого-педагогической сферы и других смежных профессиональных областей.
3. Предоставление научно-исследовательской площадки для студентов и преподавателей с целью реализации научных поисков в процессе про-

хождения психолого-педагогической практики, при написании курсовых и дипломных работ, по индивидуальному заказу.

Практически-прикладной компонент ориентирован на решение задач:

1. Психопрофилактической:

- предупреждение возможных социально-психологических и психологических проблем студентов и работников вуза;
- создание благоприятного эмоционально-психологического климата в педагогическом и студенческом коллективах;
- определение психологических барьеров, их природы и механизмов в ситуациях нововведений в вузе в связи с социально-экономическими изменениями в стране в целях разработки рекомендаций по смягчению их последствий для личности студента;

2. Профориентационной:

- консультативная деятельность по профессиональной направленности со старшеклассниками по запросам учебных заведений;
- оказание квалифицированной помощи в профессиональном и жизненном самоопределении;
- обследование обратившихся студентов на разных этапах обучения с целью анализа, оценки, отслеживания динамики профессионального и личностного становления;
- изучение удовлетворенности учебной и профессиональной деятельностью обратившихся студентов-выпускников педагогического вуза;
- диагностика профессиональной направленности.

3. Психодиагностической (являющейся важным подготовительным этапом психологического консультирования и психокоррекции):

- получение своевременной информации об индивидуально-психологических особенностях студентов: выявление особенностей психического развития студента, сформированность определенных психологических новообразований и др.;
- диагностика познавательных процессов, мотивации учебной деятельности: выявление интересов, способностей и склонностей студентов для обеспечения полноценного личностного и профессионального образования и самообразования, определение причин нарушений в обучении и развитии;
- предоставление возможности психодиагностического обследования обратившимся в психологическую службу.

4. Психокоррекционной:

- активное воздействие на ситуацию психического развития и становления личности студента с целью реализации возрастных и индивидуальных потенциальных возможностей;
- оказание помощи преподавателям в индивидуализации воспитания

и обучения студентов;

- индивидуальная помощь в случаях неуспеваемости, разработка рекомендаций по коррекции случаев девиантного поведения по запросам преподавателей и (или) родителей;
- организация и проведение тренингов личностного роста и повышения самооценки, снижения агрессивности, коммуникативной компетентности, делового общения, профессионального совершенствования, родительской и семейной компетентности и т.п.;

5. *Психологического консультирования:*

- индивидуальное и групповое консультирование студентов по широкому кругу вопросов, связанных с обучением, развитием, личностным самоопределением, профессиональным выбором, взаимоотношениями с родителями и сверстниками, семейными отношениями;
- консультирование преподавателей, родителей студентов педагогического вуза по вопросам развития, обучения и воспитания;
- консультирование представителей специализированных психологических служб, образовательных учреждений по вопросам обучения и воспитания, профессиональной подготовленности;
- волонтерская работа;
- психологическое консультирование по запросам.

6. *Просветительской работы:*

- проведение специальных курсов, семинаров-тренингов, тренинговых занятий для студентов по повышению уровня психологической компетентности, психологической грамотности;
- организация и проведение психологических семинаров, научно-практических конференций, круглых столов, мастер-классов и т.д.;
- приглашение внешних специалистов для обмена профессиональным опытом;
- консультирование средствами телефона доверия;
- организация виртуальной психологической службы, оказывающей информационно-психологические услуги: самотестирование, информационно-консультационная помощь, обратная связь по вопросам совершенствования работы психологической службы;
- освещение результатов деятельности службы вуза в средствах массовой информации, рекламные проекты.

Таким образом, деятельность психологической службы в педагогическом вузе на основе вышеуказанных аспектов обуславливается внутренним и внешним факторами работы, где *внутренний* фактор ориентирует ее деятельность на решение педагогических задач, психологических проблем внутри вуза, а *внешний* связан с установлением профессиональных и деловых контактов с другими специализированными психологическими служба-

ми и центрами, учебными заведениями, организациями, предприятиями, частными лицами.

Литература

1. Дубровина И.В. Практическая психология образования. – СПб., 2006.
2. Дубровина И.В. Психологическая служба образования // Психологическая наука и образование. – 2001. - № 2.
3. Мартынова Т.Н. Основные направления деятельности психологической службы вуза по психолого-педагогической поддержке становления и развития личности студента // Вестник Кемеровского университета. Сер. Педагогика. – 2000. – вып. 3.
4. Недбаева С.В. Психологическая служба вуза // Психология в вузе. – 2003. - № 3.
5. Чернышев А.С., Гайдар К.М., Елизаров С.Г. Студенческий психологический клуб как модель психологической службы в вузе // Психология в вузе. – 2006. - № 1.

Опыт участия в сравнительном ON-LINE исследовании деятельности российских, американских и канадских психологов

В последние 10-15 лет в нашей стране отмечается огромный рост психологического образования - это касается как масштабов, так и темпов его развития. Важнейшими характеристиками этого процесса являются стремительное распространение и массовость психологического образования, усиление его престижности и кардинальные перемены в социальном статусе дипломированного специалиста-психолога. Профессия психолога перестала быть элитарной и экзотической. По данным 3-го Всероссийского съезда психологов (Санкт-Петербург, 2003) и Мега-проекта в развитии социально-гуманитарного образования в России (руководитель - профессор В.П.Зинченко), в стране насчитывается 250 тысяч дипломированных психологов, из них более 60 тысяч – практические психологи образования.

Профессия "психолог" сейчас подразумевает в себе как минимум пять профессиональных областей - преподавание, исследование, собственно психологическую практику, научное руководство и экспертизу, супервизорство. Но именно в образовательной сфере психология и профессионально-психологическая деятельность имеет наибольшую востребованность и признанность. В частности, преподавание психологии было и остается устойчивым направлением в деятельности российского психолога-профессионала. Психология преподается практически во всех вузах, во многих колледжах и гимназиях, на различных краткосрочных профессиональных курсах переподготовки кадров, факультетах повышения квалификации, в системе последипломного образования.

Прояснение целевых областей преподавания психологии открывает более точные подходы к конструированию и проектированию учебных психологических курсов, к совершенствованию образовательных программ. Изменения, которые происходят в психологическом образовании и в организации практической деятельности психологов-профессионалов, необходимо периодически изучать, так как могут возникать новые социальные запросы, формулироваться новые для профессиональной практики задачи, которые требуют новых профессиональных функций и компетенций.

Такой практикой отслеживания изменений в профессиональной деятельности практических психологов на Западе достаточно давно занимаются специальные организации. Например, в США и Канаде существует Ассоциация региональных и местных советов по психологии (ASPB), организованная в 1961 году для выполнения задач лицензирования деятельности психологов. В ее компетенцию входит анализ деятельности практикующих психологов, разработка программ экзаменов для лицензирования и сертификации специалистов. Это единственная организация, которой доверяет Американская психологическая ассоциация (APA) подтверждать профессиональный

уровень сертифицируемого специалиста-психолога. Кроме того, не менее 50 лет существует Служба профессиональной оценки (PES), которая разрабатывает стандарты деятельности для профессиональных сообществ, в том числе и для психологических.

В России пока нет специальных организаций подобного рода, и сама деятельность по лицензированию и сертификации российских психологов пребывает на уровне обсуждений. В 2003 году на 3-м съезде Российского Психологического Общества был создан Экспертный Совет РПО для выполнения задач подготовки сертификационных процедур. Одним из шагов в данном направлении явилось согласие Экспертного Совета РПО (председатель профессор В.М.Аллахвердов, зам. председателя С.А. Маничев) и факультета психологии СПбГУ (декан Л.А.Цветкова, директор Психологического центра Ю.В.Милешкина) принять предложение PES о проведении совместного сравнительного исследования практик американских, канадских и российских психологов.

Ровно год назад, в апреле 2006 года в России было проведено первое масштабное исследование деятельности практических психологов с использованием интернет-технологий, в режиме on-line. Мне, как члену Санкт-Петербургского психологического общества, было предложено участвовать в качестве респондента-эксперта с российской стороны.

В качестве цели исследования обозначена разработка требований к подготовке психологов в соответствии с запросами практики. В процессе реализации цели ставились задачи описания деятельности российских психологов, составления демографического портрета, особенностей их подготовки и реальной практики, а также сравнения специфики профессиональной деятельности российских и зарубежных психологов. Методом исследования было анкетирование в режиме on-line; время, затрачиваемое на ответы, составляло примерно один час. Место проведения анкетирования - специализированный web-сайт. В качестве инструмента использован опросник "Анализ деятельности психологов", разработанный Professional Examination Service (PES), США. Опросник имеет сложную структуру и включает в себя 6 разделов: роли (основные виды деятельности психологов), обязанности психологов в практике (специфические виды деятельности психологов внутри каждой роли), специализированные знания для выполнения обязанностей психолога, предметные области теоретических знаний, раздел биографических данных респондента и раздел, отражающий мнение респондента относительно профессиональных проблем и изменений, происходящих в профессиональной практике психологов. Инструкция задавала определенный алгоритм действий с опросником. В последнем разделе предусматривались ответы на открытые вопросы.

Организаторы исследования отмечают, что при переводе и адаптации вопросов анкеты с английского языка на русский смысловая близость к исходному тексту была максимально сохранена, хотя у меня, как респондента, иногда возникала потребность уточнить смысл вопроса или узнать комментарий к нему.

Объем выборок с российской и американской сторон примерно одинаков, канадских психологов представлено значительно меньше. Поскольку значимых различий в данных США и Канады о деятельности психологов не было выявлено, эти выборки рассматривались как единая группа. Примечательным оказалось соотношение мужчин и женщин среди респондентов: в американо-канадской выборке это соотношение составляло примерно 1:1, в российской выборке – 1:2, что отражает "женское" лицо современной российской психологии. Средний стаж работы респондентов в качестве психолога составляет около 10 лет. Большинство психологов получили высшее психологическое образование в университетах.

Результаты on-line исследования были опубликованы и обсуждены:

- на сайте Санкт-Петербургского отделения Российского Психологического Общества;
- на сайте факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета;
- на конференции «Современные проблемы прикладной психологии» (Ярославль, октябрь 2006);
- в журнале «Национальный Психологический журнал» (2006, №1, ноябрь);
- на конференции «Ананьевские чтения» (Санкт-Петербург, ноябрь 2006);
- на персональных интернет-адресах участников-экспертов с российской стороны и др.

Подробный анализ полученных результатов не входит в мою задачу, поэтому остановлюсь только на некоторых их специфических чертах. Подготовка психологов России и США значительно различается - как структурно, так и методологически. Об этом свидетельствуют ответы относительно предпочитаемых в практике теоретических подходов (в России предпочитают системный подход, в США - когнитивный) и областях знаний. В американской выборке значимо преобладала клиническая психология, среди респондентов доминировали сертифицированные клинические психологи, соответственно большая часть их подготовки сосредоточена на изучении биологических основ психики. Кроме того, результаты опроса показали значимую ориентацию психологов этой выборки на работу с клиентом.

Российские психологи имеют более широкую ориентацию в педагогической, социальной и организационной психологии. Распределение российских психологов по специализации скорее соответствует логике европейской классификации. В целом в России преобладает более академический характер образования. Российские психологи отметили очень большую долю использования знаний из области методов исследования и статистики.

Как сообщают организаторы исследования (2), по результатам предшествующего обзора практик, проведенного PES в 2003 году, были выделены 4 роли, которые сочетаются в деятельности психологов: внутренний консультант (собственно оказание психологических услуг), внешний кон-

сультант (просветительская деятельность, деятельность в интересах профессионального психологического сообщества, общественные экспертизы), преподаватель, исследователь. В российской выборке преобладали выборы роли преподавателя и внутреннего консультанта, в американо-канадской – роль внутреннего консультанта.

Важной частью исследования стало выявление проблемных зон психологической деятельности. В качестве серьезных проблем в сфере регулирования деятельности психологов респонденты выделяют отсутствие правового поля, отсутствие единого стандарта деятельности и стандартов обучения, неавторитетность профессиональных союзов и ассоциаций, низкую психологическую культуру населения. Достаточно много психологов работает не по профилю полученной в вузе специализации.

Результаты данного сравнительного on-line исследования дают богатую пищу для размышлений и создания программы определенных шагов в профессиональном психологическом сообществе. По планам организаторов с российской стороны, подобные исследования будут иметь регулярный характер и служить для создания профессиональных стандартов деятельности и обучения будущих психологов.

На сегодняшний день имеются детально разработанные учебно-методические комплексы по обеспечению преподавания психологии в вузах, действуют не только сложившиеся научные школы исследования, но и прочные методические традиции. Однако многие авторы констатируют, что в психологическом образовании в целом и в его методической составляющей имеются проблемные зоны, которые в негативном аспекте влияют на качество психологических знаний и профессиональных компетенций будущих специалистов. Зарубежный опыт преподавания психологии достаточно разнообразен. В то же время и он не дает окончательных, однозначных вариантов действий в данном вопросе.

Таким образом, можно констатировать ряд насущных проблем-задач: а) создание новой конструкции всего психологического образования, которая даст возможность существенно преобразовать его качественные параметры; б) обновление психологического содержания в читаемых курсах; в) совершенствование или творческое создание новых методических средств обучения; г) проектирование психологически обоснованных путей восхождения обучаемых к психологической компетентности; д) расширение практики системного применения рефлексивных технологий при одновременном анализе их эффективности; е) развитие профессионального психологического мышления психологов-практиков и преподавателей психологии.

В заключение конспективно обозначим проблемы и направления, которые являются актуальными на современном этапе развития психологии:

- активизация фундаментальных, методологических исследований в психологии; уточнение границ междисциплинарных исследований;
- определение взаимоотношений академической и практической психологии;

- дифференциация психологической практики и появление разнообразных аспектов деятельности практического психолога;
- разработка современного психодиагностического инструментария;
- проведение психологического отбора и сертификации специалистов-психологов; экспертиза деятельности психологов;
- соблюдение психологами профессиональной этики;
- диалог психологии с культурой, обществом, государством, властью;
- организация психологического образования (стандарты, дифференциация специальностей, технологии подготовки психологов);
- введение психологии как учебного предмета в школьное образование;
- повышение психологической культуры людей (в том числе формирование грамотных запросов общества на психологические услуги) и т.д.

Литература

1. Забродин Ю.М. Проблемы и перспективы развития практической психологии в России // Национальный психологический журнал, 2006. - №1.
2. Маничев С.А., Милешкина Ю.В. Российско-американское исследование деятельности психологов: на пути к созданию профессиональных стандартов деятельности и обучения // Национальный психологический журнал, 2006. - №1.
3. Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы 3-й Национальной научно-практической конференции. В 2-х тт. – М., 2006.

Учебный план в различных системах вузовского обучения: историко-педагогический аспект

Идея упорядочивания, планирования процесса обучения прописана Я.А. Коменским в его «Великой дидактике»: «Итак, искусство обучения не требует ничего иного, кроме искусного распределения времени, предметов и метода» [8].

Наиболее ранняя информация о целенаправленной систематической организации образовательного процесса (наличие зафиксированного документа о планировании и организации учебного процесса) относится к XVI веку. Реформаторы эпохи Возрождения (Ф. Меланхтон, Р. Агрикола, И. Бренц и др.), учреждая собственные учебные заведения повышенного общего образования, создали ряд документов, регламентирующих их деятельность: «Учебный план Айслебена» (1527), «Саксонский учебный план» (1528), «Вюртембергский учебный план» (1559) [9].

В своих трудах Я.А. Коменский не использует термин «учебный план» и речь у него идет скорее о расписании, которое является первоначальной исходной формой по отношению к учебному плану. Он развивает и уточняет мысль о постепенности и планомерности учебного процесса, следующим образом: «I. Вся совокупность учебных занятий должна быть тщательно распределена на классы так, чтобы предшествующее всегда открывало дорогу последующему и освещало ему путь. II. Время должно быть распределено с величайшей точностью так, чтобы на каждый год, месяц, день, час приходилась своя особая работа. III. Распределение времени и работ необходимо соблюдать точно, чтобы ничто не было пропущено и извращено» [8].

В процессе исторического развития этих понятий основой для расписания стал выступать учебный план, обязательный для любого учебного заведения как нормативно-правовой документ, каковым он становится в результате санкционирования соответствующим органом управления.

Свой современный облик (форму и содержание) учебные планы приобрели в результате активно формирующейся педагогической практики. Известные российские ученые-педагоги Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.И. Скаткин выработали концепцию содержания образования. Теоретические основы планирования учебного процесса высшей школы разработаны С.И. Архангельским, В.П. Беспалько, Г.П. Неминуцим, В.С. Ледневым. Появились научно обоснованные процедуры построения учебного плана, способы проектирования и моделирования образовательного процесса на основе новых информационных технологий (И.И. Логвинов, Д.Ш Матрос В.А. Романец, В.М. Монахов, В.М. Левит и др.).

Учебный процесс – это сложная система, включающая значительное количество компонентов, которые, с одной стороны, плотно взаимосвязаны

между собой, с другой – имеют относительную независимость и автономность. Само название «учебный план» отражает тот факт, что в этом документе системно структурированы те виды учебной деятельности, которые целенаправленно обеспечивают приобретение учащимися знаний, умений и навыков. С точки зрения С.И. Архангельского, «основной формой выражения системы учебного процесса высшей школы является учебный план» [2].

Учебный план высшего учебного заведения отличается от учебного плана общеобразовательной школы не только по целевой установке (подготовка специалиста-профессионала), но и содержательным компонентам и по необходимости учитывать высокую степень активности, самостоятельности интеллектуальной деятельности студентов. Учебный план вуза является одним из базовых компонентов основной образовательной программы (ООП), которая формируется высшим учебным заведением самостоятельно на основе государственного стандарта с учетом примерных учебных планов и примерных программ дисциплин, утвержденных Минобразованием России. Рабочий учебный план по направлению подготовки или по специальности является тем исходным документом, на основе которого в вузе создаются учебная нагрузка кафедры, индивидуальные планы преподавателей, расчет штатов профессорско-преподавательского состава, рабочие программы дисциплин, расписание занятий студентов и пр.

Традиционно в педагогике рассматривают три системы обучения: предметную, комплексную и курсовую. Каждая система обучения была приоритетной в разные исторические моменты становления российской системы образования XX века.

Предметная система обучения была принята в 1906 году в рамках реформирования учебного процесса Российских университетов. В качестве образца использовался передовой опыт западноевропейских университетов, в которых студентам предоставлялось больше академических свобод и прав в выборе учебных курсов, сроков сдачи экзаменов и в самостоятельном занятии наукой. Наравне с правами возрастала и ответственность студентов за организацию учения, повышалась их личная заинтересованность. В учебном плане предусматривались дисциплины общеобязательные, специально-обязательные и необязательные. Студентам предоставлялась возможность самостоятельно выбрать сроки выполнения обязательных работ. Каждый вуз решал вопрос о переходе на предметную систему обучения с учетом собственных возможностей и профессиональной специфики. Например, некоторые технические вузы переводили студентов на предметную систему только со второго курса, так как на первом давались базовые предметы, лежащие в основе дальнейшего обучения.

Активно внедрялась предметная система в негосударственных вузах. С точки зрения Е.А. Князева, смена курсовой системы обучения на предметную обеспечивало внедрение личностно-ценностного подхода в основы учебного планирования. Реализация в неправительственной высшей школе предметной системы обучения позволяло рассматривать профессиональное становление личности не как результат усвоения всех дисциплин учебного

плана, а как результат творческой атмосферы, взаимного научного поиска преподавателей и студентов [7].

В силу сложившихся обстоятельств реформа высшего образования не получила достойного завершения, а после революционных событий 1917 года многие высшие учебные заведения продолжали практиковать предметную систему обучения. В качестве примера приведем выдержку из обоснования учебного плана (1919 г.) Педагогического Института Дошкольного Образования, который был учрежден Фребелевским Обществом, и преобразован из старейших в России Педагогических курсов по дошкольному образованию. В рассматриваемом учебном плане сочетались общеобразовательные (естественнонаучные и гуманитарные) и педагогические предметы. «В Институте введена предметная система, что особенно важно лицам, получившим специальную подготовку в педагогических учебных заведениях или на факультетах Университета и желающим дополнить в Институте свое образование в области педагогики. Благодаря предметной системе представляется возможность изменять и сокращать учебные планы сообразно с подготовкой и потребностями групп слушателей и отдельных лиц. Создание групповых или индивидуальных циклов облегчается построением учебного плана, при котором курс каждого предмета продолжается один год» [10].

Комплексная система обучения была теоретически обоснована и практически реализована в конце XIX – начале XX вв. как особый способ организации процесса обучения и интеграции содержания образования, позволяющий компенсировать недостатки разобщенного изучения отдельных дисциплин учебного плана.

В практике высшего педагогического образования комплексная система обучения реализовывалась с 1923/1924 учебного года. На Всероссийской конференции по педагогическому образованию (февраль 1924 г.) А.Г. Калашников [6] предложил два принципа построения схем учебных планов: 1) стержневая система дисциплин с комплексным и лабораторным преподаванием и 2) марксистская и производственно-краеведческая основа содержания изучаемого материала. Все дисциплины учебного плана и практическая работа объединялись в четыре направления (комплекса):

- общественно-политические дисциплины и политпросвет работа;
- дисциплины, изучающие школу и ребенка;
- специальные дисциплины;
- производственно-краеведческая работа.

Один из способов «комплексирования» (термин ввел А.Г. Калашникова) – создание новой дисциплины, объединяющей несколько родственных мелких дисциплин. В качестве примера можно назвать «Основы сельскохозяйственного производства», «Основы индустриального производства».

Единым стержнем для комплексной системы вуза выступала практическая самостоятельная работа студента. Универсальным методом обучения объявлялся исследовательский метод, который противопоставлялся теоретическим и лекционным занятиям. Учебные планы создавались на местах,

но по настоятельным рекомендациям Наркомпроса внедрялись активные формы и методы обучения для привлечения студентов к научно-исследовательской работе, как во время учебных занятий, так и во внеучебное время (метод проектов, Дальтон-план, бригадно-лабораторный метод и пр.). Такая организация учебного процесса приводила к скрытой перегрузке студентов, так как в учебном плане учитывалось только время учебных занятий. В 1927 году вузам были предложены типовые учебные планы, которые представлялись как «результат большой работы, проделанной, начиная с 1924 года, Государственным Ученым Советом (особенно его Научно-педагогической Секцией), Главпрофобром и самими Высшими Педагогическими Учебными Заведениями» [11].

Изучение почти всех дисциплин учебного плана сводилось к следующей схеме:

- 1) вводное занятие преподавателя;
- 2) самостоятельная бригадная или индивидуальная работа;
- 3) бригадная консультация;
- 4) заключительная конференция.

С.И. Гессен видел основную ошибку в деятельности Наркомпроса по внедрению лабораторного метода в том, что авторы не делали различия между курсами «эпизодическими» и курсами «систематическими», а именно систематический курс должен быть разделен на отдельные предметы. Доказывая, что основные свойства университета – свобода преподавания и учения, С.И. Гессен высказал такую мысль: «Чем определеннее и вместе с тем энциклопедичнее учебный план, тем менее научный характер носит преподавание. Именно индивидуализация, одинаково не совпадающая ни со специализацией, ни с энциклопедичностью, и отличает университет от специальной школы» [5].

В начале 30-х годов комплексная система обучения была признана «левацкой ошибкой» в учебно-методической работе педагогических учебных заведений» [1] и повсеместно отменена.

К.И. Васильев выделял следующие недостатки использования комплексной системы обучения в вузе: а) снижение ответственности студента за свою работу, распространение уравниловки и обезлички в учебной работе; б) утрата профессорско-преподавательским составом руководящей роли в учебном процессе; в) отсутствие прочных, глубоких и систематизированных знаний у студентов [4].

Курсовая система обучения строится на строгом графике учебного процесса. В ее основе лежит рационалистическая теория управления, в которой основными условиями эффективности считаются: регламентация деятельности, жесткий контроль за исполнением, стимулирование продуктивной работы. Четкое распределение всех учебных дисциплин, учебных и производственных практик, «привязка» форм контроля к определенным семестрам и годам обучения действительно обеспечивают устойчивость процесса обучения. Студенты переводятся на следующий курс обучения только при условии полного выполнения всех указанных в учебном плане видов за-

нятий, сдачи зачетов и экзаменов. Для педагогов преимущество курсовой системы проявляется и в однородности состава студенческих групп по уровню подготовки, и в возможности регулярного общения со студентами на лекционных и практических занятиях, и в систематичности контроля за их подготовкой.

Курсовая система обучения обеспечивает планомерность, ритмичность, предсказуемость деятельности образовательного учреждения. Однозначно установленные сроки приема в вуз, длительность обучения, сроки выпуска позволяют органам управления успешно справляться с руководством государственными образовательными учреждениями, своевременно распределяя потоки обучающихся. С первого курса студенты обучаются по единому учебному плану, изучают дисциплины по общим учебным программам, подчиняются единому для всех графику учебного процесса. Это противоречит принципам личностно-деятельностного подхода к организации образовательного процесса (И.Я. Зимняя), так как личностный компонент предполагает центрирование на обучающемся, а деятельностный компонент подразумевает, что содержание образования усваивается не путем передачи информации от преподавателя к учащемуся, а в процессе его собственной активной направленной деятельности.

В настоящее время учебный процесс в высшей школе ориентирован на курсовую систему обучения. Рассматривая некоторые проблемы современного отечественного высшего образования (пассивность студентов, нежелание их учиться, проблемы с посещаемостью), С. Асадуллина высказывает интересную мысль, что причиной этих проблем является «виртуальный конфликт», то есть такой конфликт «источник которого находится не в той реальности, в которой он протекает» [3]. Жесткость, принудительность учебного плана приводит к тому, что «самые интересные и творческие компоненты (смыслообразование, целеполагание, планирование и оценка, рефлексия) оказываются отчужденными от студентов, поскольку находятся в ведении преподавателей, деканатов, учебной части и т.д. Чаще всего студенты даже не знают своего учебного плана. И уж, конечно, не участвуют в составлении программ учебных дисциплин» [там же]. В результате студенты не могут принять полную ответственность не только за свое обучение, но и за свою профессию.

Современные требования к выпускнику педагогического вуза – творческая индивидуальность, способность к самостоятельной работе, активность. Этого не возможно добиться на основе типовой, единой для всех студентов, учебной структуре. Российская педагогика в области построения различных систем обучения обладает богатейшими историческими традициями, которые важно не потерять, а, изучив и принципиально переосмыслив, использовать в педагогической практике.

Литература

1. Алексинский М.А. Ликвидируем «левацкое» охвостье в педобразовании // Педаго-

- гическое образование. – 1933, № 1.
2. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. - М., 1974.
 3. Асадуллина С. Виртуальный конфликт в высшей школе России // Вестник высшей школы. - 2004. № 4.
 4. Васильев К.И. Очерки по истории высшего педагогического образования в РСФСР (1918–1931 годы). - Воронеж, 1966.
 5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М., 1995.
 6. Калашников А.Г. Всероссийская конференция по педагогическому образованию // На путях к новой школе. – 1924, № 2.
 7. Князев Е.А. Развитие высшего педагогического образования в России (вторая половина XVIII – начало XX века): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Рос.гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. - М., 2002.
 8. Коменский Я.А. Великая дидактика. Избр. пед. соч. - М., 1955.
 9. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли. - М., 2003.
 10. Учебный план института дошкольного образования. - Петроград, 1919.
 11. Учебные планы высших педагогических учебных заведений. Педагогическое образование // Материалы по высшему образованию в РСФСР. Вып. XI. - М., 1927.

ПИДО: историко-педагогический портрет вуза в первые годы Советской власти

Указом Наркома просвещения А.В.Луначарского 1 сентября 1918года в Петрограде был создан первый в России ВУЗ по подготовке дошкольных работников - Педагогический институт дошкольного образования (ПИДО) на базе бывших 4-х годичных педагогических курсов Сант.-Петербургского Фребелевского общества. Основной состав Фребелевских курсов, как свидетельствует Е.А.Гребенщикова (1,с.216), перешел работать в новый институт (Г.Г.Тумим, Н.А.Альмединген, В.А.Зеленко), что оказывало влияние на его деятельность, особенно в первые годы.

С первых лет работы ПИДО был подлинно демократическим учебным заведением, т.к. высшее образование мог получить любой желающий, имевший среднее образование и бесплатно. По уставу новый институт находился в ведении Комиссариата народного просвещения, подчинялся указаниям Главпрофобра. Кроме того, существовала возможность поступления сразу на 2,3 курс для лиц с неполным высшим образованием и стажем педагогической работы, а также допускалась специализация для практических дошкольных работников с разрешения факультета.

Таким образом, ПИДО являлся государственным вузом нового типа, отличным от учебных заведений по дошкольному воспитанию царской России. В соответствии с темой исследования рассмотрим подробнее работу факультета дошкольного образования. Он был создан в 1918г и по 1922г и являлся одногодичным курсом на базе основного трехгодичного отделения. Его деканами в разное время были С.И.Сазонов, Н.А.Альмединген, Г.Г.Тумим, К.М.Лепилов(1,с.221). Согласно уставу института, цель данного факультета заключалась в подготовке инструкторов по дошкольному воспитанию и преподавателей педагогических дисциплин в средних учебных заведениях и на педагогических курсах. Такая цель определяла особенности содержания учебного плана дошкольного факультета:

- на 1-ом году обучения закладывались основы общепедагогического и профессионально-дошкольного образования, а также частично биологического;
- на 2-ом году обучения осуществлялось гуманитарное образование (русская литература, культура родной речи), продолжалась общепедагогическая подготовка (педагогическая психология, здравоохранение, физическое образование, охрана материнства и младенчества, Монтессори-практикумы и т.д.);
- на 3-ем году обучения углублялись знания по естественнонаучному (биология, введение в геологию и минералогию) гуманитарному (языковедение, история всеобщей литературы), общепедагогическому циклам (патопсихология, теория образования);

- на 4-ом году обучения продолжались занятия в области общепедагогического, методического, профессионально-дошкольного образования, включающего экскурсии в историю психолого-педагогических дисциплин.

Студенты дошкольного факультета ПИДО получали очень высокий для своего времени уровень общей и специальной педагогической подготовки, который осуществлялся на основе новейших достижений теории и методики преподавания того времени.

Социально-экономические и политические события страны оказывали влияние на организацию педагогического процесса в институте. Работа института проходила в условиях гражданской войны и восстановления, а позднее коллективизации и индустриализации народного хозяйства Советской республики. Новая система дошкольного воспитания только начинала создаваться, определялись ее цели, задачи, принципы, в соответствии с ними изменялись требования к выпускникам педвузов. Поэтому структура педагогического процесса, содержание учебной и научной работы постоянно корректировались в духе времени. Сравним цель и задачи дошкольного факультета в начале деятельности института (1918-1921гг) и в годы реформы вузов (1922-1924гг).

| Деятельность ПИДО | 1918-1921 гг | 1922-1924 гг |
|-------------------|--|---|
| Цель | Подготовка специалистов по дошкольному воспитанию | Подготовка специалистов по дошкольному воспитанию. |
| Лозунги | «Дошкольное воспитание – это допионерское воспитание». | Дошкольная педагогика должна стать педагогикой пролетариата - социально-трудовой и коллективистической" |
| Задачи | Создавать учебно-воспитательные заведения различного типа, имеющие показательный характер (детские сады по системе Ф.Фребеля, М.Монтессори, Е.Тихеевой, американский детский сад). Проводить научно-исследовательскую работу, предметом которой является самобытная личность ребенка и окружающая его социальная среда , а также различные системы воспитания дошкольников с последующей публикацией научно-методической литературы. | Детские сады и кабинеты института должны отражать новые пути советского (выделено авт) дошкольного воспитания (детский сад нового типа - советский детский сад). Проводить научно-исследовательскую работу, предметом которой является новая советская система воспитания , новые методы изучения ребенка и социальной среды, политехническое воспитание, учитывая конкретные задачи Наркомпроса и отделов народного образования. Публиковать по данным вопросам литературу методического и научного характера. Внедрять идеологические знания, отражающие политику партии в области |

| | | |
|----------------------------------|---|---|
| | Популяризировать знания в области дошкольной педагогики. | образования и культуры. |
| Цели учебного плана | Расширить общее и углубить специальное образования | Обеспечить глубокое политическое и психолого-педагогическое образование на основах марксистско-ленинской методологии. |
| Основные предметы учебного плана | Педагогическая антропология, педагогическая психология, история педагогических учений, основы современного воспитания, дошкольное воспитание, охрана материнства и младенчества, т.е. предметы психолого-педагогического блока. | Марксистская педагогика, История ВКП(б), ВЛКСМ и основы ленинизма, история классовый борьбы, т.е. предметы общеполитического блока. |

Данная таблица отражает изменения приоритетов в содержании подготовки воспитателей ДОУ на начальных этапах деятельности ПИДО.

Цель подготовки специалиста – дошкольника как-будто остается прежней, однако, это только внешнее впечатление. Изменения внутреннего аспекта подготовки воспитателя проявились в постановке задач. С точки зрения деятельностного подхода, задачи сохранили свою функциональную структуру: организационная, исследовательская и просветительская; однако, абсолютно изменились с содержательной стороны. Главный акцент делался на подготовке педагога, проникнутого идеями коммунизма. Как следствие изменялись и цели учебного плана: политическое образование ставится на первое место в ущерб специальному.

Плюралистический подход в подборе содержания дошкольного образования был заменен идеей полного теоретического единообразия после распространения системы коммунистически ориентированного воспитания и образования.

С 1921-1922 уч. г. была введена система двух концентров, по которой полный курс обучения для слушателей дошкольного факультета составлял 3,5 года: 1 концентр - 2 года; 2 концентр - 1,5 года. Студенты, закончившие 1 концентр, получали квалификацию руководителя ДОУ, 2 концентр - инструктора по дошкольному воспитанию и преподавателя по специальности в педагогических учебных заведениях и организациях. Концентры были преемственно связаны между собой.

В 1922 г решением Государственного Учебного Совета Наркомпроса концентры были отменены, основное отделение и дошкольный факультет объединены и ПИДО стал однофакультетным с 4-хгодичным курсом обучения(1,с.221).Такая структура ПИДО сохранялась до слияния в 1925-1926гг педагогических институтов Ленинграда в единый ВУЗ - Ленинградский педагогический институт им.А.И.Герцена.

В годы существования ПИДО его учебную и научную работу осуществляли лучшие педагоги и деятели дошкольного образования такие как

Н.А.Альмединген, Е.С.Дедюлина-Успенская, Е.И.Иорданская, Е.Л.Привалова, Г.Г.Тумим, Е.И.Тихеева, Ю.И.Фаусек, Л.И.Чулицкая, Л.И.Янжул и др. Наличие представителей различных систем дошкольного образования привело к созданию нескольких специализированных кафедр:

1. Кафедра по теории дошкольного воспитания проф. А.С.Болтунов.
2. Кафедра по Ф.Фребелю - проф. Е.И.Тихеева, проф. В.В.Успенский.
3. Кафедра по М.Монтессори - проф. Ю.И.Фаусек.
4. Кафедра по детской литературе - проф. О.И.Капица, Е.П.Привалова, Е.И.Иорданская.
5. Кафедра по эстетическому воспитанию - проф. К.М.Лепилов.
6. Кафедра по методике студенческой практики в детских учреждениях - Е.И.Иорданская, О.В.Бобылева.
7. Кафедра гигиены - проф. Л.И.Чулицкая.

Единая кафедра дошкольной педагогики была создана в 1925г в ЛГПИ им.А.И.Герцена. Преподавателями кафедр были разработаны и выпущены следующие методические пособия для студентов и дошкольных работников: Н.А.Альмединген, Г.Г.Тумим. «Портфель дошкольного работника», «Словарь дошкольного работника»; Е.И.Тихеева. «Организация детского сада»; Л.И.Чулицкая. «Гигиена детского сада» и др. В 1930-е годы: Е.И.Тихеева. «Развитие речи дошкольника»; А.П.Усова. «Игра и игрушка»; К.М.Лепилова. «Изобразительная деятельность в старшей группе детского сада». В 1940-м году была опубликована хрестоматия по истории дошкольного воспитания Н.А.Альмединген-Тумим. В 1936-1940 годах авторский коллектив, в который входили А.П.Усова, А.М.Леушина, А.И.Сорокина, Р.И.Жуковская, готовил учебник по дошкольной педагогике. Многие из данных трудов не потеряли своей актуальности и в наши дни.

Итак, в работе ЛГПИ им.А.И.Герцена (первоначально ПИДО) можно выделить три основные линии: учебную, научную и пропаганду научных знаний в области дошкольного воспитания.

Основные достижения по линии научной работы:

- были подготовлены высококвалифицированные преподаватели дошкольного отделения, которые в дальнейшем осуществляли профессиональную педагогическую деятельность в ЛГПИ им.А.И.Герцена или в др. вузах (А.М.Леушина, А.А.Люблинская, А.И.Сорокина, А.П.Семенова, А.П.Усова, А.А.Волкова и др.);
- были защищены на кафедре дошкольной педагогики кандидатские диссертации: М.А.Поротова, А.П.Усова, Е.А.Гребенщикова, Р.И.Жуковская, Н.Б.Мчедлидзе, Р.Б.Розенфельд, А.М.Леушина.

Основные достижения по линии пропаганды научных знаний в области дошкольного воспитания:

- было издано большое количество печатных работ научного и научно-популярного характера по вопросам психологии, педагогики, педологии, общественно-политического и политехнического воспитания детей дошкольного возраста;

- были организованы в разное время музеи, выставки по дошкольному воспитанию, консультации и справочное бюро, обследование детских садов с последующим анализом итогов проверки, показательные занятия для методистов города, съезды и конференции по дошкольному воспитанию.

Основные достижения по линии учебной работы:

- постоянно изменялись учебные планы в связи с новыми задачами дошкольного воспитания и новыми требованиями к подготовке педагога-дошкольника : вводились новые учебные предметы, корректировалось содержание "старых";
- совершенствовались содержание и организация практики: в ведомстве института находились хорошо оборудованные базы практики (детские сады по системам Ф.Фребеля (закрыт в 1923г), М.Монтессори, Современный Петроградский детский сад по системе Е.И.Тихеевой (закрыты в 1930г). С 1930г практика осуществлялась по 4-ем направлениям: индустриальная на первом курсе; педагогическая на втором; инструкторско-методическая на третьем; преподавательская на четвертом;
- постепенно менялось соотношение методов учебной работы: лекционного, семинарского, лабораторного, метода "проектов".

В результате данных преобразований частично преодолевались такие недостатки учебных планов как многопредметность, отвлеченность от реальной жизни, отсутствие преемственности между практическими и теоретическими курсами.

ПИДО – Педагогический институт дошкольного образования – был первым высшим учебным заведением по подготовке кадров дошкольного воспитания высшей квалификации в Петрограде. Он возник, когда в стране определялись организационные формы и задачи как общественного дошкольного воспитания, так и подготовки дошкольных кадров, что оказало существенное влияние на работу института в первые годы его существования.

Литература

1. Бюллетень Наркомпроса РСФСР. - 1930. - № 14. - С. 410.
2. Гребенщикова Е.И. Высшее дошкольное образование в Петрограде // Ученые записки ЛГПИ им. А.И.Герцена. - т. 340. - Л: Дошкольная педагогика, 1970. – С. 215-256.
3. Литвин Л.Н. Первый Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию //Дошкольное воспитание. - 1990. - № 3. - С.56-59.
4. Первый Всесоюзный съезд по дошкольному воспитанию. Доклады, протоколы, резолюции. - М. - 1921.
5. Хрусталева В.А. К истории высшего педагогического образования в РСФСР. - М. - 1963.
6. Красногорская Л.И. Дошкольное отделение МГПИ им. В.И. Ленина // Дошкольное

Актуальные проблемы общей и педагогической психологии

О.Н. Недосека

Педагогическая ситуация как средство реализации профессиональных и личностных качеств педагога

В психолого-педагогической литературе понятие ситуации используется достаточно интенсивно. Педагогические ситуации являются, по сути социальными ситуациями, и как отмечает Н.В. Гришина: “Значение факторов ситуаций в развитии и проявлении психического фактически признано всеми подходами к объяснению человеческого поведения” [3].

Следует отметить, что понятием ситуации оперируют интеракционизм, психология социального научения, социальная психология, психология обучения и др. Анализ современных зарубежных исследований, проведенный американским социологом У. Томасом, о роли ситуационных переменных в детерминации поведения человека, показывает, что возможность адекватного объяснения поведения человека возможно лишь с помощью понимания субъективного значения ситуации для данного индивида.

Аналізу ситуации как элемента психологического тезауруса посвящены работы исследователей (Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржовой, М.М. Кашапова, Н.В. Гришиной, А.В. Филиппова, С.В. Ковалева).

Л.Ф. Бурлачук и Е.Ю. Коржова отмечают, что проблема соотношения личностных и ситуационных переменных в настоящее время решается обращением к категории поведения, которое является функцией взаимодействия личности и ситуации. Личностные особенности могут быть представлены как условные возможности, реализующиеся в актах поведения в конкретной ситуации. (Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова). Гришина Н.В. подчеркивает, что человек не просто реагирует на ту или иную ситуацию, но определяет ее, одновременно “определяя” себя в этой ситуации. Тем самым личность фактически сама создает, конструирует тот социальный мир, в котором живет. (Н.В. Гришина).

Ситуации профессиональной деятельности занимают существенное место в жизненном пути личности. Ситуации педагогической деятельности являются наглядным примером профессиональных ситуаций. По определению М.М. Кашапова, “педагогический процесс есть не что иное, как цепочка последовательных педагогических ситуаций. Сама же педагогическая ситуация - совокупность условий ее протекания, предметная область ее содержания, средства общения, мотивы и цели субъектов педагогической деятельности.

Грассель Х. выделяет ряд признаков, которые характеризуют педагогическую ситуацию: открытость, информационная неструктурированность, изменчивость, многомерность, сложность, динамичность происходящего.

Исследования Т.Е. Поляковой, Г.Ф. Заремба показали, что ситуация становится для педагога проблемной по субъективному основанию Э.И. Киршбаум, анализируя различные исследовательские парадигмы психологического знания по эксквизитным ситуациям выделяет две главные инвариантные характеристики:

а) наличие нервно-психического напряжения, качество и интенсивность которого зависят, во-первых, от выраженности потребности в разрешении возникшего противоречия (от необходимости искомого); во-вторых, от объективных параметров ситуации (неструктурированности условий, средств, целей); в-третьих, от интрапсихической представленности объективной структуры ситуации в сознании индивида (от актуального психического состояния, личностных свойств); в-четвертых, от отражения собственных возможностей, от опыта разрешения аналогичных ситуаций и возможностей его переноса на актуальные обстоятельства;

б) эксквизитные ситуации явились тем “перерывом постепенности” в регуляции личности, которые представляют возможность перестройки ранее сложившейся структуры деятельности, общения и структуры личностных свойств (системы отношений, установок, ценностных ориентаций и т.д.) и выход на иное, более совершенное качество саморегуляции и взаимодействия с миром (вещей и людей).

С точки зрения Н.В. Гришиной наиболее перспективным является подразделение ситуаций на структурные и содержательные характеристики. К структурным характеристикам ситуации относится ее сложность, ясность, сила, способствование / ограничение. Структурные характеристики по сравнению с содержательными имеет и более общий и более “измеряемый” характер, допускающий возможность ранжирования окружения по указанным параметрам. Содержательные характеристики более ситуационно специфичны и качественны по своей природе, а потому им более релевантен качественный анализ: к ним относятся задачи, правила, роли, цели, ожидания и мотивации.

Следует отметить, что в психолого-педагогической литературе достаточно широко представлены виды и причины возникновения педагогических ситуаций и конфликтов, подходы к их разрешению.

Наиболее распространенными видами педагогических ситуаций и конфликтов М.М. Рыбакова выделяет следующие:

- ситуации (или конфликты) деятельности, возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности;
- ситуации (или конфликты) поведения (поступков), возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе, чаще на уроках и вне школы;

- ситуации (или конфликты) отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности.

Достоверен факт, что в основном психологические исследования направлены на изучение особенностей взаимодействия учителя с учениками в процессе ситуации.

Работ, посвященных особенностям взаимодействия воспитателя с объектами педагогической деятельности явно недостаточно.

В связи с этим важны выводы Е.А. Панько, полученные по данным контент-анализа. В качестве основных причин конфликтных ситуаций, возникающих в деятельности педагога дошкольного учреждения является:

- ситуации, связанные с нарушением дисциплины, невыполнением обязанностей, норм и правил поведения, игнорированием требований детского сада со стороны родителей;
- противоречия поиска, связанные со столкновением новаторства и консерватизма;
- отсутствие оптимального руководства, неблагоприятный микроклимат в коллективе дошкольного учреждения.
- непонимание ребенка, равнодушное отношение к нему, отсутствие учета возрастных и индивидуальных особенностей;
- противоречия несостоявшихся ожиданий;
- ситуации, в которых недооценивается значимость дошкольного воспитания и роли самого воспитателя со стороны родителей, учителей, общественности;
- халатное, недобросовестное отношение к работе, проявление ограниченности в понимании функций воспитателя;
- противоречия, связанные с потребностью в признании со стороны коллектива и администрации, с невниманием к личности сотрудника как к члену коллектива;
- отсутствие единства требований, преемственность в подходе к ребенку со стороны детского сада и семьи;
- карьеризм, личные эгоистические побуждения и цели;
- психологическая несовместимость коллег;
- неудовлетворенность решением руководства детского сада.

Таким образом, конфликтные педагогические ситуации в деятельности воспитателя возникают как в собственно педагогическом общении (с детьми, родителями), так и в профессионально-деловом (с коллегами, администрацией, учителями, обслуживающим персоналом).

Вслед за В.А. Петровским, В.А. Ситаров и В.Г. Маралов отмечают весьма существенную и мало изученную причину возникновения сложных педагогических ситуаций - это воздействия детей на педагогов.

Основным признаком этого типа ситуаций выступает противоречие между целями и задачами, которые ставят воспитатели, и теми, которые преследуют дети в данный конкретный момент. Эту ситуацию Д.Н. Узнадзе

назвал основной трагедией воспитания. Представленную Е.А. Панько классификацию причин конфликтных ситуаций дополняет М.М. Кашапов. Он условно распределяет их на две группы: объективные (не зависящие от сознания учителя) и субъективные (интеллектуальные качества учителя: недостаточный уровень развития аналитических умений; нечувствительность к противоречиям; неумение понимать мотивы поступков учащихся и их цели в конкретной ситуации).

Анализируя различные стратегии поведения в жизненных ситуациях, Л.Ф. Бурлачук и Е.Ю. Коржова выделяют соматически ориентированные, личностно-ориентированные и социальные формы поведения. Данные стратегии поведения могут быть не только деструктивными, но и конструктивными. Их “знак” (“+” или “-”) зависит содержательно от объективных характеристик ситуации и отношения к ней личности, а формально - от степени выраженности поведенческих реакций.

Стратегии поведения в педагогических ситуациях изучались Э.И. Киршбаумом, М.М. Рыбаковой, М.М. Кашаповым, С.В. Зайцевым и др. Для устранения противоречий, составляющих ядро педагогической проблемной ситуации необходимо принятие решения. В психологии управления принятие решения - это пусковой механизм в психологической структуре действия, означающий переход от анализа ситуации к практическому действию. Кашапов М.М. указывает на то, что как человек строит свои решения, то, как соотносятся у него ориентировочные, исполнительные и контрольные действия, зависит от индивидуальных особенностей личности. Решение проблемной ситуации ему представляется как система правил, согласно которой учитель принимает решения.

Стратегии разрешения ситуации, состоящие из диагностических исполнительских и оценочных приемов, классифицируются по временному, содержательному, результативному, позиционному критериям. Таким образом, стратегии поведения, являющиеся функцией взаимодействия личности и ситуации, отражают формы переработки конфликта, реакции на фрустрационные ситуации “техники бытия”, архетипы и др.

Зайцев С.В. считает, что способность к педагогической децентрации (как одна из структур личностных свойств) является важным условием продуктивного решения не только учебной ситуации, но и любой другой.

Исследования Э.И. Киршбаума, Л.М. Митиной, А.А. Ерошенко, В.С. Безруковой, В.Г. Казанской показали, что личностные особенности педагога оказывают существенное влияние на тенденции поведения в педагогических ситуациях. Так в работе В.С. Безруковой и В.Г. Казанской, указывается на устойчивую предрасположенность педагогов (преподавателей СПТУ) реагировать на всевозможные ситуации как на “опасные”, где требуется “не давать себя в обиду”, “защищаться”.

По данным Э.И. Киршбаума получены различия в содержании показателей: для группы “неуспешных” (к ним отнесены респонденты, использующие непродуктивные способы разрешения конфликтных ситуаций) характерен более неблагоприятный профиль системообразующих свойств лично-

сти: эгоцентрическая выраженность поведения у них является ведущей, кроме того, направленность на себя связана с повышением “эмоциональной нестабильности”. В группе “успешных” (к ним отнесены испытуемые, которые применяют продуктивные способы разрешения конфликтов) направленность на себя по абсолютным показателям в профиле иерархии основных отношений занимает последнее место.

М.М. Рыбакова, С.В. Зайцев считают, что обучение педагогов техникам анализа проблемных ситуаций позволяет им при разрешении педагогических ситуаций снизить число ошибок, выработать самостоятельные решения, избежать субъективизма в оценке поведения детей. Кроме того, грамотно проведенный психологический анализ поможет педагогу не только найти варианты разрешения, но и возможные пути предупреждения или погашения конфликта. М.М. Рыбакова предлагает три варианта опорных схем для проведения анализа ситуации, в которых заложен определенный алгоритм: описание ситуации, причины, ситуация глазами участников, личностная позиция участников ситуации (цели, смыслы, ценности), варианты отношений после конфликта.

На наш взгляд, эффективные пути интегративного решения конфликтной ситуации (при условии обучения педагогов) предлагает Н.В. Гришина. Ею разработаны модели разрешения конфликтов: модель арбитража и модель посредничества. Данные психологические подходы, направлены на приобретение педагогом знаний, умений и навыков, позволяющих не только конструктивно решать возникающие проблемы, но и сохранить отношения с объектами педагогической деятельности.

М.М. Кашапов рассматривает процесс разрешения учителем педагогической проблемной ситуации с разных позиций: гносеологической, педагогической, логической, психологической. Он считает, что психологическое рассмотрение процесса решения педагогической ситуации заслуживает особого внимания потому, что данный процесс можно рассматривать как мыслительный, имеющий определенные этапы: поиск педагогического решения; нахождение решения; реализация решения и контроль за его исполнением; оценка полученного результата и осмысление способов его достижения

Таким образом, изучение педагогической ситуации, как средства профессиональных и личностных качеств педагога, является актуальной проблемой в теоретическом и эмпирическом научном знании.

Литература

1. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций.- М., 1998.-259 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания // Анализ преодоления критических ситуаций.- М.; Изд-во МГУ,1984.- 200 с.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта- СПб.: Изд-во «Питер», 2000.- 464 с.
4. Зайцев С. В. Оценка способности воспитателя к децентрации // Вопр. психологии.- 1995.-№4.-С. 37- 48
5. Кашапов М. М. Психологические основы решения педагогических ситуаций.- Ярославль, 1999

6. Киршбаум Э. И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: Дис. ...канд. психол. наук.- Л., 1986.- 252 с.
7. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе.-М.: Просвещение,1991.- 125 с.

Повышения качества образования в высшей школе

Одной из наиболее значимых проблем современной психологии и педагогики является изучение личностных детерминант достижения профессионального мастерства, условий и способов эффективной подготовки специалистов-педагогов в высшей школе. В связи с этим возникает необходимость исследования личности педагогов с продуктивной профессиональной деятельностью, разработки методов и программ, позволяющих развивать не только теоретические знания, но и систему профессиональных качеств личности будущих педагогов - студентов, тем самым, сокращая разрыв между академическим образованием и реальной практической деятельностью.

Проблема исследования эмоционально-волевой сферы педагога в контексте профессионально значимых качеств личности является одной из центральных как в отечественной, так и в зарубежной психологии и педагогике. Возрастание интереса к вопросам, связанным с эмоциональной компетентностью и профессиональным самосознанием педагога в связи с успешностью его деятельности, обусловлено социальными тенденциями гуманизации образования, ориентацией на гармоничное развитие личности учащегося в полисубъектном, партнерском педагогическом общении. Современное обучение студентов – будущих педагогов - и повышение профессионального мастерства учителя обеспечивается созданием новых подходов и концепций, которые включают исследование проблем профессиональной практики, разработку методов их решения и поиск новых эффективных методов обучения и развития высокопродуктивных профессионалов, с целью повышения качества образования в целом.

По мнению Н.В.Кузьминой (2002), критерием качества образовательного учебного заведения является развитие у выпускников творческой готовности к профессиональной деятельности. Кузьмина Нина Васильевна указывает пути повышения качества образования: 1) искусство превращать учебный предмет в средство развития личности, деятельности, индивидуальности учащегося; 2) обращение к чувствам, интеллекту, воле обучающихся в целях развития способности самоорганизации, самообразования, самоконтроля; 3) разрабатывать авторскую систему деятельности и проверять ее продуктивность по признакам готовности выпускников к решению предстоящих задач.

Несмотря на то, что изучение эмоциональных, коммуникативных и регуляторных свойств личности педагогов стало традиционным для современной психологии, в настоящее время не разработана интегративная теория, объясняющая в единстве внутренние механизмы, структурные особенности социальной, эмоциональной и регуляторной компетентности педагога, ее функции в профессиональной деятельности. Такой концепцией, разрабатываемой в данном исследовании, является концепция эмоционального интеллекта.

Цель исследования: выявление особенностей развития эмоционально-го интеллекта педагогов, различных уровней продуктивности деятельности и студентов педагогического института, взаимосвязи эмоционального интеллекта с успешностью профессиональной деятельности. Предметом акмеологического исследования является эмоциональный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности педагогов. Объект исследования – педагоги средних школ г. Пскова и Псковской области с различным стажем работы, ученики средних школ и их родители, студенты педагогических вузов гг. Пскова и Санкт-Петербурга.

Задачи эмпирического исследования были поставлены в соответствии с его целью и гипотезой. В работе были сформулированы и решены следующие задачи:

1. Исследовать взаимосвязь эмоций и интеллекта в концепции эмоционального интеллекта.
2. Выявить систему представлений о личности продуктивного педагога у различных субъектов школьной образовательной среды.
3. Определить уровень развития эмоционального интеллекта и его отдельных компонентов у педагогов с различным уровнем продуктивности и студентов педагогического института, а также выявить специфику структурных взаимосвязей и основные факторы эмоционального интеллекта педагогов с различным стажем работы и студентов педагогического института.
4. Выявить уровни продуктивности профессиональной деятельности педагогов и осуществить сравнительный анализ выраженности эмоционального интеллекта педагогов различных уровней успешности деятельности.
5. Осуществить структурный анализ показателей эмоционального интеллекта и успешности деятельности педагогов.
6. Разработать и стандартизировать авторскую методику диагностики эмоционального интеллекта (МЭИ).
7. Исследовать динамику развития эмоционального интеллекта студентов педагогического института в процессе обучения и разработать акмеологическую программу развития эмоционального интеллекта учителей и студентов педагогического вуза, проверить ее эффективность.

Психодиагностический комплекс включал следующие методики: авторскую анкету выявления представлений об эмоциональном интеллекте; опросник общих эмпатийных тенденций (А. Меграбиан, К. Эпгитейн); опросник «Способность педагога к эмпатии» (И.М. Юсупов); опросник «Коммуникативная толерантность» (В. В. Бойко); тест на определение терпимости; тест на определение ассертивности; методику диагностики самооценки и уровня притязаний (модификация методики Дембо - Рубинштейн); 16 - факторный личностный опросник (Р. Кеттелл); методику «Профессионализм личности учителя» (И. И. Рыданова); методику диагностики темперамента (Айзенк); методику диагностики интеллекта (Амтхауэр); анкету по

выявлению стиля партнерского взаимодействия (С. П. Иванова); авторскую анкету “Идеальный педагог”; анкету для родителей (О.В. Фролушкина); методику «Определение уровня развития эмпатии коллег» (Т.П. Гаврилова); методику диагностики эмоционального интеллекта Дэвида Райбака; авторскую методику диагностики эмоционального интеллекта - МЭИ.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые изучалось развитие эмоционального интеллекта учителей и определялась, его роль в продуктивности их профессиональной деятельности. Разработан и впервые применен оригинальный методический комплекс изучения эмоционального интеллекта учителей, изучены закономерности развития эмоционального интеллекта у студентов педагогических учебных заведений.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации авторской диагностической методики – МЭИ; в создании эффективной программы развития эмоционального интеллекта у студентов педагогических вузов, интегрирующей проблемно-ориентированные и активные социально-психологические методы; в возможности применения полученных данных для профотбора и профориентации будущих педагогов, на семинарах повышения продуктивности деятельности учителей и тренингах профилактики профессиональной деформации личности, эмоционального выгорания педагогов. Выводы и рекомендации по результатам исследования могут быть использованы при повышении квалификации и аттестации учителей, а также в работе педагогов, практических психологов в средних и высших учебных заведениях.

Было предположено, что эмоциональный интеллект является ведущим фактором повышения качества образования и сделаны следующие выводы:

1. Эмоциональный интеллект, представляющий собой способность к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств, других людей и себя самого, опосредует уровень продуктивности деятельности и личностное развитие учителя. Проведенное исследование развития эмоционального интеллекта педагогов имеет комплексный характер. Разработанный комплекс психодиагностических методик и методов экспертизы позволяет осуществить многоуровневый анализ объективных и субъективных факторов развития эмоционального интеллекта педагогов.

2. Педагоги с высоким уровнем продуктивности деятельности характеризуются более развитым эмоциональным интеллектом. Основные его составляющие образуют единую интегрированную структуру; характеристики эмоционального интеллекта учителей со средним уровнем развития эмоционального интеллекта не образуют единой структуры. Когнитивный компонент изолирован от проявления этих свойств в реальном педагогическом поведении и общении. У педагогов с большим стажем работы и низким уровнем продуктивности имеет место тенденция к профессиональной деформации эмоциональной сферы личности. Различия статистически достоверны на 99-процентном уровне.

3. Свойства эмоционального интеллекта продуктивных педагогов связаны с важнейшими профессионально значимыми характеристиками лично-

сти и опосредуют профессионализм деятельности. У педагогов, не достигших вершин продуктивности в своей работе, присутствуют две независимые тенденции, характеризующие их взаимодействие с учащимися: ориентация на понимание, развитие личности каждого ребенка и ориентация на повышение успеваемости без учета личностных особенностей школьников. Тенденция характерна для учителей более старшего поколения, которые придерживаются традиционных монологических, авторитарных форм педагогического взаимодействия.

4. Эмоциональный интеллект является объективным фактором, обеспечивающим продуктивность деятельности в образовании.

5. Основными характеристиками образа идеального педагога, в представлениях различных субъектов школьной образовательной среды - учащихся, родителей, педагогов и психологов, - являются эмоциональные, коммуникативные и регуляторные качества личности учителя, относящиеся к основным структурным компонентам эмоционального интеллекта. Это подтверждает высокую значимость эмоционального интеллекта для осуществления продуктивного полисубъектного взаимодействия в школьной образовательной среде, гармоничного развития личности ребенка.

6. Академическое обучение в вузе не имеет специфической направленности на развитие эмоционального интеллекта. Социальная тенденция к технократическому развитию негативно влияет на развитие эмоционального интеллекта молодых людей. В процессе обучения, по авторской программе у студентов развился высокий уровень всех составляющих эмоционального интеллекта. Данные показатели статистически достоверны. Программа может быть использована в обучении как эффективное средство формирования эмоционального интеллекта студентов педагогических вузов. Программа развития эмоционального интеллекта является элементом повышения квалификации учителей. Программа тренинга, как эффективное средство развития эмоционального интеллекта студентов педагогических вузов, доказала себя и используется с коррективами в системе повышения квалификации педагогов.

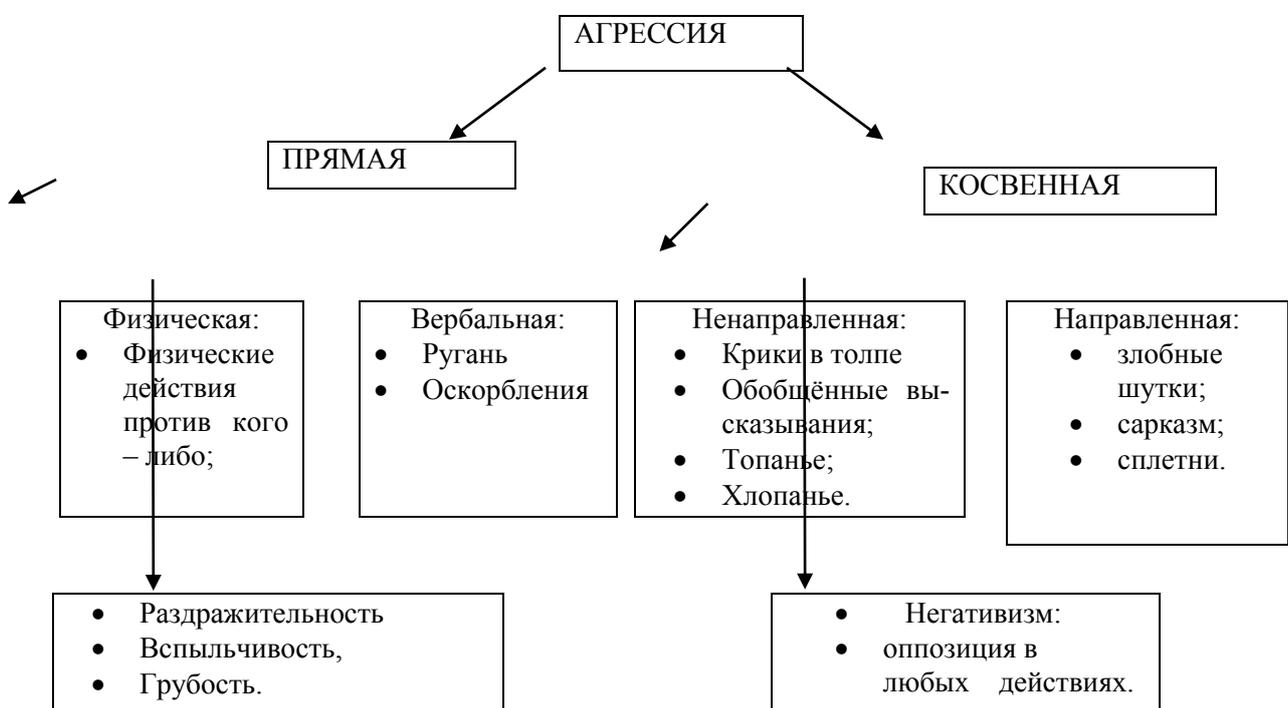
7. Методика диагностики эмоционального интеллекта Д. Райбака не выявляет статистически достоверных различий в средних значениях уровня развития эмоционального интеллекта, что является показателем не возможности использования ее на русскоязычной выборке.

8. Разработанная авторская методика – МЭИ является методикой измерения уровня развития эмоционального интеллекта взрослых людей и способствует диагностики высокопродуктивной деятельности специалистов в сфере «человек-человек».

Влияние эмоционального состояния учителя на результативность урока

Работа над результативностью урока ведётся постоянно как со стороны администрации, так и каждым учителем. Осваиваются новые технологии, формы и содержание урока, приёмы и методы работы, потому что каждый педагог заинтересован в результате. Если зерно бросить в мёрзлую сухую почву, оно не прорастёт, и наоборот – так или иначе, но всё же прорастает в тёплой почве. Так и с “зёрнами” - технологиями. Если эмоциональный фон урока спокоен и деловит, то его результативность высока, если же атмосфера напряжённая, взвинченная, то и результат соответствующий. Каждый учитель, так или иначе, сталкивается с проявлением агрессии учащихся на уроке.

Агрессия – это произвольно направленное поведение с целью нанесения ущерба. Виды агрессии представлены в следующей схеме:



Рассмотрим причины, провоцирующие агрессивное поведение: неуспешность, неуверенность, защита, привлечение внимания.

В школе как институте социализации подросток:

1. Пробует, испытывает себя – становится членом общества, социализируется.
2. Познает личность учителя, который, несмотря на провокации, достигает поставленной цели обучения. Следовательно, если цели достигнуты учителем, то педагог получает признание, уважение, если нет - нарушение дисциплины, конфликты. Особенно, если учитель зовёт на

помощь такого же, как он, учителя. У каждого из нас в глубине души есть “зона комфорта”, которую защищает “зона риска”. Если нарушителя “зоны риска” никто не пресекает, то он чувствует себя комфортно и ведет себя вызывающе и демонстративно. Так развивается вседозволенность. Поэтому плохую услугу оказывает себе учитель, когда даёт себе установку: “не стоит он моего внимания”. На следующем уроке ситуация повторится, но уже с усилением. И наоборот, если ученику, после проявления агрессии (шалости), стало некомфортно, в этом состоянии он больше не захочет оказаться. Поэтому учитель должен сразу чётко объяснить свои требования и следить за их выполнением, чтобы они не стали простой декларацией, которую можно нарушать.

3. Выявляет и проверяет границы установленных правил: что будет, если..., узнают или нет..., накажут или нет....
4. Проверяет отношение к себе, желая узнать, что он небезразличен, о нём беспокоятся, с ним считаются, готовы прийти на помощь, особенно после проступка. Если учитель не акцентирует постоянно внимания на нём, то проступок становится “прошлым”, а ребёнок идёт в своём развитии дальше, совершенствуясь. Если о нём напоминают, срабатывает формула:



Сначала подросток удивляется: “я плохой?” Затем, при напоминании, утверждает: “да, я плохой”. Затем, обозляется: “ах, я плохой, ну так вот вам..., а что вы ещё ждали от плохого...”. Именно поэтому, нужно акцентировать внимание на сильных сторонах личности ученика, возвращая их тем самым, и не акцентировать внимание на недостатках, обсуждая их не публично, а наедине с подростком. Рассмотрим виды агрессии, которым подвергается **учитель** в процессе педагогической деятельности в системе “учитель-ученик”.

Объект агрессии:

1.учитель - предметник

2.учитель - классный
руководитель

3.учитель - классный
руководитель, мама
(если её ребёнок в своей
школе)

Субъект агрессии:

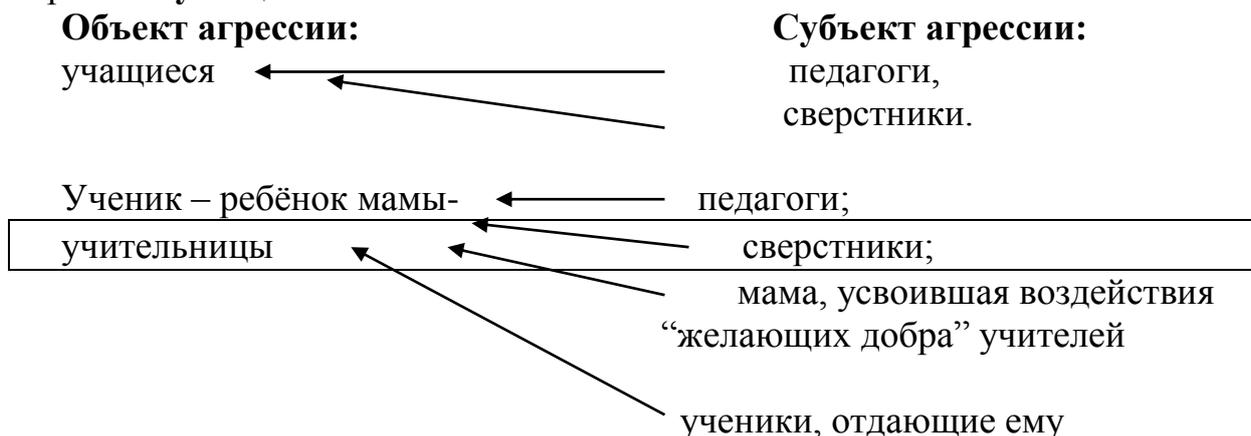
учащиеся;
родители.

учащиеся;
родители;
учителя-предметники (не
все несут мелкие жалобы)

учащиеся;
родители;
учителя-предметники;
учителя-предметники,
«желающие добра»,
сообщающие о ребёнке

1. Учитель – организатор всего того, что происходит у него на уроке. Иными словами, он – хозяин положения, он задаёт тон. Экспериментально доказано, что уровень шума в классе, где учитель ведёт урок спокойным ровным голосом, владея интонациями, невысок - рабочий шум. На таком уроке и результативность усвоенного материала высока. И, наоборот, там, где у учителя повышенные интонации, где учитель повышает голос, срывается, уровень шума так же повышается, что отрицательно влияет на результат усвоения материала.
2. После того, как учитель - классный руководитель воспримет жалобы коллег, вряд ли он встретит подопечных ему учащихся на своём уроке приветливой улыбкой. Скорее всего, первые 10 минут будут носить “воспитывающий” характер. Воспринятую отрицательную энергию (эмоции заразны) учащиеся понесут учителю со “слабыми границами”. Может быть, вместо постоянных жалоб классному руководителю на учащихся, организатору своего урока следует придумать что-то такое, что исключило бы ситуации, способствующие возникновению проблем?!
3. В иерархии ценностей для учителя (как и для представителей любой профессии) собственный ребёнок стоит на первом месте. Поэтому всё, что с ним происходит, отражается на эмоциональном состоянии мамы. Воспринятые эмоции она, хочет того или нет, выльет на тех, кто войдёт к ней в класс, но не на любимых коллег. Эмоции заразны, поэтому цепочку дальнейшего проследить нетрудно. Даже если это просто раздражительность, вспыльчивость (смотри таблицу “прямая агрессия”). Если же, ценой усилий, педагог сумеет сдержанно, собранно, без срывов провести урок, то и тогда воспринятые отрицательные эмоции заявят о себе, проявившись в сердечно-сосудистых заболеваниях, осложнении хронических болезней. Очевидно, стоит щадить друг друга, понимая, что происходящее на уроке зависит от самого учителя. Он задаёт тон.

Чаще всего учащиеся, чьи мамы работают в школе, где они учатся, относятся к категории “трудных”. Рассмотрим агрессию, которой могут подвергаться учащиеся в школе.



отрицательные
эмоции, полученные на уроке
мамы, как минимум через фразу
типа “что это она
сегодня такая злая?”

Разрядка и подтверждение тому, что “я плохой” будет происходить на уроках “жалобщиков”, а затем и в обеспечивающей такую гиперопеку школе, нарушая нормы и правила. Ребёнок легко втягивается в асоциальные группы сверстников. Для профилактики различных видов агрессии следует обозначить следующие рекомендации:

1. Поддерживать в равновесии своё здоровье, в здоровом теле – здоровый дух (спорт, бег, лыжи, аэробика, релаксация). Дети сразу чувствуют состояние входящего в класс учителя, и всегда в более выгодном положении бодрый, собранный, оптимистичный учитель.
2. Осуществлять контроль за своим эмоциональным состоянием (эмоции заразны) и саморегуляцией (расслабление или активизация).
3. Владеть интонацией, помнить, что тон задаёт руководитель урока – учитель, воспитывать в себе терпение, выдержку, сдержанность.
4. Обозначить нормы и правила взаимодействия учителя и ученика. Как правило, учащиеся недолго проверяют “границы учителя”, - через 2-3 недели, а то и раньше они принимают его правила или наоборот, убеждаются в безнаказанности и вседозволенности.
5. Осуществлять сотрудничество в процессе обучения и воспитания. На словах это проявляется так: “Мы работаем...”, “Что у нас поучается?...” Или: “Посмотрите, я говорю, а они...” Ученики мгновенно “захватывают” такую ситуацию в свои руки.
6. Оказывать психологическую поддержку, подчеркивая и возвращая тем самым, сильные стороны, стараясь не акцентировать внимание на плохом (особенно публично), разбирая проступок ученика наедине, внушая уверенность в том, что он справится с проблемой.
7. Проявлять эмпатию, использовать здоровьесберегающие технологии, развивать толерантность в процессе взаимодействия с учащимися. В мудрой восточной молитве говорится:
“Господи, дай мне силы, справиться с тем, что я могу сделать,
дай мне мужество, чтобы смириться с тем, чего я не могу изменить,
и дай мне мудрость, чтобы отличить одно от другого”.
8. Научиться понимать, что подросток растёт и меняется, совершенствуясь, что социализация происходит там, где комфортно: в школе и дома. Б. Пастернак писал о себе-подростке: “Я послан Богом, мучить всех: себя, родных и тех, которых мучить грех...” Подростки учатся методом своих проб и ошибок.

Очевидно, что при выполнении даже некоторых из этих рекомендаций, уровень агрессивности снизится, улучшится эмоциональный фон урока, что непременно отразится и на результативности урока. Повысится степень удо-

влетворённости своим трудом, и значит, появятся силы для решения новых педагогических задач.

Психолого-педагогическое сопровождение: проблемы и пути их решения

В образовательную систему школы входят такие подсистемы как администрация, учителя, учащиеся, родители. Учебное взаимодействие проявляется в сотрудничестве, совместной деятельности и общении, направленной на достижение общего результата. Эти связи проецируются на учебно-воспитательный процесс, непосредственно в классе, на ученика. Определим эффективность этого взаимодействия.

Опираясь на двухлетний опыт работы в качестве педагога-психолога, следует отметить, что в образовательной системе между подсистемами нет явного сотрудничества в педагогическом сопровождении конкретного ученика. Скоординировать это взаимодействие на основе психологического сопровождения всех участников образовательного процесса стало приоритетным направлением в моей работе. Для решения этой проблемы следовало искать единомышленников: разъяснять, убеждать администрацию, учителей, родителей в необходимости тесного сотрудничества в психологическом сопровождении школьника с первого по одиннадцатый класс.

Первыми психолого-педагогическое сопровождение учащихся начали творчески работающие учителя начальных классов. Они стали учитывать: состояние отдельных психических функций школьников (памяти, мышления, внимания и т.д.), работать со слабыми и одарёнными детьми, строя для них групповые и индивидуальные образовательные маршруты, привлекать родителей к развитию у детей познавательных способностей. Сотрудничество учителей, родителей с психологом дало первые позитивные результаты в качестве знаний, росте учебной мотивации, которые были отражены в решении педсовета в феврале 2002-ого года: "Отметить систему в работе учителей начальных классов по внедрению дифференцированного подхода к учащимся на основе психологического обследования".

Взаимодействие УОП в психолого-педагогическом сопровождении приводит к повышению интеллектуального уровня, познавательных процессов, учебной мотивации учащихся до 30% - 50%. Например, у учащихся Глыбиной Р.М.(выпуск 2006г) словарный запас увеличился на 28%, кругозор на 31%, уровень моторики на 47%, количество учащихся со сниженным интеллектом уменьшилось на 19%. уровень мотивации к учебной деятельности вырос на 20%.

| Слов.-логич. мышление | 2 класс | 3 класс | Прирост, % |
|-----------------------|---------|---------|------------|
| Низкий | 13 | 7 | -23 |
| Средний | 13 | 14 | 4 |
| Высокий | 0 | 5 | 19 |

У учащихся учителя Макаренкова М.И.(выпуск 2004г.) словарный запас увеличился на 33%, уровень моторики на 27%, наглядно-образное мышление

на 40%, внимание на 55 %, словесно-логическое мышление на 38%, ОИП на 42%, последние показатели подтвердили систему работы учителя по развивающему обучению. В данный период времени учитель (из своего опыта сопровождения) подготовил к печати научно-исследовательскую работу по развитию познавательных процессов у учащихся.

Учитель Кокнова Г.Н, ознакомилась в сентябре 2005 года с результатами психологического обследования её будущего первого класса. Из 28 учащихся - 21 показали средний уровень развития, 6 – сниженный, и только у одного был уровень выше среднего. Получив консультацию педагога-психолога, она разработала систему работы по развитию психических функций на уроке каждый день по 5-7 минут. В своей работе использовала новейшие психолого-методические разработки, проявив большое терпение, интерес и любовь к детям. На родительских собраниях она напоминала о необходимости интеллектуальных игр, занятий с детьми дома. В 2006-ом году, во втором классе, я вновь обследовала детей, в первую очередь - со сниженным интеллектом. Из 6-ти учащихся один показал уровень развития выше среднего, остальные – средний уровень, детей с низким уровнем развития в классе больше не было. Уровень познавательных процессов, над которыми работал учитель, вырос на 30-40%, учебная мотивация выросла на 25%, это свидетельствует о том, что учение идёт с увлечением.

Учитель Чугуева Н.П. обобщила свой опыт работы по психолого-педагогическому сопровождению. МОИПК работников образования и культуры в 2006 году издал её методическое пособие "Игротренинг для младших школьников с задержкой психического развития".

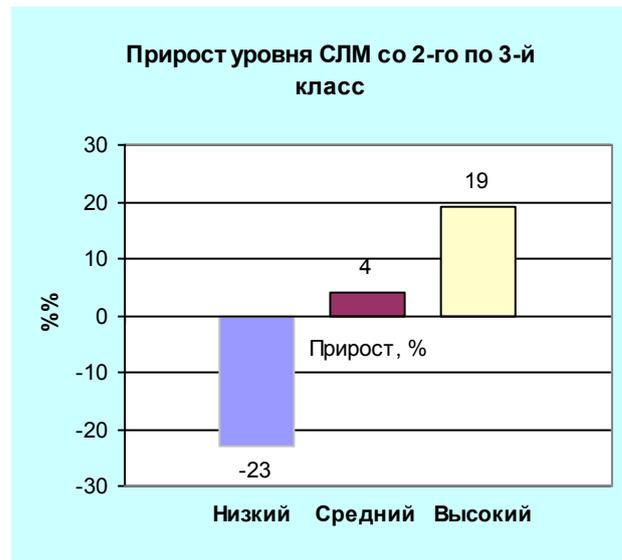
В 4-ом классе, в выпуске 2006-2007 года у учителя Шемякиной Н.И. отмечается следующая динамика в интеллектуальном развитии учащихся.

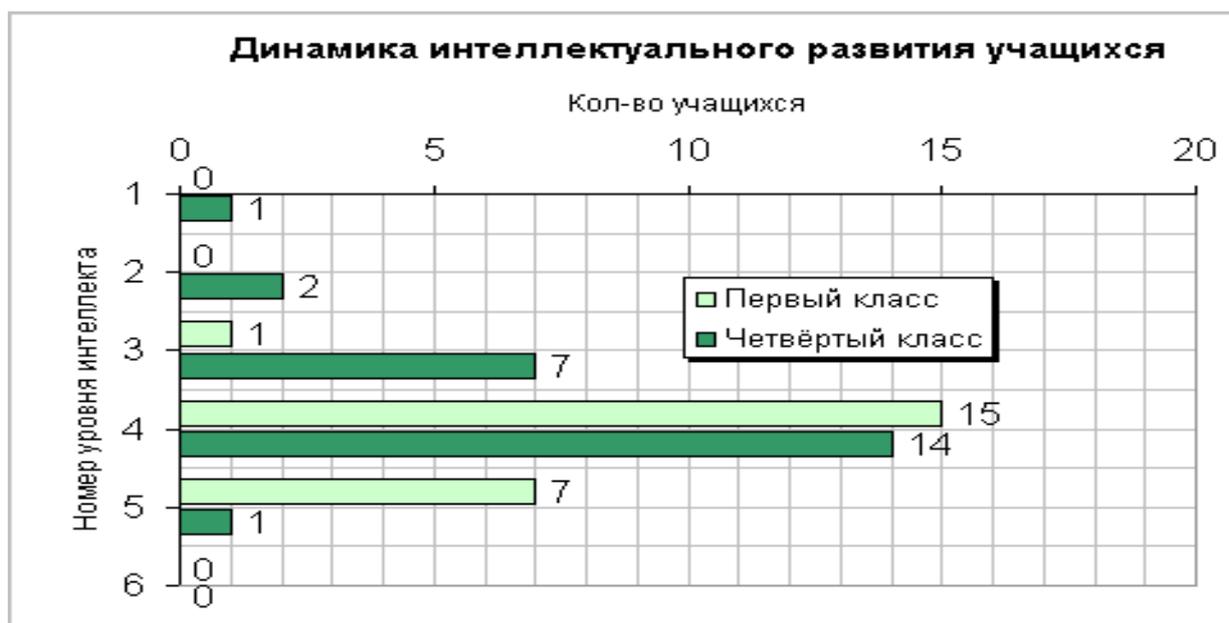
Первый класс

| Уровень интеллекта | Кол-во уч-ся | в % к классу |
|--------------------|--------------|--------------|
| 1. Очень высокий | 0 | 0,0% |
| 2. Высокий | 0 | 0,0% |
| 3. Выше среднего | 1 | 4,3% |
| 4. Средний | 15 | 65,2% |
| 5. Сниженный | 7 | 30,4% |
| 6. Пограничный | 0 | 0,0% |

Четвёртый класс

| Уровень интеллекта | Кол-во уч-ся | в % к классу |
|--------------------|--------------|--------------|
| 1. Очень высокий | 1 | 4,3% |
| 2. Высокий | 2 | 8,7% |
| 3. Выше среднего | 7 | 30,4% |
| 4. Средний | 14 | 60,9% |
| 5. Сниженный | 1 | 4,3% |
| 6. Пограничный | 0 | 0,0% |





С 2002 по 2006 год количество интеллектуально одарённых детей в начальной школе выросло в два раза. За этот период 18 школьников заняли в районе призовые места в интеллектуальных конкурсах "Медвежонок", "Кенгуру", 5 школьников – в области.

Когда выпускники 1-ой ступени обучения переходят в школу 2-ой ступени, в психолого-педагогическое сопровождение включаются учителя 2-ой, а затем и 3-ей ступени обучения. Первоначально этот процесс носил несколько хаотичный характер, росло количество неуспевающих, проблем в воспитании, неудовлетворённость в работе учителей. Беседы с учителями, родителями, учащимися, анализ результатов совместной деятельности привёл к выработке комплексной системы психологического сопровождения, касающегося всех аспектов личностного развития учащегося.

Информационным источником сопровождения школьников являются рекомендации психолога, основанные на результатах их обследования. На каждого ученика, начиная с 1-го класса (всего 550 учащихся), психологом заведена карта, которая пополняется результатами психологического обследования в связи с возрастными особенностями и потребностями личности. В ней имеются сведения по уровню развития познавательной и эмоционально-волевой сферы, статуса ученика в классе, адаптации при переходе во вторую и третью ступени обучения, акцентуации характера, профессиональной склонности и т.д. На основании этих данных и строится сопровождение. Классный руководитель нынешнего 5-ого класса Калинина С.М. после знакомства с результатами обследования и консультации психолога сказала: "Теперь я знаю, почему в моём классе проблемы", она внесла коррективы в план работы, сейчас у неё уже есть позитивные результаты в сплочении коллектива.

Психолого-педагогическое сопровождение требует:

- научного управления, контроля, документального закрепления функциональных обязанностей по сопровождению всех УОП;

- заинтересованности учителей в творческом подходе к сопровождению: зарплата одинакова у творческого и "нетворческого" учителя, она зависит от нагрузки, а не от профессионализма;
- создания материально-технической базы в школе - источника внедрения новых технологий;
- совершенствования педагогами психолого-педагогических умений в учебно-воспитательном процессе

Взаимосвязь ценностей образования и академической успеваемости студентов

Развитие и профессиональное становление студента являются основными задачами учебной работы в вузе. Процесс овладения профессией часто понимается как накопление студентом определенной системы знаний, умений и навыков, которые адекватны требованиям данной профессии. По мнению В.Э.Чудновского, процесс профессионального становления следует понимать как процесс формирования гармонических отношений между профессией и индивидуальностью, которые включают в себя единство двух тенденций: а) индивидуальность приспосабливается к требованиям профессии (стремление найти в профессии нечто близкое своей индивидуальности); б) профессия приспосабливается к индивидуальности (использование возможностей профессиональной деятельности для раскрытия собственной индивидуальности) [3].

В этой связи актуальной задачей является изучение взаимосвязей успешности студента в профессиональной подготовке и психологических характеристик личности студента, таких как личностные смыслы и личностные ценности. Смыслы и ценности являются фундаментом становления личности, позволяющим в реальной действительности оценить свое прошлое и сделать выбор дальнейшего жизненного пути, в том числе и профессионального. Выбор профессии, как указывает А.Л.Винокурова, отражает определенный уровень личных притязаний, основанный на оценке собственных возможностей и способностей [1].

И.С.Кон подчеркивает важность субъективного, личного смысла для успешного функционирования личности, говоря, что предметная деятельность обязательно должна иметь, помимо объективной целесообразности, какой-то личностный смысл [1]. Деятельность, от которой он не получает удовлетворения, человек не может признать своей. А.Н.Леонтьев различал понятие смысла применительно к деятельности (жизненный смысл) и к личности (личностный смысл). Понятие личностного смысла используется при изучении отношения человека к миру в зависимости от его места в обществе. Личностные смыслы связаны, по мнению многих авторов, с личностными ценностями.

Так, Г. Олпорт, считал, что ценность - это и есть некий личностный смысл. В личностном смысле отражаются не только значимость тех или иных предметов или явлений, но и содержательная связь с конкретными мотивами, потребностями и ценностями. У каждого человека существует своя жизненная концепция, мотивы, которыми он руководствуется при выборе своей профессии. Одним из критериев правильности сделанного профессионального выбора может быть результативность деятельности. А сама ре-

зультативность может быть также как и выбор профессии, связана со значимостью, ценностью предметной деятельности.

В данной статье в качестве предметной деятельности рассматривается учебная деятельность студентов вузов. Главная цель - определить взаимосвязь между академической успеваемостью студентов (как результативностью деятельности) и их личностными ценностями. В исследовании приняли участие студенты первого курса факультета психологии Самарской гуманитарной академии, юноши и девушки (возраст - 17-18 лет). В качестве основной методики исследования был применен тест «Аксиологическая направленность личности» [2], а также анализ итоговой успеваемости (итоги экзаменационной сессии).

В результате корреляционного анализа были обнаружены некоторые закономерности. Так, например, было установлено, что оценки итоговой успеваемости по дисциплине «Общая психология» взаимосвязаны с уровнем ценностей профессии и обучения и образования: чем выше ценность, тем выше оценка по дисциплине. Студенты, которые ценят высоко сферу своей основной деятельности – образование и сферу своей будущей самореализации – профессиональной деятельности, более устойчивы, более уверены в своем выборе, понимают необходимость усвоения необходимых знаний и умений, самосовершенствования.

Такая уверенность, по всей видимости, дает им удовлетворенность процессом обучения и является существенным фактором учебной деятельности: они имеют более высокие оценки, им легче учиться. Общая психология – дисциплина самая объемная по количеству часов, выделяемых на лекционные и семинарские занятия, является наиболее близкой к профессии по сравнению с другими дисциплинами, преподаваемыми на первом курсе в первом семестре, а потому показательной в плане обнаруженных взаимосвязей. Академическая успеваемость по дисциплинам, относящимся к естественнонаучным: антропология, анатомия ЦНС, коррелирует с ценностями престижа и материального благополучия. Таким образом, если мы понимаем ценности как личностный смысл, то успешность в учебной деятельности связана с осмыслением студентом значимости этой деятельности.

Литература

1. Винокурова А.Л. Корпоративная культура и поведение субъектов: Потенциал и мотивационно-смысловые ориентации работников государственных и коммерческих организаций / Методы исследования психологических структур и их динамики. Выпуск 4 / под ред. Т.Н. Савченко, Г.М. Головиной. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007 – с.176-184.
2. Капцов А.В., Карпушина Л.В. Аксиологическая направленность личности: Руководство по применению теста. – Самара: Изд-во СаГА, 2006. – 32 с.
3. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды / В.Э. Чудновский. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОД-ЭК», 2006.- 768с.

Взаимоотношения и личностные ценности студентов в учебной группе

Социально-экономические изменения в стране приводят к повышению требований, предъявляемых к специалистам, окончившим вуз. Причем более высокие требования касаются личностных качеств, а не знаний, умений и навыков. Следовательно, в высшем профессиональном образовании необходимо сделать больший акцент на развивающих, личностно-ориентированных подходах к обучению.

Сравнительный анализ трех парадигм образования, востребованных профессиональной школой [1], показал, что в вузах используются элементы всех парадигм образования (когнитивно ориентированной, деятельностно ориентированной и личностно ориентированной). Однако в каждом конкретном вузе соотношение между их долями различно, что является одним из новых критериев выбора вуза абитуриентами, появившимся в условиях диверсификации высшего образования [13].

Развивающее образование ориентировано на: 1) создание образовательной среды, открывающей возможность для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей и развитие уже проявившихся; 2) развитие различных видов способностей и сторон личности в соответствии с индивидуальными особенностями [5].

Независимо от вида модели образовательной среды (эколого-личностная, коммуникативно-ориентированная, антрополого-психологическая, психодидактическая), она (образовательная среда) является условием практического воплощения образовательных систем и технологий [7]. Одним из трех компонентов моделей образовательной среды является социальный компонент [14]. В целом социальный компонент развивающей образовательной среды соответствует психолого-педагогическому феномену «продуктивный стиль взаимодействия» [6]. В психодидактической модели образовательной среды особый акцент ставится на типе коммуникативного взаимодействия между субъектами образовательной среды, и в первую очередь, учащихся между собой, с педагогами и родителями [7]. Основными элементами взаимодействия является совокупная (кооперативная) деятельность (общение, учение и т.п.) и взаимоотношения [8, с.413].

Наиболее исследованным методом изучения взаимоотношений членов группы является социометрия [2, 9], предложенная Дж. Морено, который дал ей следующее определение: «Социометрия – это измерение социальных отношений в самом широком смысле, всякое измерение всяких социальных отношений» (цит. по [10, с.153]). Независимо от вида измерительной процедуры (непараметрическая или параметрическая социометрия [2]) рассчитанные индексы сами почти ни о чем не говорят, и требуется установление взаимосвязи между социометрическими индексами и содержательными лич-

ностными и групповыми характеристиками [9]. Для этого Я.Л.Коломинский рекомендует соотносить традиционные социометрические индексы с результатами других социально-психологических методов, например, референтометрия, выявление ценностно-ориентационного ядра группы и т.п. [9].

Поскольку ценностно-ориентационное ядро обычно диагностируется путем ранжирования студентами группы перечня жизненных ценностей, то показателем единства ценностей является коэффициент ранговой корреляции. Использование ранговой шкалы при диагностике жизненных ценностей является значительным ограничением при проведении вторичного статистического анализа, т.к. числовые значения ранговой шкалы нельзя складывать, вычитать, делить и умножать [3]. В последнее время разработан ряд методик, диагностирующих жизненные ценности, в которых используется интервальная шкала [4, 11, 12]. Следовательно, мерой схожести индивидуумов по совокупности личностных ценностей может выступать одна из метрик кластерного анализа.

Целью настоящего исследования являлось установление взаимосвязи между социометрическими выборами в студенческой группе и мерой сходства личностных ценностей студентов. Исследования проводились среди студентов первых курсов инженерных специальностей (18 учебных групп, более 400 испытуемых). С помощью морфологического теста жизненных ценностей определялись ценности студентов в профессиональной сфере, образовании, увлечениях, общественной жизни и семейной сферах [12]. Проводился социометрический непараметрический опрос на предпочтение или отвержение в совместной учебной деятельности. По результатам опроса строилась социоматрица. Из социоматрицы были выбраны диады с взаимным выбором или отвержением. По результатам диагностики личностных ценностей с помощью кластерного анализа была получена матрица расстояний по восьми ценностям внутри отдельных жизненных сфер. Абсолютные значения расстояний были нормализованы путем деления на максимальное значение расстояния в соответствующей матрице. Исходя из общей теории систем было, принято два уровня различий: до относительного значения расстояния равного 0,38 принималось высокая степень схожести личностных ценностей студентов, а при превышении уровня 0,62 – высокая степень различий личностных ценностей студентов.

Результаты исследования показали, что взаимные социометрические выборы однополых студентов наблюдаются при нормальном уровне схожести личностных ценностей в профессиональной сфере и сфере образования (уровень относительного расстояния находится в пределах от 0,38 до 0,62). Взаимное отвержение наблюдается, как при высокой степени схожести личностных ценностей (уровень менее 0,38), так и при низкой (уровень более 0,62).

Таким образом, эмпирические исследования показали, что взаимоотношения студентов в группах, диагностируемые социометрией, определяются в основном степенью схожести личностных ценностей в профессиональной и образовательной сферах жизни.

Литература

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: Изд-во МПСИ, 2003.
2. Волков И.П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. – Л.: ЛГУ, 1970.
3. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – М.: ИНФРА-М, 1997.
4. Капцов А.В., Карпушина Л.В. Аксиологическая направленность личности: Руководство по применению теста. – Самара: ИПК «Содружество», 2007.
5. Московская психологическая школа: История и современность: в 3 т. /Под ред. В.В. Рубцова. Т. III. – М.: ПИ РАО, 2004.
6. Мухина В.С., Горянина В.А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт ИРЛ РАО // Воспитание и развитие личности. – М., 1997. – С.4 -12.
7. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004.
8. Парыгин Б.Д. Социальная психология. – СПб., 2003.
9. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999.
10. Свенцицкий А.Л. Социальная психология. – М.: ООО «ТК Велби», 2003.
11. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей: Руководство. – Ярославль: Содействие, 1991.
12. Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. Морфологический тест жизненных ценностей: Руководство по применению. – Самара: Изд-во СамИКП-СНЦ РАН, 2002.
13. Студент и образовательное пространство: мотивация и социально-профессиональные ориентации. – Самара: издательство Самарского университета, 2001.
14. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

Проблемы актуализации мотивации профессионально-образовательной деятельности студентов

Актуальные проблемы процесса профессионального развития личности порождают большое количество психологических и педагогических исследований в данной области.

По своему содержанию профессиональное развитие тесно переплетается с общей онтогенетической эволюцией психических функций человека. Причем факт этой связи зафиксирован Б.Г. Ананьевым как двусторонний процесс: общий уровень психического развития индивида является условием для начала развития профессионального. В свою очередь, начавшееся профессиональное развитие существенно влияет на общее развитие психологических функций человека. Следовательно, профессионально важные личностные характеристики детерминируют профессиональное становление обучаемого.

Автор выделяет три основные группы механизмов, обеспечивающих реализацию психических функций: функциональные, операционные, мотивационные. Функциональные механизмы детерминированы онтогенетической эволюцией и природной организацией человеческого индивида. Операционные механизмы, согласно Б.Г.Ананьеву, «не содержатся в самом мозге – субстрате сознания, они усваиваются индивидом в процессе воспитания, образования, в общей социализации и носят конкретно – исторический характер [1].

Мотивационные механизмы обеспечивают селективность и избирательность в работе познавательных процессов и выполняют своего рода оценочную функцию и регуляторную функцию, связанную с ориентацией познавательных процессов на отражение значимой информации. В ходе профессионального развития селективность и направленность перестраиваются и начинают подчиняться задачам профессиональной деятельности, её содержанию и условиям. Таким образом, мотивационные механизмы направляют работу психических процессов на решение профессионально значимых задач и отражение профессионально значимой информации. В ходе этого начинается перестройка операционных механизмов в соответствии с требованиями деятельности. Если такую перестройку осуществить невозможно, профессиональные способности не развиваются.

В основе детерминации профессионального становления личности лежит система внешних по отношению к субъекту и внутренних факторов, соотношение которых и определяет базовое противоречие профессионального развития. Если влияние внешних факторов, так или иначе, доступно для отслеживания, в силу своих процессуальных характеристик, то анализ влияния внутренних - процедура достаточно сложная, но необходимая при конструировании содержания профессионального образования.

Учитывая объективное содержание социальной ситуации профессионального развития, процесс профессионального развития в вузе условно можно разделить на два периода: учебно – академический (1-2 курс) и учебно – профессиональный (3-5 курс). Новообразованиями первого периода, по мнению Ю.П. Поваренкова, являются становление личности студента, преодоление школьной и обретение студенческой идентичности, формирование академической формы учебной деятельности и структуры познавательных способностей, необходимых для её реализации, актуализация учебно-познавательной мотивации профессиональной деятельности как ведущей. Новообразованием второго периода являются актуализация профессиональной мотивации [3]. Таким образом, в ходе развития академическая учебная деятельность становится компонентом профессиональной. Как в первый, так и во второй период основным элементом профессионального развития является актуализация мотивации студентов.

В последнее десятилетие проблемы мотивации учебной деятельности студентов все чаще привлекают внимание педагогов и психологов (О.С. Гребенюк, Д.А. Леонтьев, В.А. Якунин, и др.).

С одной стороны, определены разнообразные эффективные способы и средства формирования мотивации учения: использование ситуации успеха, как средства воспитания интереса к профессиональной деятельности; технология мотивационного обеспечения учебной деятельности студентов; развитие профессиональной мотивации в контекстном обучении и т.д. С другой стороны, введение Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования не исключило академической свободы преподавателя в самостоятельном определении технологий обучения. Однако именно «выбор образовательных альтернатив, подходящего образца инновационных педагогических технологий вызывает у преподавателей затруднение» [2].

Анализ педагогических исследований по проблеме формирования мотивации учебной деятельности, как в средних, так и высших учебных заведениях, позволяет прийти к мнению, что принцип «чем больше, тем лучше» в скрытой форме присутствует в большинстве экспериментальных работ, а вопросы о принципиальной возможности как позитивного, так и негативного воздействия мотивации на ход и результаты мыслительной деятельности учащихся в них либо не оговариваются, либо игнорируются.

Существует базовое положение о том, что экспериментальная интенсификация мотивации (создание или провокация мотивации самоутверждения, творчества и т.д.) положительно влияет как на ход мыслительного процесса, так и на его результат. Это выражается в продуктивности целеобразования, качестве вербализации, оптимизации невербализованного поиска, повышении критичности в собственной деятельности, качественных характеристиках результата решения. Однако трудно себе представить возникновение определенных типов мотивов у субъекта (творческого мотива, например) на основании одной только инструкции. Такая инструкция, по мнению Д.А. Леонтьева, эффективна лишь тогда, когда она соответствует устойчивой

мотивационной системе учащегося, то есть адресуется к имеющимся мотивационным тенденциям, лишь увеличивая вероятность их актуализации [4].

Однако эмпирический опыт показывает, что у первокурсников вся система мотивации ещё не образует целостной иерархической структуры. Иллюстрацией дезинтегрированной структуры мотивации служит тот факт, что показатели отношения студентов к учебным дисциплинам не связаны с показателями отношения к профессии и учению. Учебная деятельность большинства первокурсников непосредственно управляется только средним звеном мотивационно – целевой системы – учебными мотивами. Отсюда следует неизбежный вывод о невозможности единого мотивирующего воздействия инструкции преподавателя на всех учащихся.

Последние исследования психологов (Д.А.Леонтьев, В.К.Вилюнас, И.А.Васильев и др.) обращают внимание педагогов на то, что формирование мотивации должно проходить с учетом исследования мотивов в совокупности с содержательными особенностями и силой мотивации учащихся, с учетом переживаний субъектом мыслительной деятельности успеха/неуспеха в ходе решения задач, с учетом активизации защитных механизмов личности в ситуации неуспеха, каузальных атрибуций, связанных с достижением. Например, перекладывание студентом ответственности за свои успехи и неудачи на преподавателя, могут повлечь за собой нарушения в мотивации достижения, так называемую «выученную беспомощность». При формировании мотивации очень важно учитывать «стиль объяснения» студента, то есть персональный параметр: «Кто виноват?» - я сам, другие люди или обстоятельства.

Отсутствие возможности эффективного воздействия одновременно на большую часть коллектива студентов при формировании мотивации учебной деятельности ставит перед педагогами проблему создания дидактических условий, которые учитывали бы индивидуальные особенности мотивации каждого студента.

Так как занятия в вузе (лекции, семинары) предполагают групповые виды деятельности, то индивидуальность студента способен в полной мере проявить в самостоятельной работе. Преподавателю необходимо отбирать такие методы, технологии обучения, которые бы не только и не столько позволяли усваивать готовые знания, сколько помогали приобретать знания самостоятельно из разных источников, формировать собственную точку зрения, уметь ее аргументировать, использовать ранее полученные знания в качестве метода для получения новых.

Следовательно, задания для самостоятельной деятельности, а также условия оценивания её результатов должны иметь широкий спектр альтернатив. Например, использование квалиметрического обеспечения на основе таксономии учебных задач в условиях уровневой дифференциации предоставляют студентам самостоятельный выбор уровня усвоения учебного материала в соответствии с их способностями и склонностями; использование новых информационных технологий: создание преподавателями образовательных сайтов по дисциплине с заданиями различных уровней сложности и

блоком самопроверки позволяют студенту самостоятельно оценивать уровень достижений; альтернатива при сдаче зачетов и экзаменов: традиционная, рейтинговая, экспертная оценки позволяют избежать «перекладывания студентом ответственности» на преподавателя в ситуации неуспеха.

Важно отметить, что дидактические условия формирования мотивации учебной деятельности студентов должны реализовываться при соблюдении принципов: мотивационного обеспечения, когда основной целью педагогического процесса является формирование целостной мотивации учебной и профессиональной деятельности; продуктивности обучения, когда главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение студента, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности; интерактивности, который обеспечивает запуск внутренних механизмов саморазвития будущих педагогов, актуализирует все сферы индивидуальности студентов на начальном этапе педагогической подготовки в вузе; личностного целеполагания, где развитие студента как субъекта деятельности идет по пути выращивания у него цели собственной деятельности в такой последовательности: «потребность (запрос) – мотив – цель»; образовательной рефлексии, когда образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами образования.

Все выявленные принципы тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, образуя систему, функционирование которой и задает логику профессионального развития на начальном этапе обучения в вузе.

Литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
2. Левитес.Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – Москва – Воронеж: МОДЭК, 2003.
3. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М, 2002.
4. Современная психология мотивации /Под. ред.Д.А.Леонтьева. – М.:Смысл, 2002.

Профессиональная деятельность психолога в профильной школе

Предпрофильное и профильное обучение стало реальностью российской школы. Введение профильного обучения полагается инновационным процессом, широко обсуждается в печати, имеет достаточную теоретическую и нормативную базу. В стратегических документах отмечена роль профессиональной ориентации как психологической поддержки молодежи, помощи в выявлении реальных возможностей в освоении той или иной профессии.

Предполагается, что переход к профильному обучению создаст условия, при которых наиболее полно будут учтены способности и склонности учащихся. Чаше проблема «учета» способностей начинается с их тестирования, выявляющего интересы и желания наших детей. Любой психолог-практик согласится, что создать банк диагностических данных как реальную основу для открытия специализированных профильных классов – процесс чрезмерно трудоемкий, но не достаточно эффективный.

Интересы детей в предпрофильных классах еще не осознаны, меняются под влиянием различных факторов. Способности не развиваются, если не созданы условия для определенного вида деятельности. Без создания этих условий, без соответствующей работы по подготовке выбора, ориентирования на продолжение обучения ученик скорее пойдет в 10-й профильный «за компанию» или по подсказке. В этом случае предпрофильная подготовка сведется к «комплектованию», селекции без учета желаний и склонностей. На наш взгляд, акцент необходимо перенести с задачи «учета» на задачу создания условия для осознанного выбора профиля обучения при переходе в старшую школу и столь же, если не более, осознанного выбора пути продолжения образования после школы, следовательно, будущей профессии.

Введение профильной подготовки и необходимость профориентации школьников – сегодня основной мотив работы школьного психолога, определяющий его профессиональное «место» в целостной работе педагогического коллектива. Обеспечивающий принятие школьником личной ответственности за содержание его образования. Основной объект профессионального внимания в профильной ориентации – сложившийся в той или иной степени субъективный опыт самого ученика, который в реальности школы может быть достаточно стереотипен. Для развития рефлексивной деятельности, формирования навыков самоанализа в школе должны быть созданы соответствующие организационные и психолого-педагогические условия.

В лицее имени В.Г. Сизова г. Мончегорска реализуется психолого-профориентированная программа «Выбор». В учебные планы администрация, по согласованию с педагогическим советом, ввела краткосрочные элек-

тивные курсы. Курсы объединены как компоненты единой программы профильной ориентации, главными задачами которой является адаптация школьника к ситуации выбора профиля обучения в 9 классе; будущей профессиональной деятельности – в старшей школе.

Начинается программа факультативным пропедевтическим курсом в 8-ом классе. «Введение в профессию», продолжается в 9-ом классе «Мир профессии и профессиональное самоопределение» и «Психологические основы профессионального выбора и карьеры в старшей школе» в качестве модуля образовательной программы «Технология». Известно, что профильная ориентация реализует триаду «хочу-могу-надо». В 8-9 классах мы пытаемся создать рефлексивные условия для «хочу и могу», в старшей – «могу и надо». Содержание, формы и методы на конкретных занятиях последовательно формируют у учащихся ответы на вопросы: «Кем быть?» Что представляет собой профессия? Каким быть, чтобы профессиональная деятельность была успешной? Смогу ли я быть конкурентоспособным специалистом на рынке труда? Психологическая значимость программы для развивающейся личности помимо обучения способам профвыбора обеспечивается умениями педагога-психолога реализовать через индивидуальную и коллективную рефлексию осмысление индивидуальных особенностей, личностных возможностей и требований, предъявляемых избираемым профилям и направлениям дальнейшего образования.

Органической составляющей психолого-педагогической поддержки развивающейся личности явилась реализация в лицее программы Г.К. Селевко «Самосовершенствование личности». Программа поэтапно, подготавливает учащихся к формированию «Я-концепции», в том числе через выстраивание образа «Я в мире профессий», «Я – хочу быть... могу быть... Я – надо». Основная роль психолога здесь заключается в психопросвещении, разработке соответствующих занятий, которые могут быть адаптированы классным руководителем для учеников конкретного класса.

Психолог также участвует в постоянном отслеживании во взаимодействии с заместителем директора – организатором профильного обучения и классными руководителями трансформирующегося запроса учащихся. В нашем лицее эта работа проходила в несколько этапов. Обучение критериям выбора профиля, участие в общешкольной конференции учащихся 9-х классов и их родителей, практикуме по заполнению диагностических карт, индивидуальное и групповое консультирование с использованием профессиональных методик. Создан сайт лицея, в котором представлены элективные курсы, что позволяет учащимся сделать определенный выбор.

Таким образом, профессиональная деятельность психолога в профилизации школы актуальна и приоритетна. Однако, это не снижает запроса к диагностико-коррекционной и психопрофилактической-развивающей работе с детьми. Полагаем, что эффективность данной работы, прежде всего, зависит от того, насколько психология «вошла» в работу учителей и классных руководителей. Перед каждым из них стоит задача – максимально изучить ребенка и его семью. В этом плане психолог может собрать и предложить

необходимую информацию о ребенке с помощью валидных тестов: «Кинетический рисунок семьи», «Незаконченные предложения», а также карты Скотта. Тесты очень информативны для индивидуальной работы с детьми, доступны для педагога и позволяют предупредить отклонения в развитии детей, ошибки семейного воспитания. Общая полученная информация позволяет сделать индивидуальную работу с ребенком достаточно эффективной, так как она обеспечивает взаимодействие психолога, педагога, родителя.

Таким образом, современная школа изменила приоритеты деятельности психолога в системе образования. Традиционный путь – непосредственное внедрение психологических рекомендаций, требует от учителя достаточно высокой психологической подготовки, поэтому оказывается неэффективным. Задача психолога в сфере образования заключается во внедрении педагогической психологии в повседневную практику школы. Именно поэтому он называется «школьным психологом».

Данная задача реализуется в нашем лицее через работу психолого-педагогического семинара для учителей «Урок для учителя». На занятиях данного семинара проходят практикумы по подготовке и проведению активных форм работы с родителями, например, «Стили семейного воспитания и их влияние на характер ребенка». Разрабатываются индивидуальные пути коррекции поведения и личностного развития ребенка с учетом полученных диагностических данных. Основным системообразующим фактором в работе с ребенком, по нашему мнению, должно быть создание перспективы ближайшего развития: стремление ребенка к «идеальному-Я», профессиональному-Я и др.

Сочетание коррекционно-развивающей работы с детьми, с созданием вышеназванных условий по профессиональному самоопределению позволяет решать актуальные задачи профильного обучения.

Проблемы взаимоотношений психолога и педагога в образовательном процессе

Приходя в образовательное учреждение, психолог сталкивается с различными ожиданиями в отношении своей деятельности. Пошло время, когда в нём видели панацею от всех проблем. У педагогов сформировались определённые представления о том, что он должен делать. Самому же психологу, особенно начинающему, трудно сориентироваться, как наиболее эффективно выстроить свои взаимоотношения с педагогическим коллективом. Попробуем рассмотреть различные варианты преодоления психологом личностных ожиданий педагога от его деятельности.

Каждый учитель имеет свою установку в отношении практической психологии, и её роли в школе в целом. Эти установки можно классифицировать следующим образом:

1. Позитивная (ориентация на результат совместной работы).
2. Негативная («всю жизнь обходились без психолога и впредь обойдёмся»).
3. Выжидательная («посмотрим, что за психолог»).
4. Псевдоположительная («хорошо, что вы есть, теперь будет на кого переложить ответственность»).
5. Потребительская («вы должны...»).

На общение психолога и педагога влияют также и их личностные особенности. Люди с активной и динамичной психикой склонны следить за своими действиями и действиями коллег, выявляя сильные и слабые стороны, как собственных поступков, так и всей сложившейся ситуации. В случае неудачи они, не колеблясь, берут на себя ответственность за то, что приложили недостаточно усилий для контакта. Напротив, личности с пассивной и менее дееспособной психикой более склонны винить в неудаче различные внешние обстоятельства или партнеров по работе.

«Позитивная» установка на совместную работу с психологом существует у успешных, рефлексизирующих учителей, чаще экстравертов. Они создают самые благоприятные условия для работы психолога с детьми и их родителями. С ними всегда можно договориться о времени, месте, характере проведения определённой работы, обсудить этические моменты. Они не только прислушиваются к вашим рекомендациям, но и стараются их выполнять, обсуждают результаты и сами активно предлагают различные методы работы. Словом, это идеальный вариант сотрудничества. И, наверняка, один - два таких человека найдётся в каждом коллективе. Психологу необходимо постоянно совершенствовать свои профессиональные навыки, соблюдать этические нормы и учиться на собственных ошибках, чтобы не изменить подобную установку учителя на какую-либо другую. Естественно, что, опираясь на этих людей, можно не только начать работу в образова-

тельном учреждении, но и изменить в целом отношение к своей работе в лучшую сторону.

Конечно, труднее работать с учителями, негативно оценивающих роль психолога в школе вообще. «Негативная» установка может быть явной, и может маскироваться под маской принятия психолога и заботы об учащих. Но на деле вы видите обратное. Учитель имеет массу возможностей полностью блокировать ваши попытки работы с классом или отдельным учеником. Вы можете физически ощущать бетонную стену, возводимую при вашем появлении. Причинами такого поведения педагога может быть страх, ревность к детям, личная непорядочность, отсутствие рефлексии или, наоборот, осознание своей профессиональной некомпетентности, «эмоциональное выгорание». Психологу, в этом случае, необходимо дистанцироваться от личностных проблем педагога и наметить возможные способы работы с учащимися. Важно не допустить личностного конфликта с учителем. Особенно, если учитель подвержен депрессии, обидчив. Привлечение административного ресурса возможно лишь в крайнем случае. Можно выступить на родительском собрании, вызвать родителей по телефону, начать в классе развивающую, просветительскую работу, провести беседу с учащимися, взаимодействовать с социальным педагогом, другими учителями, работающими с классом. И постепенно возводить «мост доверия» к учителю. Главное, чтобы подобное поведение учителя не было вызвано вашей личной некомпетентностью.

«Негативная» установка может проявиться постепенно или сменить какую-либо другую, если психолог имеет активную личностную позицию в отношении недопустимых методов работы учителя, оскорбления учеников или физического насилия. Важно помнить, что привлечение административного ресурса возможно в самом крайнем случае.

«Выжидательная» позиция скорее характерна для интровертированных личностей. Такой учитель ориентируется на свои ощущения, свою оценку деятельности психолога. Пройдёт немало времени, прежде чем возможно будет установить с таким человеком доверительные отношения. Если это вообще произойдёт. Психическая энергия интроверта направлена вовнутрь. В общении с психологом ему менее, чем кому-нибудь нужны советы. Эффективней будет позиция предоставления информации по определённому запросу, создание ситуаций выбора форм и методов работы (например, список тем для выступления на родительских собраниях, определения круга учеников, с которым вы будете работать). То есть необходимо предоставлять возможность педагогу самому дозировать общение с психологом. При профессиональном поведении психолога данная установка со временем может смениться на «позитивную».

Труднее всего работать с учителем или администратором, который внешне демонстрирует заинтересованность в работе психолога, а сам отстраняется при малейшем препятствии или необходимости нести ответственность, приложить какие-либо усилия. Это «псевдоположительная» позиция. Чаще всего отрицательный результат приносит любой вид работы.

Переданная информация искажается, вмешательство во внутреннюю жизнь класса не допускается. Психолог может столкнуться с недовольством, жалобами начальству, обвинениями в некомпетентности. Вообще прекращать взаимодействие с таким человеком тоже трудно, ведь внешне человек демонстрирует глубокую заинтересованность в вашей деятельности. Лучше ограничиться психологическим просвещением детей (при желании педагога) или индивидуальной коррекцией учащихся данного коллектива по договорённости с родителями.

«Потребительская» установка, основанная на представлениях и требованиях того, что должен и не должен психолог, требует обозначения границ своей компетентности, чёткости в определении с администрацией круга своих обязанностей. Так при активной, деятельной позиции психолога, на него могут попробовать переложить ответственность за воспитательную работу в учреждении, организацию досуга школьников и т. п. Необходима достаточная личностная сила, чтобы противостоять внешнему давлению. Важно не только уметь распределять своё рабочее время, но и наглядно представлять его использование. Здесь важна просветительская работа с педагогическим коллективом о роли психологического сопровождения учащихся. Общение педагога и психолога многогранно, насыщенно, эмоционально. Конечно, не каждый раз оно будет плодотворно. Но стремиться к этому необходимо, несмотря на разногласия, конфликты и возможные неудачи.

Литература

1. Дарел Шарп. Типы личности: Юнговская типологическая модель. Воронеж:НПО «МОДЭК»,1994. – 128 с.
2. Дорошенко В.Ю., ЗотоваЛ.И., ЛавриненкоВ.Н. Психология и этика делового общения: Учебник для вузов. - М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. - 279с.
3. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб: Питер,1999. - 608с.
4. Юнг К.Г.Психологические типы. - М.,1995. - 674с.

Педагогические условия обеспечения психологической безопасности жизнедеятельности ребенка в детском (молодежном) объединении

Происходящие изменения в российском обществе, в частности переход к новой системе социально-экономических отношений, непосредственно влияют на повседневную жизнь любого человека. С одной стороны, они создают качественно новые альтернативы и возможности человеку в выборе им своего жизненного пути. С другой – оказывают воздействие, вызывающее у многих людей (и, особенно, у взрослеющего человека – подростка, юноши) дезориентацию в современной социальной ситуации, негативно отражаются на планах, целях и качестве жизни, повышают психическую напряженность и приводят к ухудшению социального здоровья общества. Все эти факторы по отдельности и в совокупности лишают общество такой важной характеристики, как безопасность.

В Законе Российской Федерации «О безопасности» безопасность определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Жизненно важные интересы представляют собой совокупность потребностей, удовлетворение которых надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития личности, общества и государства.

Безопасность как состояние сохранности, надежности предполагает поддержание определенного баланса между негативным воздействием на субъекта окружающей его среды и его способностью преодолеть это воздействие либо собственными ресурсами, либо при помощи соответствующих, специально для этого созданных органов или механизмов.

Содержательно категория «безопасность» включает политический, экономический, военный, социальный, культурный аспекты. Одной из составляющих социальной безопасности является безопасность психологическая. Проблема обеспечения психологической безопасности жизнедеятельности человека все больше обращает внимание исследователей и практиков на необходимость активной её разработки, как на личностном, так и общественном и государственном уровнях.

Под психологической безопасностью Т.С. Кабаченко рассматривает «такое состояние информационной среды и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности (всех форм адаптации) функционирования и развития социальных субъектов (отдельного человека, групп, общества в целом)». Психологическая безопасность применительно к социальным субъектам, по определению М.Ю. Зеленкова, есть состояние, при котором обеспечивается устойчивое существование и функционирование социальных субъектов, удовлетворение и реализация необходимых для них

потребностей и интересов, а также способность к предотвращению или устранению различного рода угроз, способность к прогрессу и саморазвитию.

Психологическая безопасность, как известно, являясь необходимым условием существования и развития человека и общества, реализуется через определенные формы социальных взаимодействий – совместную деятельность, адаптацию человека и жизненной среды и соблюдение определенных отношений между ними.

В отечественной психологии связь человека с социальной средой соотносится с проблемой его становления как личности. Человек с момента своего рождения пребывает в определенной жизненной среде и находится с ней в постоянном взаимодействии. Между средой и субъектом существуют отношения взаимозависимости и взаимовлияния. Окружающая среда, стремящаяся гарантировать психологическую безопасность, может и должна способствовать выработке адаптивных форм поведения, обеспечивать возможности и модели безопасного поведения, основанного на опыте научения отношениям. Тогда сохраняются и приоритет внутренней сущности личности, и средовая обусловленность психической организации человека.

Одной из таких социальных сред, способствующих обеспечению психологической безопасности в процессе взросления человека, является детское (молодёжное) общественное объединение (организация, движение), которое мы рассматриваем как объективное социальное явление, как уникальный педагогический феномен.

Как социально-педагогическому феномену (открытой, органической, естественной социально-педагогической системе) общественным объединениям, организациям детей и молодёжи и в целом детскому и молодёжному движению характерно соединение комплекса целей, принципов и содержания деятельности, сети отношений и связей, алгоритма отношений (М.Е. Кульпединова, И.А. Валгаева, В.В. Ковров, Д.Н. Лебедев, Е.Л. Рутковская).

Наблюдения показывают, что значимое для взрослеющего человека социальное окружение сверстников – благоприятное «поле» в поиске ответов на возникающие у него вопросы: что нужно? зачем необходимо? как осуществить? (что и с чем делать для реализации этого нужного?). Объединение способствует, побуждает, придает направленность и определяет личностный смысл жизнедеятельности человека.

Детские и молодёжные объединения, организации, движения (далее – детские и молодёжные общественные объединения) способствуют формированию ряда значимых в жизни человека компетенций в многообразной и вариативно организованной его жизнедеятельности.

Среди них компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе: понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков, религий; политические и социальные компетенции: способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным

путем, участвовать в функционировании и в улучшении демократических институтов и т.п.

Участие в деятельности детского и молодёжного общественного объединения определяет успешность процесса формирования таких ключевых компетенций структуре личности взрослого человека как: способность работать самостоятельно без постоянного руководства; способность брать на себя ответственность по собственной инициативе; способность проявлять инициативу, не спрашивая других, следует ли это делать; готовность замечать проблемы и искать пути их решения; умение анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа; способность уживаться с другими; способность осваивать какие-либо знания по собственной инициативе (т. е. учитывая свой опыт и обратную связь с окружающими); умение принимать решения на основе здравых суждений, т. е. не располагая всем необходимым материалом и не имея возможности компьютерной обработки информации.

Уровень психологической безопасности в общественных объединениях подростков и молодёжи может повышаться или понижаться в зависимости от сложившихся взаимоотношений между его членами, от межличностных отношений субъекта объединения с его референтным окружением. Нарушения психологической безопасности в объединении подразумевают негативные эмоциональные переживания, определенные типы поведения в межличностных отношениях и входят в перечень ситуаций повышенного риска (по показателям психологического климата и социальной поддержки). Одним из существенных оснований выбора группы в качестве референтной является переживание человеком защищенности, безопасности. Именно такие группы с наибольшей вероятностью становятся референтными и рассматриваются как «Мы».

Принадлежность к общественному объединению – организации – движению дает взрослому человеку ощущение защиты от возможных угроз, формирует потребность в постоянных связях с окружающим миром и потребность идентификации себя с группой, социальной системой.

Мы полагаем, что детские и молодёжные общественные объединения, организации, движения могут служить благоприятной средой развития и социализации человека в процессе его взросления, «пространством», обеспечивающим психологическую безопасность его жизнедеятельности далеко не всегда, а при наличии (присутствии) необходимых для этого минимума ряда педагогических условий. К ним можно отнести следующие:

- наличие в объединении гуманистических, общих и значимых для всего объединения (детей и взрослых – субъектов формирования) ценностей, определяющих менталитет данного объединения;
- существование некоего неформального круга общения, который бы удовлетворял стремление субъекта объединения быть полноправным членом объединения (при этом стремление «принадлежать» к объединению предполагает внутреннее согласие человека принять на себя часть (долю) ответственности за него);

- реализация защитной функции по отношению к каждому субъекту объединения, который воспринимает свое формирование как, своего рода, «экологическую нишу», где можно уберечься от опасностей современного агрессивного мира и которая дает ему тот запас оптимизма, положительных ценностей (не предоставляемых со стороны общества в целом, его средств массовой информации), сглаживает, возникающие у человека возможные чувства незащищенности и одиночества;
- наличие микрокультуры, выражающейся в наличии внутренних, «местных» праздников, традиций, ритуалов, своих привычек, «словечек», «хохм-приколов», легенд, устойчивых мнений и оценок, стереотипов и предрассудков, элементарных норм поведения, которые, по характеру своему, не угнетают, не унижают личностное достоинство субъектов объединения, а есть проявление товарищеской заботы, поддержки, сотрудничества и взаимопомощи;
- возможность освоения материально-предметной и духовной среды, окружающей человека, включения которой в контекст человеческих взаимоотношений и приобретения последней (со временем) знаково-символическую функции, способствует преодолению его отчуждения от природного и социального окружения, не дает проявиться возможной разрушающей «манере жизнедеятельности» в отношении с Природой и Человеком.

Основными механизмами, обеспечивающими психологическую безопасность подростков и юношей – членов детских и молодёжных общественных объединений являются:

- совместная социально-ориентированная деятельность, отражающая и согласующая интересы детей и окружающей социокультурной среды;
- реализация прав ребенка через призму прав и норм жизни объединения, сближение и взаимопроникновение которых позволяет организовать жизнедеятельность объединения и обеспечить приоритетность поиска, диалога, игры, соревнования, творчества;
- динамика субъектной позиции члена объединения (от исполнителя до лидера) в деятельности объединения, без которой невозможно полноценное развитие личности.

К одной из существенных психологических опасностей в социальном взаимодействии и, соответственно, в детском и молодёжном объединении относится неудовлетворение важной базовой потребности в личностно-доверительном общении и, как следствие, – склонность к деструктивному поведению, негативное отношение к деятельности и нарушения психического и физического здоровья.

Факторами педагогического риска (мерой опасности) могут быть следующие: условия организации деятельности объединения; взаимоотношения (стиль взаимоотношений членов объединения, включая оценку резуль-

татов деятельности). В качестве риска также может рассматриваться рост психологической напряженности в детских и молодёжных объединениях.

К факторам риска, которые негативно сказываются на психологической безопасности членов объединения, на их развитие и здоровье относятся следующие:

- педагогическая тактика руководителя объединения, провоцирующая возникновение стресса у его членов;
- несоответствие методик и технологий организации жизнедеятельности объединения возрастным и функциональным возможностям детей;
- нерациональная организация и интенсификация жизнедеятельности объединения;
- функциональная неграмотность руководителя объединения в вопросах охраны и укрепления здоровья;
- отсутствие системы работы по формированию понимания ценности здоровья и здорового образа жизни, в том числе по профилактике вредных привычек, по половому воспитанию и сексуальному просвещению и т. п.

Факторами риска в среде детских и молодёжных объединений могут быть: отсутствие (недостаточное обеспечение) педагогических кадров – специалистов по работе с детьми и молодёжью; недостаточная материально-техническая база (наличие помещения – «штаб-квартиры объединения» и его обустройство); низкая социальная активность субъектов объединения, несформированность у них социальных и практических навыков, умений и опыта; низкий уровень воспитания и культуры; личностно-психологические характеристики субъектов объединения; несформированность представлений и недостаточность профилактики психического и физического здоровья. Совокупность этих факторов представляет собой угрозу жизнедеятельности детского и молодёжного объединения и развитию личности его участников.

Угрозу психологической безопасности может также представлять и информационно-психологическое воздействие как на объединение в целом, так и отдельного его субъекта в частности. В качестве психологической угрозы необходимо выделить влияние средств массовой информации, чаще всего в виде упоминаний о неблагополучии общества, рассказах о насилии и убийствах как обыденности. К основным средствам информационно-психологического воздействия на человека необходимо также добавить литературу, искусство, образование, воспитание и личное общение (Г.В. Грачев).

Анализируя источники по проблемам психологической безопасности среды в жизнедеятельности взрослеющего ребёнка (в том числе – образовательной среды), в качестве основных угроз её участникам можно выделить:

- 1) отсутствие или лишь частичное признание референтной значимости среды и, как следствие, реализация намерения ее покинуть или от-

рицание ее ценностей и норм, референтная значимость фиксируется как отношение к ней – позитивное, нейтральное или отрицательное;

- 2) отсутствие или лишь частичная удовлетворенность основными характеристиками процесса взаимодействия; удовлетворенность основными характеристиками процесса взаимодействия всех участников объединения включает в себе возможности и условия, обеспечивающие личностное развитие; эмпирическими проявлениями здесь являются: возможность высказать свою точку зрения; уважительное отношение к себе; сохранение личного достоинства; возможность обратиться за помощью, учет личных проблем и затруднений и т.д.;
- 3) отсутствие или лишь частичная защищенность от психологического насилия во взаимодействии; психологическое насилие проявляется в публичном унижении (оскорблениях, высмеиваниях, обидных обзываниях), угрозах, принуждении делать что-то против своего желания, игнорировании, недоброжелательном отношении; критерием отсутствия данной угрозы будет признание защищенности от психологического насилия для всех участников образовательного среды (И.А. Баева).

Одним из показателей психологической безопасности образовательной среды школы, обеспечивающим состояние психического здоровья ее участников, является защищенность от психологического насилия во взаимодействии. «Насилие определяется как такое физическое, психическое, духовное воздействие на человека (социально организованное), которое правомерно понижает его нравственной (духовный), психический (моральный, коммуникативный) и жизненный статус (в том числе правовой, социальный), причиняя ему физические, душевные и духовные страдания, а также угроза такого воздействия» (И.А. Баева).

Психологическое насилие является исходной формой любого вида насилия и в отношениях между руководителем объединения и его субъектами. Оно может характеризоваться преднамеренным манипулированием субъектом объединения как объектом, игнорированием его личностных характеристик (свободы, достоинства, прав и т. п.), разрушением отношения привязанности между «руководителями и подчинёнными», либо, напротив, фиксированием этих отношений, приводящим к различным деформациям и нарушениям психологического (поведенческого, интеллектуального, эмоционального, волевого, коммуникативного, личностного) развития».

Спектр психологического насилия может включать в себя следующие формы:

- 1) психологические воздействия (угрозы, унижения, оскорбления, чрезмерные требования, запреты на поведение и переживание, негативное оценивание, фрустрация основных нужд и потребностей ребенка и т. п.);

- 2) психологические эффекты (утрата доверия к себе и миру, диффузная самоидентичность, беспокойство, тревожность, депрессия, агрессивность, коммуникативная некомпетентность, низкая самооценка, задержки физического и психического развития, соматические и психосоматические заболевания, фиксация паттерна «насилыник – жертва» и др.);
- 3) психологические взаимодействия (доминантность, эффективность, непредсказуемость, непоследовательность, неадекватность, неприятие, безответственность, неуверенность, беспомощность, со стороны субъектов объединения).

Психологические последствия насилия сказываются на всех уровнях функционирования личности. Они вызывают нарушения в познавательной сфере и снижают продуктивность психической деятельности в целом, проявляются в виде тревожных и депрессивных переживаний и экстраполируются в будущее, провоцируют определенные паттерны поведения и формируют негативные представления, отражающиеся на поведении и взаимодействии с другими людьми, приводят к стойким личностным изменениям.

Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб., 2002.
2. Грачёв Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. – М., 2003.
3. Закон Российской Федерации «О безопасности». – М., 1992.
4. Зеленков М.Ю. Правовые основы общей теории безопасности Российского государства в XXI веке. – М., 2002.
5. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия: Учебное пособие. – М., 2000.
6. Кульпединова М.Е., Валгаева И.А., Ковров В.В. и др. Я становится богаче: Концепция развития личности в детском общественном объединении. – М., Институт развития личности РАО, 1998.

Проблема развития мышления в зарубежной и отечественной психологии

Проблеме развития мышления современная наука уделяет достаточно много внимания. В психологической литературе определено линейное, поступательное, стадийное, спиральное, синхронное, гетерохронное представление о развитии. Важная роль отводится факторам развития мышления, наиболее изученными из которых являются среда и наследственность. В практическом аспекте развития мышления принято выделять три основных направления исследований: филогенетическое, онтогенетическое и экспериментальное. Филогенетическое направление предполагает изучение развития и совершенствования мышления человека в процессе исторического развития человечества. Онтогенетическое направление связано с исследованием основных этапов развития мышления в процессе жизни человека. Экспериментальное направление связано с проблемами экспериментального изучения мышления и возможностей его развития в особых, искусственно созданных условиях [1, 15].

Особенности использования системного подхода к изучению мышления заключаются в понимании его как составляющей общей интегральной индивидуальности человека, что выражается в необходимости исследования мышления на трех основных уровнях: психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом [1].

На психофизиологическом уровне мышление детерминировано непосредственным влиянием свойств нервной системы (общих и специфических). Доказано, что существует определенная корреляция между особенностями интеллекта и индивидуальными свойствами нервной системы. Установлено, что умственное развитие личности в значительной степени зависит от индивидуального уровня активации, составляющего безусловно-рефлекторный баланс процессов возбуждения и торможения. Индивиды с повышенной активностью обладают большим разнообразием в действиях, для них характерен более высокий темп умственной деятельности. Доминирование тормозных процессов обеспечивает большую плановость и системность умственной деятельности субъекта.

Отдельные психофизиологические исследования мышления связаны с изучением специальных человеческих типов, соотносимых с полушарной асимметрией. Отмечается детерминация левым полушарием вербального интеллекта, связанного с понятийным мышлением, правым - наглядно-образных мыслительных процессов. Левое полушарие более активно при чтении технических тестов, правое - при взаимодействии с художественными. «Левополушарный» человек имеет богатый словарный запас, хорошее абстрактное мышление, любит классифицировать предметы и явления, хуже решает образно-пространственные задачи, менее чутко воспринимает инто-

нации, мелодии. У «правополушарного» человека преобладает образное мышление, снижены речевые способности, он хуже классифицирует [1, 14].

Установлена связь между видами умственных способностей и типологическими свойствами нервной системы. В частности, показано, что невербальные способности приоритетно связаны с доминированием энергетического блока, с выраженностью силы, лабильности, преобладанием правополушарных функций. В противоположность этому вербальные способности в значительной степени определяются доминированием регуляторного блока, выраженной слабостью, инертностью, инактивированностью левополушарных функций [1, 17].

На психологическом уровне исследуется влияние на развитие мышления особенностей протекания познавательных и эмоционально-волевых процессов индивида, а также свойств личности (направленности, темперамента, характера) и ее состояний. Так, в работах зарубежных психологов была установлена связь ряда характерологических особенностей индивида с отдельными составляющими мышления (Ч. Спирмен). В частности, оказалось, что предрасположенность к юмору в определенной степени связана с творческими потенциями человека, с оригинальностью решений выдвигаемых перед ним проблем. Имеется корреляция между принципиальностью человека как чертой характера и глубиной его мышления. В ряде работ указывается на определенную обусловленность мышления такими свойствами личности, как воля, мотивы, эмоциональная устойчивость, интерес (Д. Векслер, Р. Кэттелл). Установлена связь интеллекта с развитием внимания человека (А. Бинэ) [1].

Исследование умственного развития ребенка на данном уровне интенсивно проводится и в отечественной психологии. Установлена связь невербальных способностей с определенными характеристиками темперамента и характера: любознательностью, импульсивностью, стремлением к новым ощущениям. Отмечается, что детям с невербальными способностями, тяготеющим к «художественному типу», труднее осуществить произвольную регуляцию поведения. Для учащихся с ярко выраженными вербальными способностями, соотносимыми с «мыслительным» типом, характерна повышенная ответственность, интровертированность, при этом они обычно менее любознательны, у них хуже развиты процессы восприятия и памяти [1, 17].

Социально-психологический уровень исследования мышления связан с учетом социально обусловленных факторов: культурно-этнической среды, статуса личности в коллективе, характерных для нее видов деятельности, прежде всего, учебной [1].

Следует отметить, что проблема изучения влияния среды на развитие мышления далека от своего однозначного решения. Как известно, в рассмотрении проблемы «биологическое и социальное» выделяют два основных подхода: гуманитарный и естественнонаучный. Первый видит основной источник человеческой психики в социальных взаимодействиях, второй – в природных, генотипических задатках, определяющих поведение, жизнедеятельность человека. Формула единства биологического и социального (со-

циально-биологическая природа человека), верная сама по себе, является лишь общим указанием на необходимость единства двух составляющих, конкретное взаимодействие и соотношение которых остаются неразработанными. Ни одна современная концепция развития психики не отвергает необходимости взаимодействия биологического и социального. Однако эта формула преломляется в разных направлениях, в основном путем универсализации одной из детерминант как ведущей на всех уровнях психической организации. Приписывание одному из факторов ведущей роли делает второй незначительным, вследствие чего он не учитывается в дальнейших построениях [16].

Согласно позициям деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов и др.) ведущим фактором психического развития является обучение. В качестве движущей силы психического развития выступает смена ведущей деятельности. «Основой психического развития является именно смена типа деятельности, которая с необходимостью детерминирует процесс становления новых психологических образований», - указывает В.В. Давыдов [13, с. 58].

В то же время, исследования Л. И. Божович показали, что в процессе одной деятельности могут формироваться разные психические свойства, так как ребенок усваивает из окружающей его действительности то, что отвечает его потребностям. В качестве движущей силы психического развития Л.И. Божович выделяет потребность в новых впечатлениях, наблюдаемую приблизительно на 3-5 неделе жизни младенца, связывая ее возникновение с включением в жизнедеятельность коры головного мозга. Потребность во внешних впечатлениях переводит познавательную активность из биологического плана в социальный. Это позволяет понять развитие как процесс самодвижения – потребность выступает как внутреннее содержание самого психического развития. Потребность в общении, познавательная потребность остаются ведущими и на других стадиях психического развития. Таким образом, в концепции Л.И. Божович развитие перенесено вовнутрь как развертывание некой тенденции [2, 16].

Принципиально важным для исследования проблемы умственного развития является вопрос о соотношении обучения и развития. Л.С. Выготский подходит к проблеме обучения и развития исторически и анализирует три возможных подхода к ее решению.

В одних теориях обучение и развитие выступают как два независимых друг от друга процесса. Развитие рассматривается как процесс, протекающий по типу созревания, а обучение - как чисто внешнее использование возможностей развития. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняет в нем по существу. При анализе умственного развития стараются разделить то, что идет от развития, и то, что идет от обучения.

В других теориях обучение и развитие отождествляются: шаг в обучении соответствует шагу в развитии. Ребенок развит настолько, насколько обучен.

Третья группа теорий приводит к объединению двух точек зрения. Развитие понимается дуалистически: есть развитие как созревание и есть развитие как обучение. С одной стороны, развитие мыслится как процесс, не зависимый от обучения. С другой стороны, обучение, в ходе которого ребенок приобретает новые формы поведения, отождествляется с развитием. Развитие (созревание) подготавливает и делает возможным процесс обучения, а обучение как бы стимулирует процесс развития (созревания). Процессы обучения и развития разводятся, и одновременно устанавливается их взаимосвязь [18].

Этим теориям Л.С. Выготский противопоставляет свою, согласно которой обучение и развитие — не два независимых процесса или один и тот же процесс; существует «единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития» [6, с. 389]. По мнению Л.С. Выготского, неверно ни отождествлять процессы обучения и развития, ни предполагать, что процесс развития совершается независимо от процесса обучения. Л.С. Выготский утверждает, что между обучением и развитием существуют сложные отношения. «Обучение есть... внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека», - указывает Л.С. Выготский [Там же, с. 388].

Л.С. Выготский экспериментально показал на примере овладения письменной речью и грамматикой ведущую роль обучения в умственном развитии ребенка. По его мнению, «обучение только тогда становится подлинным обучением, когда оно забегает вперед развития» [6, с. 449]. Развитие, в понимании Л.С. Выготского, «не исчерпывается схемой «больше — меньше», а характеризуется в первую очередь именно наличием качественных новообразований» [9, т. 4, с. 247]. Принцип развития Л.С. Выготский называет принципом метаморфоз [7, с. 22], т.е. качественным превращением одной формы в другую. Такое представление о развитии позволяет Л. С. Выготскому сделать важный вывод относительно обучения. «Обучение было бы совершенно не нужно, ...если бы оно само не являлось источником развития, источником возникновения нового» [9, т. 2, с. 252]. Когда обучение идет впереди развития, оно пробуждает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания.

Л.С. Выготский ввел в науку понятия «уровня актуального развития», который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач (это есть степень зрелости функций ребенка), и «зоны ближайшего развития», которого ребенок достигает при решении задач в сотрудничестве со взрослым. Характеризуя влияние обучения на процесс интеллектуального развития, Л. С. Выготский писал: «Что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, он сумеет сделать завтра самостоятельно. Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой. Но обучать ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучиться... Возможности обучения определяются зоной его ближайшего развития» [9, т. 1, с. 228]. «...Зона ближайшего развития имеет более непо-

средственное значение для динамики, интеллектуального развития и успешности обучения, чем актуальный уровень их развития», - указывал Л.С. Выготский [9, т. 2, с. 247]. Он подчеркивал: «...то, что лежит в зоне ближайшего развития в одной стадии данного возраста, реализуется и переходит на уровень актуального развития во второй стадии», таким образом, «обучение и развитие в школе относятся друг к другу, как зона ближайшего развития и уровень актуального развития» [9, т. 2, с. 250]. По мнению Л.С. Выготского, возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве, является самым чувствительным симптомом успешности умственной деятельности ребенка. Психолог при оценке состояния развития должен учитывать не только созревшие, но и созревающие функции, т.е. не только уже достигнутый уровень развития, но и зону ближайшего развития [18].

«Обучение возможно там, где есть возможность подражания», - указывает Л.С. Выготский [9, т. 2, с. 250]. Подражание в широком смысле слова - главная форма, в которой осуществляется влияние обучения на развитие. Для ребенка подражание является источником возникновения всех специфически человеческих свойств сознания. Таким образом, главное - это то, что «есть возможность подниматься в сотрудничестве на высшую интеллектуальную ступень, возможность перехода от того, что ребенок умеет, к тому, что он не умеет, с помощью подражания. На этом основано все значение обучения для развития» [Там же, с. 250].

Частным случаем исследования проблемы обучения и развития для Л.С. Выготского явилось изучение соотношения спонтанных (житейских) и неспонтанных (научных) понятий. Житейские понятия складываются у ребенка в его практике, вне специального обучения, они не являются адекватными, обобщенными и приведенными в систему. Научные понятия формируются в процессе школьного обучения, они адекватны и осознанны (в силу усвоения с выделением существенных свойств), даются в системе. Л. С. Выготский считал, что главное различие «в психической природе» житейских и научных понятий «есть *отсутствие или наличие системы*» [8, с. 455]. «Вне системы в понятиях возможны только связи, устанавливаемые между самими предметами, т. е. эмпирические связи... Вместе с системой возникают отношения понятий к понятиям, опосредованное отношение понятий к объектам через их отношение к другим понятиям, возникает вообще иное отношение понятий к объекту; *в понятиях становится возможными надэмпирические связи*», - отмечал Л. С. Выготский [8, с. 455; 9, т. 2, с. 284]. Система «есть то новое, что возникает в мышлении ребенка вместе с развитием его научных понятий и что поднимает его умственное развитие на высшую ступень» [9, т. 2, с. 287]. Научные понятия образуются на базе житейских и, будучи усвоенными, подтягивают житейские понятия. Овладение определенными содержаниями обеспечивает не только эффект знаний, но и перестраивает структуру сознания ребенка, интеллектуализирует психические процессы. Л.С. Выгот-

ский делает вывод, что осознанность, произвольность и системность входят в сознание «через ворота научных понятий» [8, с. 411; 18].

По мнению Л.С. Выготского, в каждом возрасте существует особый тип отношений между обучением и развитием. С возрастом меняется не только характер развития и содержание обучения, но, «что самое важное, отношение между обучением и развитием» [9, т. 2, с. 290]. Как указывает Л. С. Выготский, своеобразие житейских понятий ребенка целиком зависит от отношения между обучением и развитием в дошкольном возрасте, которое может быть названо спонтанно-реактивным типом обучения. Оно представляет собой переходное звено от спонтанного типа обучения в раннем детстве к реактивному типу обучения в школе. Спонтанные (житейские) понятия — такой же продукт дошкольного обучения, как научные понятия — школьного [18].

Основной путь развития детских понятий складывается, по Л.С. Выготскому, из трех ступеней в зависимости от изменений характера обобщения значения слова:

1. Мышление в синкретических образах. Первоначально ребенок склонен связывать и подводить под значение слова любые предметы в любых сочетаниях. Предметы объединяются на основе субъективных представлений самого ребенка по принципу «все связано со всем». П.П. Блонский в этой связи говорил о «бессвязной связности детского мышления». Синкретизм мышления на этом этапе развития проявляется, в частности, в феномене «всевластия мысли», то есть готовности маленького ребенка «объяснить» все что угодно на основе сиюминутного случайного впечатления. Данная стадия имеет три этапа: выбор и объединение предметов наугад; выбор на основе пространственного расположения предметов; приведение к одному значению всех ранее объединенных предметов.

2. Мышление в комплексах. Ребенок, пользуясь словом, объединяет предметы уже на основании объективных, действительно существующих между ними связей, но связей конкретных, наглядно-образных и фактических, открываемых ребенком в своем непосредственном опыте. Слово обобщает предметы с точки зрения их соучастия в какой-либо практической ситуации. На этой стадии признаки значений слов еще диффузны, они «скользят и колеблются», незаметно переходя один в другой. На данной стадии выделено четыре типа комплексов: ассоциативный (любая внешне замеченная связь берется как достаточное основание для отнесения предметов к одному классу); коллекционный (взаимное дополнение и объединение предметов на основе частного функционального признака); цепной (переход в объединении от одного признака к другому так, что одни предметы объединяются на основании одних, а другие — совершенно иных признаков, причем все они входят в одну и ту же группу); псевдопонятие. Псевдопонятия внешне очень похожи на настоящие понятия: ребенок опирается на устойчивые, постоянные значения слов, которые он в готовом виде получает при общении со взрослыми, однако проводить собственно понятийные мыслительные операции при их употреблении он еще не

способен (давать определения, выделять частные и общие признаки понятия и т. п.).

3. Мышление в понятиях. На этой стадии развития ребенок может достаточно легко выделять, абстрагировать отдельные признаки предметов, комбинировать их, пользуясь значением слова в разных ситуациях. Отдельные понятия при этом образуют своего рода «пирамиду» понятий, поскольку мысль ребенка движется от частного к общему и от общего к частному. Любое отдельное понятие находится в системе связей с другими понятиями, поэтому анализ одного и того же предмета ребенок может осуществлять разными путями, выстраивая относительно этого предмета множество разнообразных суждений. Эта стадия включает в себя несколько ступеней: потенциальные понятия (выделение группы предметов по одному общему признаку); истинные понятия (выделение существенных признаков и на их основе объединение предметов) [8, 9, т. 2, 15, 20].

На основе анализа закономерностей становления понятийного мышления Л.С. Выготский сформулировал закон единства структуры и функции мышления: «что функционирует определяет до известной степени как функционирует» [8, с. 459; 9, т. 2, с. 289]. Иными словами, функции мышления производны, зависимы от структуры самой мысли, то есть от того, как представлена, отражена и обобщена действительность в освоенных ребенком значениях слов. В целом же, по мнению Л. С. Выготского, «в развитии мышления мы имеем дело с некоторыми очень сложными процессами внутреннего характера, изменяющими внутреннюю структуру самой ткани мысли» [8, с. 459; 9, т. 2, с. 289].

Таким образом, Л.С. Выготский выдвинул оригинальную гипотезу о психологических закономерностях развития ребенка, о роли обучения в развитии. Одной из моделей проблемы обучения и развития выступило соотношение житейских и научных понятий. Л.С. Выготский поставил проблему содержания школьного обучения, направленного на усвоение системы научных понятий. Теория Выготского о «зоне ближайшего развития» открывает перспективный путь изучения мышления ребенка в процессе его развития посредством организованного обучения и воспитания.

Понятие «зоны ближайшего развития» послужило конкретизацией другого фундаментального понятия, введенного в психологию Л. С. Выготским и определяющего два основных вида психических процессов — «интерпсихических» и «интрапсихических». Первоначально индивид (в частности и в особенности ребенок) включен в непосредственно социальную деятельность, распределенную между членами некоторого коллектива, имеющую внешнее, развернутое выражение и реализуемую с помощью различных вещественных и знаковых средств. Усвоение способов выполнения этой деятельности и прежде всего способов использования ее средств, позволяющих управлять своим поведением, формирует у индивида *интерпсихические процессы* (например, эти процессы формируются при развернутом сотрудничестве ребенка со взрослыми в процессе обучения). Затем способы этой деятельности, первоначально усвоенные в их внешней форме,

преобразуются и превращаются во внутренние (умственные) или *интрапсихические процессы*. В этом переходе от внешних, развернутых, коллективных форм деятельности к внутренним, свернутым, индивидуальным формам ее выполнения, т. е. в процессе *интериоризации*, преобразования интерпсихического в интрапсихическое осуществляется психическое развитие человека [9, т. 3, с. 145; 13, с. 46].

А.Н. Леонтьев в своих трудах конкретизировал и развил ряд положений Л.С. Выготского. В частности, он ввел положение о том, что индивид присваивает достижения предшествующих поколений. «Процесс присвоения приводит индивида к воспроизведению в его собственной деятельности исторически сложившихся человеческих способностей. При воспроизведении ребенок осуществляет такую деятельность, которая адекватна (но не тождественна) деятельности, воплощенной людьми в этих способностях», - пишет А.Н. Леонтьев [13, с. 47].

Это положение А.Н. Леонтьева позволяет считать присвоение или воспроизведение индивидом общественных способностей особым видом деятельности. С одной стороны, у ребенка возникает и формируется особая «воспроизводящая деятельность», с другой стороны, на ее основе он присваивает или воспроизводит различные конкретные способности. Эти два рода процессов составляют всеобщую форму психического развития ребенка. Содержание психического развития выражается в закономерных качественных сдвигах, происходящих внутри воспроизводящей деятельности (например, в переходе от одного ее типа к другому) и в составе усваиваемых способностей. Присвоение способностей осуществляется ребенком только в его совместной жизни со взрослыми, в общении с ними и под их руководством, а также в совместной деятельности с другими детьми [Там же].

Таким образом, в рамках подхода Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьева к проблеме психического развития воспитание и обучение человека в широком смысле понимаются как «присвоение», «воспроизведение» им общественно-исторически заданных способностей. Воспитание и обучение («присвоение») являются всеобщими формами психического развития человека. «Присвоение» и развитие не могут выступать как два самостоятельных процесса, поскольку они соотносятся как форма и содержание единого процесса психического развития человека [13].

Широкое распространение в отечественной психологии получила теория формирования и развития интеллектуальных операций, предложенная П.Я. Гальпериным. В основу теории П.Я. Гальперина было положено представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями. Данный подход использовался и в других концепциях и теориях развития мышления, но в отличие от других направлений П.Я. Гальперин высказал свои идеи в отношении закономерностей развития мышления. Он говорил о существовании поэтапного формирования мышления [15].

При традиционном обучении усвоение знаний происходит без достаточного руководства и контролируется по конечному результату. П.Я. Гальперин в качестве предмета усвоения рассматривал действие и поставил задачу - выявить условия, «учет которых не только обеспечивает, но, можно сказать, даже вынуждает ученика действовать правильно и только правильно» [11, с. 428]. Его система получила название «планомерно-поэтапное формирование умственных действий и понятий» и включает четыре группы условий: формирование адекватной мотивации ученика; обеспечение правильного выполнения действия; воспитание желаемых свойств действия; превращение последнего в умственное действие (в его желаемую форму) [10].

При такой организации обучения новое действие формируется легче и скорее, чем в условиях традиционного обучения, что обеспечивается главным образом за счет исключения проб и ошибок в начальный период становления действия. Разработанный П.Я. Гальпериним метод обучения «позволял ребенку после анализа нескольких первых объектов самостоятельно исследовать любой новый объект того же рода, устанавливать его строение и его характерные признаки, по ним самостоятельно воспроизводить его и в действии усваивать и знание объекта, и действия с ним» [10, с. 30]. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина позволяет формировать определенные умственные действия с заранее прогнозируемыми качествами [18].

Большую актуальность для формирования определенного класса понятий и умственных действий имеют положения теории поэтапного формирования умственных действий о типах ориентировочной основы деятельности. Ориентировочная основа действия (ООД) — это система ориентировок и указаний, пользуясь которой человек выполняет конкретное действие, являющееся в соответствии с данной теорией единицей обучения и интегрированное с определенными конкретными понятиями [1].

П.Я. Гальперин дал подробную характеристику типов учения, отличающихся «своей ориентировкой в предмете, своим ходом процесса учения, качеством его результатов и отношением детей к процессу к предмету учения» [10, с. 30].

При I типе учения ориентировочная основа действия неполная, что обуславливает многочисленные пробы и ошибки. Формирование действия происходит на основе контроля по конечному результату, что не обеспечивает соотнесения условий с конкретными операциями, поэтому действие очень неустойчиво к изменению условий ситуации и ограничено в переносе на новые задания.

II тип учения характеризуется построением отдельного конкретного действия на полной ориентировочной основе. Пробы и ошибки становятся случайными и нехарактерными. Каждая операция четко соотносится с условиями, в результате действие разумно (в рамках конкретных условий), обобщено (в заранее намеченном объеме) и сознательно. Сформированное действие устойчиво к изменению условий, перенос значителен, но зависит от степени идентичности входящих в состав действия элементов.

Обучение по III типу предполагает ориентировку на основные единицы материала, законы их объединения, методы определения того и другого и самостоятельное построение ООД для конкретных объектов. Полная ООД обеспечивает формирование действий и понятий без проб и ошибок. Разумными становятся не только действия в смысле соотношения с условиями, но и сами условия, раскрывающиеся в своем внутреннем строении. Действие обладает возможностью полного и широкого переноса. Такое обучение воспитывает не только сознательное отношение к своим действиям, но и «высшую сознательность с точки зрения объективного положения и движения самих вещей» [11, с. 311]. По мнению П.Я. Гальперина, овладение объективным критерием и особенно переход «на позиции такого в собственном смысле опосредованного подхода» к действительности производит «переворот в мышлении ребенка» [Там же, с. 311].

П.Я. Гальперин указывал, что «типы учения отличаются не только определенным построением предмета, но и определенным способом его преподнесения учителем и построением ориентировки учеником» [по 18, с. 112]. Разное обучение оказывает разное влияние на умственное развитие.

При обучении по I типу идет накопление узких знаний и умений, развитие мышления и способностей происходит как бы помимо обучения. Это дает основания считать, по мнению П.Я. Гальперина, что между обучением и развитием нет положительной связи, а умственное развитие не только не зависит от обучения, а еще и обуславливает его возможность.

II тип обучения также не оказывает влияния на умственное развитие. Это объясняется тем, что он воспитывает не теоретический, познавательный, а прикладной интерес к знаниям.

Обучение по III типу формирует установку на исследование. «...Первое и главное в III типе учения — это возбуждение познавательной деятельности, все большее укрепление и развитие собственно познавательного интереса» [10, с. 34], что обуславливает развивающий эффект обучения [18].

Вслед за П.Я. Гальпериним можно прийти к заключению, что между обучением и умственным развитием существуют сложные отношения: не всякое обучение способствует умственному развитию, только III тип обучения вооружает ребенка методом исследования, «наиболее тесным образом сочетает приобретение конкретных знаний и умений с общим умственным развитием ребенка» [10, с. 42]. П.Я. Гальперин в III типе учения видит два начала, неразрывно связанных между собой: метод исследования объектов и метод вовлечения в это исследование. Как пишет П.Я. Гальперин, «установка на изучение объекта... помещает основную цель деятельности в самый процесс познания... возбуждает собственно познавательный интерес... и побуждает к использованию тех возможностей, которые открывает метод исследования» [Там же, с. 36].

Таким образом, П.Я. Гальперин пришел к выводу о связи «интеллектуальных возможностей и типов учения» [Там же, с. 39]. П. Я. Гальперин выделил

этапы интериоризации внешних действий, определил условия, обеспечивающие успешный перевод внешних действий во внутренние. П. Я. Гальперин считал, что развитие мышления на ранних этапах непосредственно связано с предметной деятельностью, с манипулированием предметами. Перевод внешних действий во внутренние с превращением их в определенные мыслительные операции происходит поэтапно. На каждом этапе преобразование заданного действия осуществляется лишь по ряду параметров. По мнению П.Я. Гальперина, существуют четыре параметра, по которым преобразуется действие: уровень выполнения, мера обобщения, полнота фактически выполняемых операций, мера освоения. При этом первый параметр действия может находиться на трех подуровнях: действия с материальными предметами, действия в плане внешней речи, действия в уме. Три остальных параметра характеризуют качество сформированного на определенном подуровне действия: обобщенность, сокращенность, освоенность [15].

Процесс формирования умственных действий в соответствии с концепцией П. Я. Гальперина имеет следующие этапы:

Первый этап характеризуется формированием ориентировочной основы будущего действия. Основной функцией данного этапа является ознакомление на практике с составом будущего действия, а также с требованиями, которым в конечном итоге действие должно соответствовать.

Второй этап формирования умственного действия связан с его практическим освоением, которое осуществляется с использованием предметов.

Третий этап связан с продолжением освоения заданного действия, но уже без опоры на реальные предметы. На данном этапе происходит перенесение действия из внешнего, наглядно-образного плана во внутренний план. Главной особенностью данного этапа является использование внешней (громкой) речи в качестве заменителя манипулирования реальными предметами. П.Я. Гальперин считал, что перенос действия в речевой план означает прежде всего речевое выполнение определенного предметного действия, а не его озвучивание.

На четвертом этапе освоения умственного действия происходит отказ от внешней речи. Осуществляется перенос внешнеречевого выполнения действия целиком во внутреннюю речь. Конкретное действие выполняется «про себя».

На пятом этапе действие выполняется полностью во внутреннем плане, с соответствующими сокращениями и преобразованиями, с последующим уходом выполнения данного действия из сферы сознания (т. е. постоянного контроля над его выполнением) в сферу интеллектуальных умений и навыков [15].

А.Н. Леонтьев, анализируя предложенные П.Я. Гальпериним этапы формирования умственных действий, подчеркивал, что этот процесс не всегда происходит по всем указанным этапам, а «может начинаться прямо с формирования в плане речи, что зависит от предшествующих достижений умственного развития ребенка» [Цит. по 1, с. 22]. Это особенно актуально для подросткового возраста, связанного со значительными достижениями в развитии теоретического мышления.

Следует отметить, что в психологии до настоящего времени дискутируется вопрос о возможности абсолютизации разделения деятельности на практическую и духовную и происхождении духовной деятельности (мыслительного действия) из практической (материального действия), лишенной психического. Существует точка зрения (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Н.А. Менчинская и др.), состоящая в том, что психическая мыслительная деятельность происходит из практической деятельности, но не путем интериоризации практического, предметного действия, а путем развития, совершенствования психической составляющей, всегда в нем присутствующей. Таким образом, в настоящее время является спорной проблема генезиса умственных действий, в частности, их понимания как производных от предметно-практических. Оппоненты данного подхода соглашаются с такой постановкой вопроса, когда речь идет об историческом развитии умственной деятельности, но высказывают сомнение в правомерности переноса общей исторической закономерности на процесс умственного развития индивида [1].

По мнению ряда исследователей, противопоставление предметной деятельности субъекта как допсихической и непсихической психической деятельности, приводит к разрыву между внешним и внутренним и как следствие — к нарушению преемственности в процессе возникновения психики. Разрабатывается подход к пониманию психического развития как процесса, отношение которого к своему продукту является недизъюнктивным, поскольку такой процесс онтологически неотделим от порождаемых им результатов. «Теория психического как процесса, — пишет А.В. Брушлинский, — вскрывает органическую взаимосвязь его с продуктами, т. е. с теми образованиями, которые возникают на предыдущих стадиях процесса и становятся необходимыми внутренними условиями для возникновения последующих стадий. Безотносительно к образованию, которое формируется в психическом процессе, нельзя выделить и сам процесс в его специфическом отличии от других психических процессов. Более того, психические образования, продукты не существуют сами по себе, вне соответствующего процесса.

Положения о психическом как недизъюнктивном процессе означает, что именно и только в процессе (а не до того, как он начался) создаются необходимые детерминанты его протекания; лишь некоторые из них... предшествуют возникновению процесса и затем изменяются в нем» [3, с. 62]. «Недизъюнктивная взаимосвязь между живым (психическим) процессом и его продуктами обнаруживается во всех психических явлениях. Любой из этих продуктов реально существует только в породившем и использующем его процессе. Онтологически в принципе невозможно отделить здесь сам процесс от его результата, подобно тому, как нельзя отделить в головном мозгу психическое от физиологического, физиологическое от биохимического и т. д.» [Там же, с. 63]. Таким образом, психология изучает продукты психического только в соотнесении с самим процессом в отличие от дру-

гих наук, например, педагогики, которая может рассматривать их вне такого сопоставления [1, 3].

В психологии существуют две противоположные точки зрения на проблему влияния социально-культурных факторов на развитие мышления. Представители первого направления (Блондель, Мосс, Гальбвакс, Л. Леви-Брюль и др.) полагают, что мышление людей, живущих на разных этапах становления общества, складывается по своим специфическим законам, вследствие чего имеет принципиальные качественные особенности. В противовес такой точки зрения доказывается, что основные формы психического развития являются общими для различных этапов исторического развития и различных культур. В рамках данной концепции существует подход, согласно которому основные логические операции, определяющие мышление человека на различных этапах становления общества, практически не изменяются. Такая позиция восходит к работам французского исследователя Леви-Строуса [1].

В современной психологии утвердилась точка зрения, согласно которой структура познавательной деятельности на отдельных этапах исторического развития не остается неизменной, а важнейшие формы познавательных процессов имеют исторический характер.

Сторонниками такой позиции в отечественной науке являлись Л.С. Выготский и А.Р. Лурия. Л.С. Выготский особо указывал на неправомерность разрыва формы и содержания мышления, поскольку в процессе культурного развития изменяется не только содержание мышления, но и его формы, возникают и складываются «новые механизмы, новые функции, новые операции, новые способы деятельности, неизвестные на более ранних ступенях исторического развития» [9, т. 4, с. 47]. Было показано, что существенные изменения в содержании мышления невозможны без эволюции интеллектуальных операций [1, 9]. Культурные нормы влияют не только на формирование понятий и умственных действий, но и на то, какие составляющие способностей будут вызваны к жизни. Именно в этом смысле Л.С. Выготский отмечает, что «культура нивелирует различия в одаренности» [9, т. 3, с. 302].

Таким образом, достижения в мыслительном плане зависят от влияния различных факторов генотипа и среды. Биологическая и социальная составляющие индивидуальности человека не являются рядоположенными и независимыми факторами, а находятся в диалектическом единстве и взаимозависимости. В заключении следует отметить, что проблема выявления закономерностей возникновения, формирования и развития мышления остается одной из наиболее актуальных в современной психологии. Несмотря на достигнутые успехи в изучении данной проблемы, перед современными исследователями стоит целый ряд вопросов, требующих своего решения. Одним из таких вопросов является исследование возможностей развития естественнонаучного мышления учащихся.

Литература

1. Берулава Г. А. Диагностика и развитие мышления подростков. Бийск: Научно-издательский центр Бийского пединститута, 1993.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ). М.: Мысль, 1979.
4. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983.
5. Выготский Л. С. Избр. психол. исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
7. Выготский Л. С. Педология школьного возраста. - М.: Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1996.
8. Выготский Л. С. Психология. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
9. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1, 2, 4. - М.: Педагогика, 1982-1984.
10. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. - М.: Изд-во МГУ, 1985.
11. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. - М.: Изд-во «Ин-т практ. Психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
12. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. - М.: Педагогика, 1972.
13. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М.: Педагогика, 1986.
14. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. - СПб.: Питер Ком, 1999.
15. Маклаков А. Г. Общая психология. - СПб.: Питер, 2000.
16. Сергиенко Е. А. Проблема психического развития: некоторые острые вопросы и пути их решения // Психологический журнал - 1990. - т. 11 - № 1.
17. Способности и склонности./ Под ред. Э. А. Голубевой. М.: Педагогика, 1989.
18. Степанова М. А. Проблема обучения и развития в трудах Л. С. Выготского и П. Я. Гальперина.// Вопросы психологии - 2001. - № 4.
19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер Ком, 1998.
20. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. - СПб.: Питер, 2002.

Диагностика устойчивости к стрессовым воздействиям у студентов старших курсов: акмеологический подход

Обучение в вузе сопряжено с большими умственными и нервно - эмоциональными нагрузками. Освоение учебной деятельности требует как смены привычных жизненных ритмов (труда и отдыха, сна и бодрствования), так и адаптации к новым методам и формам обучения. В достаточно монотонную деятельность студентов в течение семестра (восприятие и переработка больших объемов информации в длительно не меняющихся условиях) врываются «плановые» стрессогенные ситуации — контрольные работы, зачеты, экзамены, подготовка к которым всегда происходит в условиях дефицита времени и субъективно высокой значимости ошибки. Неправильная организация работы в течение дня и накопление усталости за семестр и учебный год приводят к формированию острого хронического утомления [2,1].

Большой психологический словарь (2005) дает следующие определения стрессу и стрессорам. **Стресс** (англ. *stress*) — состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе *деятельности* в наиболее сложных, трудных условиях, как в повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах. Понятие стресс было введено канадским физиологом Г. Селье (1936) при описании *адаптационного синдрома*. Стресс может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на деятельность, вплоть до ее полной дезорганизации, что ставит перед исследователями задачу изучения *адаптации* человека к сложным (т. н. экстремальным) условиям, а также прогнозирования его поведения в подобных условиях.

Стрессоры (англ. *stressors*) - неблагоприятные, значительные по силе и продолжительности внешние и внутренние воздействия, ведущие к возникновению стрессовых состояний. К числу стрессоров относят: сильные физические и психические травмы, кровопотерю, большие мышечные нагрузки, инфекции, ионизирующее излучение, резкие изменения температуры, многие фармакологические воздействия и другие факторы [1].

Совокупность неблагоприятных факторов в учебной деятельности студентов и их влияние на становление будущего профессионала исследуется акмеологами. Одно из центральных мест в психопрофилактической работе занимает проблематика оптимизации состояний студентов. Современные психологические подходы к исследованию состояний человека связаны с понятием функционального состояния. Данное понятие позволяет соотнести две реальности: эффективность деятельности и внутреннее отображение, и обеспечение этого процесса субъектом деятельности. Акмеологический подход в исследовании продуктов человеческой деятельности (живой и косной природы) позволяет направленно, через среду формировать и развивать динамические процессы и явления в устойчивые образования (с упорядоченной динамикой) — свойства

личности, которые должны соответствовать стратегическим целям индивидуума и социума.

Г. Селье в своей работе «Что такое стресс?» назвал стресс неспецифическим ответом организма на любое предъявленное ему требование [2,5]. Г. Селье, также предположил ограниченность адаптационных возможностей организма и выделил три стадии развития стресса: мобилизацию, расходование и истощение адаптационных резервов [2,6].

Некоторые авторы понимают **стресс** как состояние напряжения, возникающее при несоответствии приспособительных возможностей величине действующей на человека нагрузки, вызывающее активацию и перестройку адаптивных ресурсов психики и организма. Следует помнить, что стрессоры психологической и социальной природы никогда не действуют на личность непосредственно. Стрессовые сдвиги вызывает образ стрессора, интерпретация ситуации, которые всегда субъективны и другими быть не могут [2,7].

Изучать стресс эффективнее, когда он возникает при экстремальных нагрузках. [2,3]. В нашем случае перед и во время сессии. Падение защитных свойств организма при развивающемся стрессе названо в 1970-х годах «функциональным СПИДом» [2,4].

При эмпирическом исследовании абстрагировались от стрессовой симптоматики, т.к. искали причины стресса и посчитали студентов 4 курса достаточно здоровыми, чтобы учиться в вузе. Такая уверенность основана на глубоком знании освоенного студентами учебного курса «Основы медицинских знаний», а также на гипотезе, что любой письменный тест помимо смыслового содержания во многих случаях несет выраженную эмоциональную окраску, способную определенным образом воздействовать суггестивно на эмоциональное состояние личности [2].

Совместно со студентами определили цель и задачи исследования.

Цель эмпирического исследования заключалась в разработке механизма акмеологического воздействия на внешние стрессогенные факторы, а также в формировании, закреплении и развитии адаптивных резервов личности и готовности студентов к продуктивному решению задач предстоящей профессиональной деятельности.

Методом опроса были выявлены и записаны по мнению интервьюэентов 10 стрессогенных факторов:

- сессия (неготовность быть студентом 4 курса, боязнь отчисления);
- учебная нагрузка (новые формы контроля);
- плохая погода;
- авторитарное преподавание (неопределенные и жесткие требования, неадекватная оценка);
- практика (заниженная самооценка из школы и семьи);
- новый коллектив (страх изоляции);
- профессиональное самоопределение в ближайшем будущем;
- болезни (психосоматика);
- режим дня (неадаптированность);

- мебель, освещение (старение средств организации учебного процесса).

После выявления стрессогенных факторов было предложено студентам оценить каждый фактор по мере значимости по пятибалльной системе. Факторы расположим по мере значимости в таблице 1.

Таблица 1

Ранжирование значимости стрессогенных факторов

| №п/п | Нумерация факторов | Стрессогенные факторы | баллы |
|------|--------------------|---|-------|
| 1. | Фактор 1 | <i>сессия</i> | 136 |
| 2. | Фактор 2 | <i>учебная нагрузка</i> | 112 |
| 3. | Фактор 3 | <i>профессиональное самоопределение</i> | 88 |
| 4. | Фактор 4 | <i>болезни</i> | 84 |
| 5. | Фактор 5 | <i>авторитарное преподавание</i> | 78 |
| 6. | Фактор 6 | <i>режим дня</i> | 70 |
| 7. | Фактор 7 | <i>плохая погода</i> | 48 |
| 8. | Фактор 8 | <i>новый коллектив</i> | 44 |
| 9. | Фактор 9 | <i>мебель, освещение</i> | 38 |
| 10. | Фактор 10 | <i>практика</i> | 28 |

Имея в наличии стрессогенные факторы, можно классифицировать их по видам стресса, которым они соответствуют. К сожалению, единой классификации стресса, как совокупности исследуемых объектов, свойств и т.д. в виде той или иной степени строгой модели, определяющей их внешнее восприятие, параметры идентификации, характеристики, оценки, особенности применения (группы) не существует. При системном описании стресса у некоторых исследователей [2,10], в качестве критерия систематизации использованы характеристики проявления стресса, т.е. симптомы, а их в расчет не брали. Поэтому, применялись наиболее удобные для нас названия **видов** стресса по свободно и субъективно устанавливаемым реквизитам (признакам).

Факторы 1 и 2 больше всего соответствуют **эмоциональному стрессу** [2,9]. Располагающим к возникновению эмоционального стресса является страх высокой степени и повышенная возбудимость, а в ходе выполнения значимых действий при ограниченном лимите времени, фактором для развития стресса может явиться и очень низкая подвижность нервных процессов, в частности, быстрота перехода возбуждения в торможение и наоборот [2,4].

Следует добавить, что личностная тревожность вызывает интенсивное чувство тревоги независимо от ситуации [2,8]. Страх высокой степени (по степени выраженности интенсивности страха) характеризуется легкой возбудимостью реакции страха, склонностью к ипохондрии, медленным возвращением к норме.

Факторы 3,5,6 соответствуют **организационному стрессу** [2,7]. Плохая организация учебного процесса вызывает необходимость выполнения ненужных заданий. Это уменьшает количество времени для выполнения учебной нагрузки в целом. При этом снижается эффективность деятельности, у студен-

та возникает ощущение, что его навыки и способности неправильно оцениваются.

Сюда же должны быть отнесены и нечеткие требования, определяющие границы ответственности студента. Нечеткий перечень студенческих обязанностей делает студента очень уязвимым. Отсутствие перспектив будущего трудоустройства является весьма существенными фактором организационного стресса. Перспективное планирование становится трудным, а это в свою очередь блокирует мыслительные потенциалы (например, абстрактное мышление).

Фактор 4 соответствует **изоляционному** стрессу [2,9]. Стресс изоляции проявляется во многих формах и меняется в зависимости от ситуации изоляции. Изоляция может быть обусловлена возрастом, безработицей, принадлежностью к одной из социальных групп, зависимостью от среды, существует также вынужденная изоляция (болезнь, наказание, изоляция по причинам безопасности). У всех форм изоляции есть один общий провоцирующий фактор — непереносимость окружающей среды, обстановки.

С изменением привычек в новых условиях у студентов появляются новые заболевания. Нарушение общего самочувствия можно рассматривать как болезнь только тогда, когда оно повлияло на работоспособность. Болезнь может рассматриваться как бегство от проблем или требований, с которыми человек уже больше не справляется.

Эгоизм и эгоцентризм — те факторы, которые необходимое понимание субъектов образовательного процесса, чье поведение не соответствует общепринятым нормам, превращают в общее непонимание: коммуникация при этом становится невозможной. Нарастает разочарование, конфликт превращается в неспецифическую болезнь. Стрессовая ситуация усиливается, причем переход к невротической картине болезни слишком короток — наступает переходная фаза с такими проявлениями, как чрезвычайно большое потребление алкоголя, злоупотребление медикаментами, повышенная склонность к криминальным действиям.

Факторы 7-10 соответствуют **ситуативному** стрессу (напряженности), по ситуационно – личностной концепции Ч.Д.Спилберга [2,8]. Состояние тревоги зависит не только от личностной тревожности, но и от характера проблемной ситуации. Экзамены, выступления на собраниях, вход в класс на практике – это ситуации, которые могут вызывать высокую тревогу. В рамках данной концепции ситуативный стресс коррелирует со стрессами **достижения** [2, 11].

В детстве у ребенка под влиянием родителей формируется жесткая программа на успех. В результате нарушается механизм самооценки, уровень притязаний завышается. В экспериментальной группе, например, у 50% студентов неадекватный уровень притязаний, который выявлен по результатам параллельных исследований (самомониторинг) по методике Дэмбо-Рубинштейна.

Общая картина соответствия стрессогенных факторов видам стресса отражена в таблице 2.

Соответствие стрессогенных факторов видам стресса

| Нумерация факторов | Стрессогенные факторы | Вид стресса | баллы |
|--------------------|---|------------------------|-------|
| Фактор 1 | <i>сессия</i> | Эмоциональный стресс | 136 |
| Фактор 2 | <i>учебная нагрузка</i> | | 112 |
| Фактор 3 | <i>профессиональное самоопределение</i> | Организационный стресс | 88 |
| Фактор 4 | <i>болезни</i> | Изоляционный стресс | 84 |
| Фактор 5 | <i>авторитарное преподавание</i> | Организационный стресс | 78 |
| Фактор 6 | <i>режим дня</i> | | 70 |
| Фактор 7 | <i>плохая погода</i> | Ситуативный стресс | 48 |
| Фактор 8 | <i>новый коллектив</i> | | 44 |
| Фактор 9 | <i>мебель, освещение</i> | | 38 |
| Фактор 10 | <i>практика</i> | | 28 |

Учитывая большой разброс крайних значений между факторами 1,2 (эмоциональный стресс, 248 баллов) и 7-10 (ситуативный стресс, 158) можно констатировать сомнительный уровень достоверности данных. К тому же, сессия и учебная нагрузка, построенные на эмоциональности являются спекулятивным элементом влияния на результаты исследования.

Состояние личностной напряженности, в виду цикличности и непрерывности наступления сессий либо влияет на студентов слабо, т.к. не приводит к крайним проявлениям стресса, например, к депрессивному ступору, либо можно говорить о формировании, функционировании и развитии адаптационных резервов личности. В этом заключается позитивность стресса (эустресса). Мотивация сохранения (или мотивационная апперцепция) [2,12], включающая в себя побуждения, определяемые не соматическим дефицитом, а системой интересов Я, структурой личности человека, его характером является результирующим фактором при стрессоустойчивости.

Опишем депрессию, так как она может быть результатом пережитого стресса. Ее уровень также проверялся у испытуемых по методике Зунга [3]. У 19 студентов уровень депрессии находится в зоне легкой депрессии ситуативного и невротического характера, что подтверждает большой объем баллов совокупности ситуативного стресса.

Депрессия – временное или периодическое проявляющееся состояние тоски, душевной подавленности. **Депрессивный синдром** - это заторможенная психическая деятельность, нарушения в аффективной сфере. Крайним выражение заторможенности является депрессивный ступор (полное отсутствие движения и речи), о котором мы упоминали [1].

Остаются факторы 3-6, которым свойственны: **организационный стресс** (3,5,6)(236 баллов) и **изоляционный стресс** (4)(84 балла). Данные по ним находятся ближе всего к средней по баллам (72) и они показательны.

Неопределенность организации жизненного пути в ближайшем будущем, непонятные требования преподавателей и неадекватность оценки знаний пугает студентов больше всего. Выражаясь языком Анохина П.К., автора теории функциональных систем, у студентов слишком много степеней свободы, высокая энтропия. Анархия пугает и дезорганизует. Авторитарное преподавание и режим дня сильно влияют на императив выживания и соотносятся студентами с безопасностью жизнедеятельности и являются риском №1, т.е. опасностью, способной вылиться в угрозу.

По удельной части **изоляционного** стресса можно судить, что студенты не мыслят своего существования вне социума или боятся такового. От образовательного учреждения, как и от других социальных институтов студенты ожидают определения их жизненных смыслов, что связано с самоидентификацией.

Вид сырых баллов представлен в таблице 3, по которым можно судить о квалиметрии и межфакторной корреляции.

Таблица 3

Оценка стрессогенных факторов

| оценка | Стрессогенные факторы | | | | | | | | | | |
|--------|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 5 | X | X | X | X | X | X | - | - | - | - | 6 |
| 4 | X | X | X | X | - | X | X | X | X | - | 8 |
| 3 | - | X | X | X | X | X | - | X | - | - | 5 |
| 2 | X | - | X | X | X | X | X | X | X | X | 9 |
| 1 | - | - | X | X | - | - | X | X | X | X | 6 |

Данные исследования позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Объективные циклические и непрерывные процессы, такие как сессии и учебная нагрузка формируют и закрепляют и развивают устойчивые адаптационные резервы или свойства личности.
2. Для организации учебного процесса у студентов требуется больше определенности, демократизма, например, в виде рейтинговой системы оценки, упорядоченных учебных методических комплексов.
3. Необходимо внимательное отношение администрации к здоровью студента, через гигиену труда, быта, организацию питания.
4. Требуется больше коллективных мероприятий, развивающих у студента чувство социальной идентичности, таких как совместный труд (можно оплачиваемый), отдых, спорт, ремонт и др.
5. Следует производить прогноз будущей трудоустроенности студентов и требовать коррекции поведения, в связи с этим прогнозом, в сторону усиления ответственности за свой жизненный путь.

Акмеологические рекомендации

- привести в соответствие со стандартами всю структуру учебного процесса;

- обязать неформально планировать свою деятельность замдеканов по воспитательной работе в части заботы о студенте и развитии инициатив;
- возложить ответственность за последующее трудоустройство на студента (по типу биржи труда);
- возложить ответственность за здоровье студента на самого студента через ежегодную диспансеризацию (по образцу госслужащих), избавления от вредных привычек и др.;
- дать студентам старших курсов вуза возможность самостоятельно разработать на основе стандартов или планов рейтинговую систему оценки.

Литература

1. Большой психологический словарь /Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко, - СПб.: ПРАЙМ - ЕВРОЗНАК, 2005 - с.530.
2. Психология состояний. Хрестоматия /Составители Т.Н Васильева, Г.Ш. Габдреева, А.О.Прохоров/Под ред. проф. А.О.Прохорова. - М.:ПЕР СЭ. - СПб.: Речь, 2004.
3. Кузнецова А.С., Сугак Е.Е. Экспресс – методика оптимизации состояния студентов, М., 2003 - с.567.
4. Кузнецова Е.В.Суггестивное воздействие учебных тестов на эмоциональное состояние личности, М., 1999 - с.571.
5. Китаев-Смык Л.А.Методические принципы исследования стресса, Спб, 2000 - с.124.
6. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Оценка, самооценка и прогноз развития эмоционального стресса, М., 1989 - с.129.
7. Селье Г. Что такое стресс?, М., 2001 - с.299.
8. Китаев-Смык Л.А. Психология и концепция стресса, М., 2001 - с.302.
9. Куликов Л.В., Михайлова О.А. Виды трудового стресса, Спб, 1997 - с.313.
10. Бодров В.А.Взаимосвязь особенностей личности и характеристик стресса, М., 1999 - с.188.
11. Мюлленайзен Б. Страх и изоляция как стрессоры, М., 2000 - с.322.
12. Ганзен В.А.,Юрченко В.Н. Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека, М., 1996 - с.189.
13. Самоукина Н.В. Стрессы достижения, М., 1998 - с.335.
14. Магомед – Эминов М.Ш Мотивационные детерминанты стресса, М., 1997 - с.339.
15. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. - М.: Филинь, 1996.

Личностная рефлексия в поздней юности: значение и структура

В наши дни центральной проблемой науки становится современный человек, что обуславливается движением общества по пути гуманизации, созданием реальных условий для обогащения интеллектуального, эмоционального и нравственного потенциала личности, стимулированием у нее стремления реализовать себя.

Сложившиеся условия, с одной стороны, расширяют диапазон возможностей, дают определенный простор для самореализации одновременно лишают индивида социальной защищенности, возлагают на него самого ответственность за свою судьбу, жизненный выбор, позицию, требуют от личности новых подходов к организации жизни и деятельности.

До последнего времени в педагогических вузах большее внимание обращается на специальные предметы, дающие теоретико-методологическую подготовку будущего специалиста, но гораздо меньше уделяется развитию его как субъекта жизнедеятельности. Это негативно отражается на формировании «образа личностного Я человека», личностном росте. Работу по развитию адекватного представления о себе как субъекте жизнедеятельности, по нашему мнению, целесообразно осуществлять на этапе профессионализации, в ходе обучения в вузе, когда Я-концепция находится в стадии формирования, и потребность в получении информации о своих индивидуальных особенностях актуальна для студенчества.

Студент, не осознавший себя в качестве субъекта внутренней деятельности, не может выполнять правильно ни образовательные задачи, ни тем более профессиональные. Ситуация обучения в высшем учебном заведении представляет собой сложный, многоплановый процесс, включающий в себя наряду с овладением профессиональными знаниями, умениями и навыками, формирование мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сфер личности, т.е. создания определенной основы для достижения в дальнейшем профессионализма деятельности и профессионализма личности. Эффективным условием профессионального обучения становится активизация процессов самопознания и самопонимания, осуществляющихся с помощью личностной рефлексии, оптимизирующей деятельность на личностном и предметно-операциональном уровнях сознания обучаемого. Т.о. профессиональное становление и личностный рост становятся основными задачами образовательного процесса в вузе. В личностно-ориентированном образовании как приоритетной парадигме педагогики в настоящее время указывается не только на необходимость постановки этих задач, но и на их первостепенную реализацию. Успешность профессионального становления напрямую обуславливается личностным развитием и личностным ростом, которые в свою очередь определяются глубиной и качеством процессов самопознания,

самопонимания, саморегуляции зависящих от рефлексивного переосмысления себя.

Однако следует отметить, что одной из характерных особенностей проблемы развития личностной рефлексии является то что, не смотря на осознание научным сообществом ее важности, реальные ее разработки не пропорциональны ее статусу. Данная диспропорция «важности-разработанности» является специфической чертой проблемы развития личностной рефлексии. Еще одной специфической чертой проблемы исследования личностной рефлексии является то, что в течение длительного времени она применялась в качестве интерпретационного средства, и не выступала самостоятельным предметом научных изысканий, проведение которых позволило бы усовершенствовать процесс образования в вузе. Так же следует отметить, что до настоящего времени личностная рефлексия характеризуется достаточно ярко выраженной неопределенностью своего понятийного статуса, рассматриваясь с позиций различных базовых психологических категорий, она пока недостаточно четко осмыслена в отношении своей качественной определенности, структурно-функциональной специфичности.

Отсутствие исследований генетического и содержательного аспекта личностной рефлексии как условия личностного роста и профессионального развития в поздней юности убедительно доказывает актуальность данной исследовательской работы.

Вслед за И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым мы считаем личностную рефлексия формой активного личностного переосмысления человеком тех или иных содержаний своего индивидуального сознания, необходимых для успешного осуществления деятельности. Признавая личностную рефлексия основным механизмом самопознания и саморегуляции многие исследователи указывают на ее роль в развитии личности (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Н.И. Гуткина), становлении личностной зрелости (Ю.Л. Линнецкий), личностном росте и профессиональном становлении (Т.А. Симакова, Г.Н. Траилин).

Целью нашего исследования было теоретическое и эмпирическое обоснование содержания и структуры личностной рефлексии в поздней юности. Объектом исследования являлась личностная рефлексия как психологический феномен. Предметом исследования - структура личностной рефлексии в поздней юности.

В основу исследования, направленного на выявление специфики личностной рефлексии в поздней юности было положено следующее основное предположение: личностная рефлексия представляет собой целостное поступательно развивающееся психологическое образование, состоящее из ряда взаимодействующих компонентов: когнитивного, аффективного, оценочно-регулятивного.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Мурманского государственного педагогического университета в 2004-2006 г.г. В исследовании приняло участие 185 студентов, обучающихся на факультете педагогики и психологии, историко-филологическом факультете, факультете педа-

гогики и методики начального обучения, факультете технологии и дизайна. Выборка состояла из 161 (87% от всей выборки) девушки и 24 (13 %) юношей, средний возраст которых составил 19,4.

Для выявления структурных компонентов применялся опросный метод, тестирование: методика ОСО (В.В. Столин), «ССП-98» (В.И. Моросанова), методика анализа значимых педагогических ситуаций (Л.М. Митина, модифицированный вариант).

Проверка сформулированного предположения о структурных компонентах личностной рефлексии сопряжена с существующими сложностями, которые могут быть сведены к двум основным обстоятельствам. Во-первых, по сравнению с традиционно изучающимися психическими процессами и свойствами, категория метапроцессов в методическом и психодиагностическом планах разработана очень слабо. Во-вторых, существующие методики определяют не только уровень развития метакогнитивных и метарегулятивных процессов, сколько уровень тех качеств, которые им релевантны. Руководствуясь методологическим принципом единства результативного и процессуального аспектов исследования и положением о том, что любой психический процесс находит свое результативное выражение в соответствующем ему психическом свойстве, можно обоснованно допустить возможность изучения собственно процессуального аспекта через его результативные проявления (подобная ситуация является типичной для исследовательской практики, заключения о характере, мере развернутости и степени развитости того или иного компонента процессуального содержания психики делается на основе диагностики релевантных ему качеств) (А.В.Карпов, 2004).

Проверка гипотезы о структурных компонентах личностной рефлексии осуществлялась методом факторного анализа. Применялись «косоугольный» метод факторизации (облимин вращения) и метод «главных компонент» (варимакс вращения данных).

Факторизация с облимин вращением данных использовалась с целью установления взаимосвязи между переменными входящими в структуру личностной рефлексии и расположения факторов в порядке убывания их значимости в структуре личностной рефлексии. Данных факторизации представлены в таблице 1.

Таблица 1

Структурные компоненты личностной рефлексии, представленные в порядке убывания их степени значимости

| переменные | компоненты | | | | | | |
|-----------------------------|------------|-------|-------|-------|------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Планирование | 0,52* | 0,16 | 0,23 | 0,01 | 0,21 | -0,43 | 0,28 |
| Моделирование | 0,74* | 0,01 | 0,22 | -0,35 | 0,03 | -0,14 | -0,12 |
| Программирование | 0,76* | 0,1 | 0,36 | 0,04 | 0,02 | -0,22 | 0,11 |
| Оценка результата | 0,66* | -0,09 | 0,25 | -0,2 | 0,04 | 0,01 | -0,01 |
| Гибкость | 0,63* | -0,06 | 0,18 | -0,15 | 0,01 | 0,29 | 0,12 |
| Самостоятельность | -0,03 | -0,04 | -0,18 | 0,05 | 0,02 | 0,11 | 0,83* |
| Общий уровень саморегуляции | 0,92* | 0,08 | 0,34 | -0,18 | 0,12 | -0,21 | 0,35 |

| | | | | | | | |
|----------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Интегральное самоотношение | 0,49 | 0,03 | 0,60* | -0,65 | 0,13 | -0,34 | 0,20 |
| Самоуважение | 0,62* | 0,1 | 0,45 | -0,54 | 0,05 | -0,49 | 0,27 |
| Аутосимпатия | 0,17 | -0,09 | 0,29* | -0,89 | -0,09 | -0,05 | 0,01 |
| Самоинтерес | 0,28 | -0,05 | 0,88* | -0,19 | -0,03 | -0,08 | -0,03 |
| Самопринятие | 0,31 | -0,01 | 0,52* | -0,67 | 0,04 | -0,22 | 0,27 |
| Самообвинение | -0,06 | 0,09 | 0,05 | 0,81* | 0,1 | -0,1 | 0,12 |
| Логичность | 0,02 | 0,52* | 0,03 | 0,28 | 0,04 | 0,03 | 0,18 |
| Широта самоописания | -0,02 | 0,31 | -0,09 | 0,04 | 0,85* | 0,04 | 0,1 |
| Глубина самоописания | 0,07 | 0,6* | 0,06 | 0,07 | 0,28 | 0,36 | 0,15 |
| Модальность | 0,16 | 0,38 | 0,15 | 0,05 | 0,29 | 0,56* | 0,18 |
| Перспективность | -0,03 | 0,84* | -0,05 | 0,06 | 0,4 | -0,01 | -0,01 |
| Прогностичность | 0,01 | 0,88* | 0,01 | 0,06 | 0,24 | 0,002 | -0,02 |
| Аналитичность | 0,06 | 0,78* | -0,12 | 0,05 | 0,3 | 0,09 | -0,02 |
| Рефлексивность | 0,01 | 0,73* | -0,03 | 0,07 | 0,21 | 0,19 | 0,22 |
| Проблематичность | 0,06 | 0,34 | 0,07 | 0,08 | 0,84* | 0,05 | 0,01 |
| Фактор О (самоуважение) | 0,22 | -0,13 | 0,56* | 0,05 | 0,33 | -0,48 | -0,24 |
| Самопонимание | 0,31 | 0,05 | 0,24 | -0,51 | -0,01 | -0,37 | 0,39* |

* отмечены значимые факторные нагрузки у каждого показателя

Показатель критерия Барлетта равен 1937,758 при $p=0,000$, $df=253$, критерий Кайзера равен 0,723 при $p=0,000$. Кумулята после ротации факторов составляет 68,803%. Полученные данные свидетельствуют о том, что факторная структура личностной рефлексии состоит из семи компонентов. Данный метод, как мы уже ранее отмечали, расставляет факторы в порядке уменьшения их значимости. Данный вывод подтверждается наличием значимых интеркорреляций между характеристиками, конституирующими каждый фактор. Коррелограммы, отражающие корреляционные взаимосвязи между переменными, входящими в состав этих факторов имеют следующий вид (рисунок 1 и 2).

Как можно видеть из данных, представленных на коррелограммах, переменные, составляющие первые три фактора, тесно взаимосвязаны друг с другом (как положительно, так и отрицательно), что свидетельствует об их высокой степени интеграции.

Результаты, представленные в таблице свидетельствуют о том, что большинство переменных в первых трех факторах характеризуются высокими показателями факторного веса, что подтверждает их определяющую роль в формировании структуры личностной рефлексии. Большая часть рассматриваемых в исследовании переменных (планирование, моделирование, программирование, оценка результата, гибкость, общий уровень саморегуляции, самоуважение, интегральное самоотношение, аутосимпатия, самоинтерес, самопринятие, логичность, аналитичность, проблематичность, перспективность, прогностичность, рефлексивность, глубина самоописания) вошла со значимыми нагрузками в первые три фактора, которые на основе анализа представленных в них показателей могут быть названы как оценочно-регулятивный, когнитивный, аффективный.

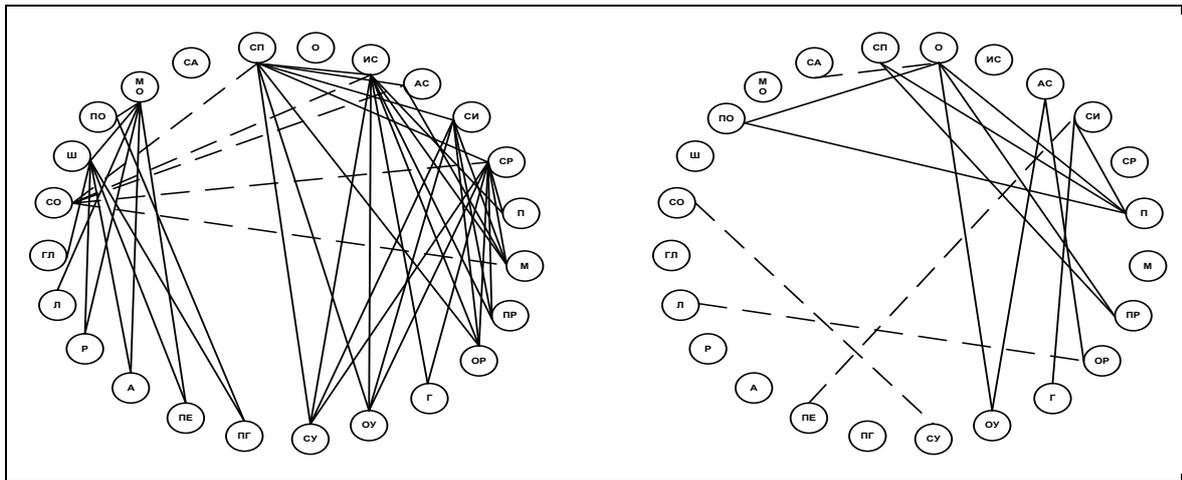


Рис. 1. Коррелограмма корреляционных взаимосвязей переменных. Связи значимы при $p=0,01$ (положительная связь обозначена прямой линией, отрицательная связь – прерывистой линией).

Рис. 2. Коррелограмма корреляционных взаимосвязей переменных. Связи значимы при $p=0,05$ (положительная связь обозначена прямой линией, отрицательная связь – прерывистой линией).

Обозначения: О - самоуважение; ИС - интегральное самоотношение; АС- аутосимпатия; СИ - самоинтерес; СР- самопринятие; П - планирование; М- моделирование; ПР - программирование; ОР - оценка результата; Г- гибкость; ОУ- общий уровень саморегуляции; СУ- самоуважение; ПГ- прогностичность; ПЕ- перспективность; А- аналитичность; Р-рефлексивность; Л- логичность; ГЛ- глубина; СО-самообвинение; Ш- широта самоописания; ПО- проблематичность; МО- модальность; СА-самостоятельность; СП-самопонимание.

С нашей точки зрения включенность исследуемых характеристик в первые три фактора не случайна и свидетельствует о значении этих показателей в структурной организации личностной рефлексии.

Применение метода факторизации с варимакс вращением данных позволило: во-первых, выделить простую факторную структуру исследуемого феномена, во-вторых, подтвердить самостоятельность статуса каждого структурного компонента личностной рефлексии, их равнопорядковость, и содержательную представленность. Факторный анализ по методу «главных компонент» осуществлялся в два этапа. Первичный факторный анализ проводился с целью определения шкал, имеющих наибольший вес в рамках каждого компонента. Впоследствии шкалы, получившие значимый вес были включены во вторичный факторный анализ, осуществленный по этому же методу. Решение о количестве факторов принималось на основании анализа диаграммы собственных значений.

После варимакс вращения матрица факторных нагрузок на шкалы стала структурированной, с отчетливо выраженными и легко психологически интерпретируемыми тремя факторами. При анализе матрицы в качестве порогового критерия был использован факторный вес 0,5, позволяющий ис-

ключить из дальнейшего анализа характеристики, имеющие невысокую факторную нагрузку.

Показатель коэффициента Кайзера равен 0,707 при $p=0,0001$, Барлетта равен 1696,506 при числе степеней свободы 171 и уровне статистической значимости 0,0001. Кумулята после ротации факторов составляет 52,44%. Эти данные свидетельствуют об адекватности показателей, полученных посредством факторного анализа.

В отличие от «косоугольного» метода данные факторы равнопорядковы по значимости и ортогональны. В соответствии с этим критерием в первый фактор вошли такие показатели как широта самоописания (0,59), прогностичность (0,78), перспективность высказываний (0,82), проблематичность (0,62), аналитичность (0,72), глубина самоописания (0,68), рефлексивность (0,69). Соответственно склонность к развернутому анализу собственного поведения и поведения других людей в проблемной ситуации, умение строить прогнозы относительно возможных способов собственного поведения и поведения других людей в проблемной ситуации, умение учитывать цели различной временной перспективы при нахождении выхода из ситуации составляют когнитивный компонент личностной рефлексии.

Второй фактор представлен аутосимпатией (-0,66) и самообвинением (0,64). Факторные нагрузки свидетельствуют о том, что чем выше уровень аутосимпатии, тем ниже уровень самообвинения и наоборот. Второй компонент личностной рефлексии, названный нами аффективным представляет собой эмоционально-ценностное отношение субъекта к себе.

В третий фактор вошли интегральное самоотношение (0,84), самоуверенность (0,74), самоуважение (0,86), самопринятие (0,68), планирование поведения (0,51), моделирование поведения (0,66), программирование (0,59), общий уровень саморегуляции (0,80). То, что интегральное самоотношение, самоуважение и самоуверенность относятся к третьему фактору, несколько противоречит нашим первоначальным предположениям. Однако полученный результат отражает сложные взаимосвязи между данными особенностями. Включенность исследуемых характеристик в третий фактор не случайна и свидетельствует об их взаимосвязи.

Когнитивный компонент определяется характеристиками уровня сформированности когнитивной сферы личности, включая уровень сформированности мыслительной деятельности, мышление в понятиях. Основу когнитивного компонента составляют знания о себе, приобретаемые человеком посредством личностной рефлексии. Знания человека могут быть отчетливыми и неотчетливыми (широта самоописания), глубокими и поверхностными (глубина самоописания), предполагающими умение строить прогноз последствий своего поведения, видеть проблемы, возникающие в жизни и их своевременно анализировать.

Аффективный компонент представлен аутосимпатией и самообвинением. Аутосимпатия в отличие от самоуважения, интегрального самоотношения, самоуверенности связанных с процессами самооценивания, представляет собой эмоционально-ценностное отношение субъекта к себе, кото-

рое определяется смыслообразующими мотивами и практически не зависит от успехов и неудач субъекта (И.А. Монахова, Б.В. Кайгородов, 2003). В основе аутосимпатии лежит самопривязанность (чувство привязанности к актуальному образу «Я», удовлетворенность собой, общее положительное отношение к себе), самооценочность (заинтересованность в собственном «Я», любовь к себе, ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемой ценности своего «Я» для других) личности, выражающие те или иные чувства или переживания в адрес собственного «Я». Согласно В.В. Столину (1983) аутосимпатия отражает враждебность-дружелюбность собственного «Я». В содержательном плане она объединяет одобрение себя в целом и в существенных частях, доверие к себе и позитивную самооценку. Аутосимпатии противоположно самообвинение, т.е. видение в себе преимущественно недостатков, готовность к самообвинению, сопровождающемуся такими эмоциональными реакциями на себя как раздражение, презрение, издевка, вынесение самоприговоров.

Оценочно-регулятивный компонент состоит из интегрального самоотношения, самоуважения, самоуверенности, самопринятия представляющих оценочную составляющую компонента и оценки результата, планирования, моделирования, программирования, общего уровня саморегуляции, отражающих регулятивный аспект данного компонента. Интегральное самоотношение представляет собой глобальное самоотношение как внутренне недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя, принятия-непринятия своей персоны. Самоуважение предполагает процесс обобщенной оценки себя в сравнении с некоторыми социально значимыми критериями, нормами, эталонами (целеустремленностью, успешностью, и пр.), т.е. с представлениями о благополучном и эффективном индивиде, заложенными в идеальном образе «Я» субъекта.

Самоуверенность характеризуется удовлетворенностью своими возможностями, ощущением силы собственного «Я», отношением к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, которому есть за что себя уважать). Интегральное самоотношение, самоуважение и самоуверенность сочетаются с самопринятием, как чувством симпатии к себе, согласием со своими внутренними побуждениями, безусловным принятием себя таким, какой «Я» есть. Регулятивная составляющая этого компонента представлена четким и развернутым планированием собственного поведения в различных ситуациях, осознанием преград, которые могут возникнуть на пути достижения намеченной цели, программирование собственных действий с учетом этих препятствий, объективной и реалистичной оценкой результатов собственной деятельности. Осознание человеком специфики проблемной ситуации и себя в ней соответствует когнитивному компоненту личностной рефлексии. На основе сложившегося образа осуществляется актуализация многообразия чувств, эмоциональных состояний пережитых человеком ранее и переживаемых в настоящее время, что приводит к установлению эмоционального отношения человека к самому себе, проявляющегося или в форме аутосимпатии, или в форме самообвинения

(аффективный компонент). Эмоционально-ценностное отношение человека к себе определяет в дальнейшем выбор стратегии поведения в проблемной ситуации, а значит саморегуляцию поведения (оценочно-регулятивный компонент). Если реализация на практике выдвинутой гипотезы о специфике дальнейшего поведения человека в проблемной ситуации завершается успехом, то происходит перестройка представления сознания человека об окружающем мире, о себе. Достижение противоречивого результата, не соответствующего запланированному, обуславливает включение механизмов психологической защиты, не позволяющих в последующем объективно воспринимать ситуацию и себя в ней. Т.о. реализация в единстве всех компонентов личностной рефлексии способствует ее переходу на новые, более совершенные уровни реализации.

Все компоненты личностной рефлексии, будучи информационными образованиями, системно взаимосвязаны и обретают свою содержательную и функциональную определенность только в структуре целостного процесса личностной рефлексии.

Т.о. позитивное самоотношение, уверенность в себе, уважение себя и самопринятие в сочетании с адекватным планированием и программированием своих поступков, правильным представлением о препятствиях, возникающих на пути достижения цели, а также высокий уровень саморегуляции поведения составляют оценочно-регулятивный компонент личностной рефлексии.

Результаты факторного анализа, осуществленного как по методу «косоугольной» факторизации, так и по методу «главных компонент» свидетельствуют о том, что:

- 1) личностная рефлексия не является монопроцессом, по своему содержанию она выступает в качестве полипроцессуального образования психики;
- 2) личностная рефлексия в поздней юности не является внутренне однородным психологическим феноменом, монопараметрическим свойством, а состоит, из трех структурных компонентов;
- 3) основные содержательные и динамические характеристики личностной рефлексии определяются не только ее компонентами, но и теми метапроцессами, которые их составляют;
- 4) ни один из структурных компонентов или процессов, содержащихся в рамках структурных компонентов личностной рефлексии не смотря на репрезентацию личностной рефлексии не тождественен ей в целом;
- 5) структурные компоненты личностной рефлексии связаны друг с другом (подтверждено «косоугольным» методом факторизации) и равнопорядковы по степени значимости (факторизация по методу «главных компонент»);
- 6) личностная рефлексия будучи процессуально гетерогенной, предстает как единство входящих в нее метапроцессов репрезентированных субъективно и организованных онтологически (объектив-

но) как целостность (об этом свидетельствуют данные коррелограммы);

- 7) эмпирическая структура личностной рефлексии в поздней юности, выделенная по методу «косоугольной» факторизации и методу «главных» компонент совпадает в обоих случаях полностью с теоретической ожидаемой структурой как по количеству извлеченных факторов, так и по их содержательному составу.

Т.о. математическая обработка данных, полученных в исследовании позволяет сформулировать вывод о том, что в структуре личностной рефлексии можно выделить три взаимосвязанных друг с другом компонента: когнитивный (знания о себе и специфика их переработки), аффективный (выражающий степень проявления положительного отношения человека к себе), оценочно-регулятивный (обобщенная оценка и регуляция поведения в значимых ситуациях) являющихся самостоятельными с одной стороны, и взаимосвязанными друг с другом с другой стороны.

Каждый компонент, находясь в системных связях с другими, выполняет свою специфическую функцию. Первый компонент обеспечивает мыслительную обработку данных, второй - функцию самоподдержки на основе самоодобрения и доверия к себе, третий - оценочно-регулятивную, определяющую понимаемое, мотивированное поведение, реализацию выбранной позиции, самореализацию.

Психологические основы профессионального самоопределения

Развитие человека сопровождается постоянным поиском себя как индивидуальности и активного члена общества. Условно можно выделить следующие основные типы самоопределения: профессиональное, жизненное и личностное. В профессиональном самоопределении традиционно выделяют профессиональные планы и профессиональные перспективы. Если профессиональная перспектива – это целостная картина своего профессионального будущего, то профессиональный план – это более конкретная программа достижения профессиональных целей.

Для профессионального самоопределения характерны: 1) большая формализация (профессионализм отражается в дипломах и сертификатах, в трудовой книжке, в результатах труда и т.п.); 2) наличие благоприятных условий (социальный запрос, соответствующие организации, оборудование и т.п.).

Для жизненного самоопределения характерны: 1) глобальность, всеохватность того образа и стиля жизни, которые специфичны для той социокультурной среды, в которой обитает данный человек; 2) зависимость от стереотипов общественного сознания данной социокультурной среды; 3) зависимость от экономических, социальных, экологических и других объективных факторов, определяющих жизнь данной социальной и профессиональной группы.

Для личностного самоопределения характерны: 1) невозможность формализации полноценного развития личности; 2) «неблагоприятные» (в обывательском представлении) условия, а, наоборот, сложные обстоятельства и проблемы, которые не только позволяют проявиться в трудных условиях лучшим личностным качествам человека, но часто и способствуют развитию таких качеств.

Недаром герои появляются преимущественно именно в трудные, переходные общественно-исторические периоды. Правда, в «благополучные» эпохи у человека также есть возможность все-таки найти для себя достойную проблему и постараться решить ее, а не просто «наслаждаться жизнью», как это делают большинство обывателей.

Для дальнейшего рассмотрения особенностей профессионального самоопределения необходимо отметить ряд отечественных типологий профессиональной деятельности.

В России наиболее известна типология профессии, предложенная Е.А.Климовым, где в качестве критерия выступает *отношение человека (субъекта труда) к предмету труда*. Все профессии соотносятся с пятью основными группами: 1) человек-природа; 2) человек-техника; 3) человек-человек; 4) человек- знаковые системы; 5) человек- художественный образ.

Оригинальную типологию самоопределения предложил отечественный психолог М.Р. Гинзбург. Он выделил *жизненное поле* личности, в рамках которого и разворачивается профессиональное и жизненное самоопределение. При этом само жизненное поле определяется им как совокупность индивидуальных ценностей, смыслов и пространства реального действия - актуального и потенциального, - охватывающего прошлое, настоящее и будущее.

Психологическое настоящее, - отмечает М.Р. Гинзбург, существует как действительность: его функцией является саморазвитие. Поэтому вертикальная составляющая психологического настоящего, относящаяся к ценностно-смысловой плоскости, представляет собой самопознание, т. е. ориентацию в ценностно-смысловом содержании индивидуального сознания. Горизонтальная составляющая психологического настоящего, принадлежащая к пространственно-временной плоскости, может быть охарактеризована как самореализация (т. е. реальное действие, воплощение ценностей и смыслов в различных видах деятельности).

На основании этого М.Р. Гинзбург выделяет следующие типы личностного самоопределения:

- гармоничное (благополучное настоящее при позитивном будущем);
- благополучное (психологическая коррекция не требуется);
- стагнирующее (благополучное настоящее при негативном будущем; страх перед будущим);
- беспечное (благополучное настоящее, видение будущего без целенаправленного планирования; ожидание благополучия и того, что все будет происходить «само собой»);
- бесперспективное (благополучное настоящее; планирование будущего при отсутствии его ценности, как «вынужденное»);
- негативное (неблагополучное настоящее, негативное будущее; ощущение безнадежности);
- защитное (неблагополучное настоящее, позитивное планирование будущего; «бегство в будущее»);
- фантазийное (неблагополучное настоящее, позитивное будущее при отсутствии его планирования; «бегство в грезы о будущем»);
- прагматичное (успешная самореализация при отсутствии ценностей, проекция в будущее заимствованных ценностей);
- гедонистическое (успешная самореализация при отсутствии ценностей, погоня за сиюминутными удовольствиями);
- бездуховное (успешная самореализация и планирование при отсутствии ценностей, практичность, «эмоциональная упрощенность»);
- пассивное (нереализованные ценности в настоящем, позитивное планируемое будущее);
- невротичное (нереализованные ценности в настоящем, негативное планируемое будущее; переживание невостребованности, отсутствие перспективы);

- бездейственное (нереализованные ценности в настоящем, позитивное непланируемое будущее; уход от нереализованности в сферу эмоциональных переживаний);
- отсроченное (нереализованные ценности в настоящем, негативное планируемое будущее, отсрочка реализации ценностей).

В наши дни как государственные, так и частные профориентационные службы помогают человеку осуществить грамотное профессиональное самоопределение.

Первые лаборатории профориентации появились в 1903 г. в Страсбурге (Франция) и в 1908 г. в Бостоне (США). Обычно выделяют следующие причины появления этих первых профориентационных служб: бурный рост промышленности, миграция людей из сельской местности в города, проблема поиска работы, проблема отбора наиболее «подходящих» людей уже со стороны работодателей. Но все это причины, скорее, социально-экономические.

Главная психологическая причина появления профориентации заключается в том, что именно в этот период и именно в этих странах перед значительным количеством людей возникла *проблема свободы выбора*, чего раньше не было (или было характерно лишь для отдельных людей, которые не могли и не хотели жить по заранее заведенному, патриархальному порядку). Такая свобода действительно породила множество проблем, и главная из них - это ответственность человека за важные жизненные выборы.

В эволюционном развитии профориентации можно выделить два основных этапа:

1. *Конкретно-адаптационный этап*. Главная задача - помочь человеку «трудоустроиться»; характерен для периодов социально-экономических бедствий и массовой безработицы. К сожалению, для современной России это весьма актуально и по сей день.

2. *Диагностико-рекомендательный этап*. В его основе лежит «трехфакторная модель» Ф. Парсона: изучение требований профессии к человеку - первый фактор, исследование качеств человека с помощью тестов - второй фактор, сопоставление требований с качествами человека и выдача рекомендации о пригодности или непригодности к данной профессии - третий фактор. При этом качества человека и требования профессии рассматриваются как относительно стабильные, что и служит основой для «объективного» выбора.

В настоящее время профессиональная консультация разработала разнообразные модели взаимодействия с клиентом, в частности:

- *искусственная «подгонка» человека к профессии*. Возможны варианты: обман, манипуляция, агитация на непривлекательные профессии (были распространены в 1960 - 1980-е гг. в СССР); умелая продажа себя на рынке труда (обман предприятий и государства в целом со стороны клиентов, прошедших подготовку на различных консультациях и тренингах);

- *диагностико-рекомендательной модели профориентационной помощи* - основана на неизменности качеств клиента и требований профессий;

- *диагностико-корректирующая и диагностико-развивающая профконсультации*. В отличие от диагностико-рекомендательной модели, здесь все основано на учете изменений в выбираемых профессиях, в их требованиях к человеку, а также на учете меняющегося клиента. Важной особенностью такого рода помощи оказывается возможность что-то улучшить в своей ситуации и постоянно корректировать свои выборы в зависимости от изменения требований профессии и от изменений своих собственных способностей (по Е. М. Борисовой и К. М. Гуревичу).

В дополнение к изменяющимся профессиям и изменяющемуся человеку происходит учет динамики общественных процессов. Сама профессия все больше начинает рассматриваться как средство для построения своего жизненного успеха, а также как средство для нахождения с помощью профессии своего места в данном обществе. Основные понятия, характерные для данного уровня развития профориентации: «профессиональный и жизненный успех», «карьера», «образ жизни». Главная проблема здесь - понять, в каком обществе мы живем, сориентироваться в данном социокультурном пространстве, что в условиях современной России сделать весьма непросто.

На данном уровне профориентационной помощи рассматривается также изменение представлений самоопределяющегося человека о самом смысле его профессионального выбора. Также учитывается не просто «успех», но и «моральная цена» за такой успех. Основными понятиями здесь становятся: «совесть», «чувство собственного достоинства», «смысл жизни и выбираемой профессиональной деятельности», а также «идеал личностного и профессионального самоопределения».

Поиск идеала своего развития - одна из самых ответственных и сложных проблем самоопределяющегося молодого человека. Недаром Э. Эриксон писал, что главная проблема подростка - это «поиск аристократии и идеологии», и если молодой человек не сможет для себя в этом разобраться, то он легко становится добычей всяких проходимцев, в том числе и политических проходимцев.

Таким образом, в основе профориентационной работы с молодежью должно лежать уважительное отношение к молодому человеку как к субъекту профессионального и личностного самоопределения. Не только, когда он ориентирован на сложные варианты построения своей карьеры, и даже тогда, когда он стремится устроить свою жизнь и карьеру, ориентируясь на других людей, т.е. используя уже проверенные варианты построения своего успеха. Призывать или обязывать человека быть полноценным субъектом самоопределения нельзя, каждый из нас должен созреть до настоящего творчества. Кроме того, у каждого из нас свое индивидуальное представление о счастье и успехе в жизни.

Отношение студентов к проблеме гомосексуализма

*Мы часто считаем опасными тех,
у кого ум устроен иначе, чем наш,
и безнравственными тех, чья
нравственность не похожа на нашу.*

А. Франс

Гомосексуализм – направленность полового влечения на лиц одноименного пола, сопровождающаяся половыми контактами с ними. Явления гомосексуализма известны с древности, упоминания о них встречаются в папирусах Древнего Египта, в культуре первобытных народов Африки и Азии. Гомосексуальные отношения были весьма распространены и поощрялись в Древней Греции, Индии, Риме. Еще знаменитый философ Сократ говорил о том, что от союза мужчины и женщины рождается ребенок, но настоящая идея может родиться лишь от связи мужчины и мужчины.

В Древней Греции мужской гомосексуализм получил название «уранизма» - по имени богини Урании, родившейся не от женщины, а от мужчины – бога Урана. Женский гомосексуализм назывался лесбийской любовью или сапфизмом, по имени древнегреческой поэтессы Сапфо, жившей на острове Лесбос и бывшей наставницей юных дев в искусстве любви. [4, 382]

Отношение «обычных» людей к их современникам с «нетрадиционной» ориентацией отличалось в разные эпохи и у разных народов. В одно время их прославляли, и возможность иметь гомосексуальные связи была только у высокопоставленных людей, а другое – придавали гонениям и публичным казням.

Современное отношение к гомосексуальности в обществе связано с глубинными, часто неосознаваемыми мотивами формирования отношения к гомосексуальности. Гомосексуальность в нашем обществе часто воспринимается как ненормальность, патология и поэтому, вызывает помимо любопытства «почти животный страх».

Такое враждебное отношение часто коренится не в индивидуальной, а в общественной психологии. Не стоит отрицать то факт, что наше российское общество гомофобно. Многие страны мира уже преодолели это явление и пропагандируют не просто толерантное отношение к сексуальным меньшинствам, но и стараются узаконить их положение и отношения между ними.

В научной литературе термин «гомофобия» сейчас часто заменяется понятием «гетеросексизм», который определяется как «идеологическая система, которая отрицает, принижает и стигматизирует любые не гетеросексуальные формы поведения, идентичности, отношения и общины [2, 105].

И.С. Кон отмечает, что главная функция гетеросексизма заключается в поддержании незыблемой гендерной стратификации, основанной на муж-

ском господстве. И мужчины с опаской относятся ко всему, что может пошатнуть эту исторически сложившуюся тенденцию. Это подтверждает и проведенное мною исследование, мужчины часто более категоричны в оценке «нетрадиционной» ориентации, и особенно мужской.

В том, что уровень гетеросексизма в нашей стране достаточно высок, виновны и практические психологи, которые не лишены верований, мешающим им с уважением относиться к личности гомосексуалистов. Они разделяют, например представления о том, что:

- гомосексуальность противоречит воле Бога и греховна;
- гей, лесбиянки и бисексуалы склонны к развратным действиям;
- гомосексуализм противоестественная, болезненная и извращенная форма сексуального поведения;
- представители сексуальных меньшинств не могут столь же успешно воспитывать детей;
- гомосексуальные отношения бессодержательны и связаны лишь с получением сексуального удовольствия.

Таким образом, мы сами прививаем окружающим стереотипность мышления, страх и интолерантное отношение к представителям «нетрадиционной» ориентации. Как отмечает Е.Г. Луковицкая, современная теория гомосексуальности считает ее побочным, но вполне закономерным продуктом биологической эволюции, поскольку природа объективно заинтересована в разнообразии и вариативности. [3, 335]

Поэтому интерес к проблеме толерантного отношения к гомосексуалистам вполне объясним, и мне действительно было любопытно узнать, насколько наша современная молодежь терпима к представителям сексуальных меньшинств. Для этого студентам 2-5 курсов Мурманского государственного педагогического университета было предложено принять участие в анонимном опросе (опросник был взят из книги И.Г. Малкиной-Пых «Гендерная терапия». М., 2006).

Всего было опрошено около 112 учащихся и при ответе на первый вопрос студентам предлагалось подумать и решить, является ли гомосексуальность нормой или патологией. Сделать это было необходимо по 10-бальной шкале, где 10 – это норма, 1- патология.

Не смотря на то, что в настоящее время гомосексуализм не относится к патологии и не противоречит психической норме (в 1973г. Совет попечителей при Американской ассоциации психиатров проголосовал за исключение гомосексуализма из списка DSM-II) 43% отвечавших продолжают относить это явление к тяжелой форме патологии и по шкале дают не более 1-3 баллов. И убежденно настаивают на том, что гомосексуалисты – это люди «с внутренними психическими нарушениями», что такого рода поведение «противоречит природе» и «совершенно аморально». Как отметил один студент, рьяно протестующий против таких отношений: «Если относится к гомосексуализму как к норме, к обычному явлению, то человечество вымрет, так и не дождавшись конца света».

27% опрошенных придерживаются нейтральной позиции, не считая гомосексуализм ни нормой, ни патологией, предоставляя каждому самому решать «как ему жить и с кем». А люди с нетрадиционной ориентацией заслуживают такого же отношения, как и гетеросексуальные личности.

И, наконец, 30% уверенно заявили, что гомосексуализм – это норма, а гомосексуалисты – это всего лишь мужчины и женщины участвующие в гомосексуальном акте, т.е. они акцентировали свое внимание на образе жизни, а не на самих индивидах. А геи и лесбиянки от гетеросексуалов, по их мнению, отличаются лишь тем, что предпочитают однополую любовь разнополой.

При ответе на второй вопрос учащимся предлагалось задуматься, каково же их отношение к гомосексуальной семье, и какие чувства она у них вызывает. Большинство участников опроса, а именно 56%, сохраняют нейтральное, ровное отношение к гомосексуальным семьям. Хотя многие из них понимают, что это «проблема всего общества», но, тем не менее, такие семьи тоже имеют право на то, чтобы «быть счастливыми и сделать счастливым кого-то еще».

При этом чувства, о которых пишут студенты самые разнообразные:

- непонимание («как можно любить такого же, как ты мужчину?»)
- жалость («им трудно, на них все нападают...»)
- страх («...но я бы не хотела, чтобы со мной рядом жила семья геев. Как я буду ЭТО объяснять своему ребенку?»)
- умиление («мне кажется они такие милые, нежные...»)
- любопытство («встречаю их часто, и всегда было интересно!»)
- восхищение («надо быть смелым, чтобы заявить об этом [гомосексуальной ориентации] во всеуслышание»)
- отвращение («противно смотреть, когда мужики целуются, женщины еще, куда ни шло!»)
- равнодушие («пусть любят друг друга, но не в общественных местах»)
- смущение («всегда, когда вижу геев или лесбиянок чувствую себя неловко»)

30% опрошенных сохраняют строго негативное отношение к гомосексуальным семьям. Большинство из них обосновывают свою позицию тем, что общество, наблюдая за поведением геев и лесбиянок, деградирует, теряет свои моральные ценности и устои. А подрастающее поколение вскоре будет считать однополые отношения нормой. Нельзя не процитировать слова одного студента: «Семья – это ячейка общества! А какое общество с *такими* ячейками?»

И все же 13% - отмечают свое положительное отношение к семьям гомосексуалистов, и пишут, что «если два человека любят друг друга, то совсем не важно какого они пола».

К этому хочется лишь добавить слова В.С. Соловьева «Человек должен быть нравственным свободно, а значит, ему должна быть предоставлена и некоторая свобода быть безнравственным».

Гораздо более сложным, по мнению студентов, оказался третий вопрос: можно ли разрешать семьям геев брать на воспитание детей, если они этого хотят?

Лишь 8% учащихся затруднились принять какую-либо сторону и не смогли дать ответа. Все остальные опрошенные разделились на два лагеря однозначно отвечавших на этот вопрос либо «да», либо «нет». 59% сказали категорическое «нет», мотивируя свой ответ тем, что ребенок, скорее всего, будет перенимать модель поведения родителей, а, следовательно, велика вероятность того, что он станет представителем нетрадиционной ориентации. Помимо этого студенты отмечали возможность негативного отношения сверстников к ребенку, воспитывающемуся в нетрадиционной семье.

А 33% настаивают на предоставлении семьям геев возможности воспитывать детей. Во-первых, пагубное влияние и перенос стереотипов поведения гомосексуальной семьи на поведение ребенка не доказано. Во-вторых, отмечают, что представители нетрадиционной ориентации отличаются тонким восприятием окружающей действительности и заботливым отношением к своему близкому окружению, а значит, они могут стать трепетными и заботливыми родителями.

И, наконец, в-третьих, в нашей стране слишком много сирот, которые хотят иметь семью, чувствовать заботу и любовь близких, что лишать их такой возможности было бы, по меньшей мере, преступно.

При ответе на четвертый вопрос студентам нужно было включить свое воображение и представить, что они геи и лесбиянки и подумать, каково же их положение в обществе. 63% отвечавших отметили, что их положение значительно бы изменилось и в худшую сторону. Они бы постоянно сталкивались с непониманием и осуждением, чувствовали бы себя «брошенными и никому ненужными». У них бы появилась необходимость отстаивать свои права, а противостоять большинству – это всегда очень тяжело. Некоторые писали, что чувствовали бы себя «изгоями» и «белыми воронами». Другие отмечали, что испытывали бы страх и вынуждены были бы скрывать свою ориентацию от окружающих.

Лишь один учащийся ответил, что его положение изменилось бы, но жить ему было бы проще. 37% решили, что их положение в обществе не изменилось бы, т.к. оно зависит не от ориентации человека, а от его личностных характеристик, и найти пару было бы не так сложно, ведь гомосексуальные связи получили широкое распространение. Затем студентам предлагалось оценить свою толерантность к геем и лесбиянкам по 10-балльной шкале.

Абсолютную нетерпимость к гомосексуалам обоих полов отметили 9% опрошенных. Еще 9% - сумели оценить свою терпимость на 5 баллов. 34% учащихся написали, что совершенно терпимы и к геем, и к лесбиянкам. А оставшиеся 48% студентов уже не проявили такой однозначности. 25%

опрошенных оказались более терпимыми к лесбиянкам, и стоит отметить, что большую часть этих учащихся составляют молодые люди, а 23% более терпимы к геям, и это конечно, девушки.

И на конец, последний вопрос заключался в том, что студентам предлагалось отметить, какими же личностными особенностями отличаются геи и лесбиянки. 20% опрошенных вообще затруднились ответить на этот вопрос, мотивируя это отсутствием непосредственных контактов с нетрадиционными парами, а, следовательно, невозможность определения отличительных черт. 36% - не нашли никаких отличительных черт между гетеро- и гомосексуальными людьми.

И 44% отметили, что отличия явно просматриваются в стиле одежды и общении. По их мнению, гомосексуалисты более общительные люди, но у них отмечается более высокий уровень тревожности, неуверенность. Что люди с нетрадиционной ориентацией более агрессивны и импульсивны.

Многие из опрошенных наделяли геев и лесбиянок особенностями противоположного пола. Так, геи – мягкие, женственные люди, очень заботящиеся о своем внешнем виде, слащавые и манерные. Их наделяют любвеобильностью и чувственностью. Отмечают, что геи хорошие и верные друзья. Лесбиянки напротив, тверды и мужественны, самостоятельны и независимы, менее ранимы, нетерпимы, заносчивы и высокомерны.

Подвод итог всему выше сказанному, понимаешь, что нужно учиться очень многому, и, прежде всего готовности принимать других, такими, как они есть, независимо от их индивидуальных особенностей. Потому, как и гонение, так и прославление однополый любви бессмысленно, по той же причине, по какой бессмысленна попытка дать оценку какому-либо народу: русским, немцам, финнам.

В каждой нации есть умные и глупые люди, герои и подлецы. Также и среди приверженцев однополый любви есть и чистые, добрые люди, и подонки. Как пишет Ю. Щербатых «давать таким людям оценку только на основании половых пристрастий - примерно то же, что выносить приговор всем людям, практикующим гетеросексуальные контакты».

Очень хорошо в этом смысле написал И. Кон «Культурно изолированная и загнанная в гетто однополая любовь казалась чем-то совершенно исключительным, невообразимо отвратительным и так же невообразимо прекрасным. Между тем вся она – разная».

Литература

1. Кон И.С. Лунный свет на заре. Лики и маски однополый любви. М., 1998.
2. Луковицкая Е.Г. Введение в гендерные исследования. В. Новгород, 2002.
3. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия. М., 2006.
4. Щербатых Ю. Психология любви и секса. М., 2006.

К вопросу оптимизации психологического климата в иноязычном учебном общении

Проблема повышения эффективности процесса обучения иностранному языку в вузе обуславливает актуальность рассмотрения психологического аспекта учебного общения. Психологический климат, или микроклимат, или психологическая атмосфера, на наш взгляд, удачно отражают существо проблемы. Мы полагаем, что формирование благоприятного психологического климата является одним из важных факторов оптимизации образовательной деятельности каждого отдельного студента и группы в целом. Организация соответствующего психологического климата на занятиях по иностранному языку подразумевает создание обстановки взаимного доверия, поддержки и взаимопонимания как между преподавателем и студентом, так и между самими обучаемыми.

Не следует забывать, что именно от педагога зависит создание здорового психологического климата, способствующего развитию личности. Как известно, большинство студентов не могут успешно заниматься в условиях недоброжелательной критики, угрозы, осуждения, осмеяния, учебный процесс этим блокируется. В итоге вместо удовольствия, удовлетворения от полученных знаний, радостных переживаний от субъективных открытий, общения на неродном языке студент испытывает подавленность, утомление, скуку. По этой причине все действия преподавателя должны демонстрировать, что он заинтересован в развитии личности своих учеников, с удовольствием хочет с ними работать, и знает, как им помочь. А особенности иноязычного общения со студентами требуют от преподавателя всегда быть требовательным и в то же время справедливым, с искренним уважением относиться к каждому, даже самому слабому студенту. К тому же подчеркнуто внимательное отношение к учащимся заставляет их серьезнее относиться к учебе, лучше контактировать с преподавателями. В связи с этим для педагога важно обоснованно отобрать и целесообразно структурировать учебный материал, терпеливо добиваться усвоения каждым занимающимся учебной программы.

Нельзя не отметить главный фактор, способствующий высокой эффективности обучения и воспитания - положительные эмоциональные переживания. Особенности эмоционального реагирования студентов в иноязычном учебном общении не предопределяются исходными свойствами эмоциональности. Продуманная и специально организованная система учебных заданий и оценок, оптимальная эмоциональная атмосфера на занятиях способны вызвать положительный настрой обучаемых, независимо от их эмоциональных особенностей, проявленных в повседневной жизни. Как показывают наши наблюдения, студент, воодушевленный чувствами, в первую очередь интересом к иностранному языку, начинает заниматься не по обязанности, а сам, по беско-

рыстному стремлению к знанию, деятельность его мышления и воли становится потребностью.

Вследствие этого, положительное развитие взаимоотношений преподавателя и студента, как правило, способствует более эффективному взаимодействию в иноязычном речевом общении, повышается обоюдное ощущение комфорта. При этом умение говорить предполагает умение точно сформулировать свои мысли, излагать их доступным для собеседника языком, ориентироваться в общении на реакцию собеседника. Убедительность определяется психологическими факторами, самой атмосферой беседы, которая может быть благоприятной или неблагоприятной, доброжелательной или не доброжелательной, культурой речи. Культура речевого общения, включает в себя, прежде всего, свободное владение иностранным языком.

Разумеется, в современных условиях конкурентоспособным ресурсом деятельности преподавателя иностранного языка высшей школы являются организаторские и коммуникативные качества. Коммуникативные способности обеспечивают общение и психологическую совместимость с другими людьми, помогают не теряться в новой обстановке, проявлять инициативу в общении, вносить оживление в коллектив. Для педагога наиболее значимы такие показатели коммуникативного потенциала, как такт, терпимость, самоуважение, способность проявлять эмпатию, влиять на других, воздействовать на эмоциональную сферу личности. Умение слушать и наблюдать позволяет педагогу воспринимать не только речь, но и невербальную информацию. Способность читать невербалику и адекватно пользоваться ею в собственной практике – один из показателей культуры коммуникативной деятельности преподавателя иностранного языка.

Безусловно, для успеха в коммуникативной деятельности довольно значима уверенность в себе. Она позволяет чувствовать себя свободно и обоснованно выбирать тактику общения. Как уже говорилось, педагоги могут создать климат, способствующий возникновению желания работать над собой (поскольку мотивация всегда идет изнутри). Между тем, если преподаватель хочет вдохновлять тех, кого обучает, на работу над собой, то к качеству своей работы и поведению ему следует относиться достаточно требовательно: овладеть культурой самопознания, быть готовым к постоянному процессу обучения, стремиться совершенствовать свое профессиональное мастерство.

Среди психологических приемов справедливо рекомендуется аутотренинг. Заслуживают внимания «шесть С»: самообязательства, самоконтроль, самоотчет, самоубеждение, самоободрение, самовнушение. Смысл этих приемов в том, чтобы научиться контролировать свои настроения, чувства и мысли, вырабатывать критическое к себе отношение, управлять своим телом, чтобы воздействовать на психику, и управлять мыслями, чтобы воздействовать на тело. Таким образом, мы приходим к выводу, что целый ряд факторов оказывает влияние на психологический климат в иноязычном учебном общении. Совершенно очевидно, что преподаватель создает определенную атмосферу в аудитории. Для того чтобы обучение дало хорошие результаты, необходимо тщательно спланировать его и провести серьезную предварительную подготов-

ку. Организация подходящего психологического климата является частью такой подготовки.

При организации непосредственного общения коммуникативная культура педагога проявляется в способности привлечь внимание, настроить на продуктивное учебное взаимодействие, в умении преодолеть барьеры, возникающие между позицией педагога и настроением студентов. Поэтому основная задача – завоевать инициативу. Исходя из этого, важно еще на контактной фазе определить эмоциональное состояние учащегося и в зависимости от этого состояния и своих целей либо самому войти в тот же тон, либо постепенно и ненавязчиво помочь ему выйти из нежелательного для Вас состояния. Если у студента плохое настроение, постарайтесь повысить его эмоциональный тонус. В этом случае самый эффективный прием – присвоить собеседнику желательное качество, например, «зная вашу старательность, вы такой настойчивый». Не менее эффективна похвала в адрес учащихся, напоминание о приятных событиях, сообщение интересной информации.

Сегодня успех приносят не формально провозглашаемые и прославляемые качества: общая культура, отзывчивость, дисциплинированность. Профессионализм современного преподавателя иностранного языка заключается в том, что он умеет не только оценить структуру коллектива, но использовать взаимодействие студента с группой и группы со студентом в целях получения искомого педагогического результата. Управляя ходом общения, педагог ведет диалог, поддерживает интерес и активность студентов, ориентируется на обратную связь, проявляет гибкость, мобильность.

Если мы хотим повысить эффективность обучения иностранному языку, мы должны выявить и реализовать оптимальные условия иноязычного учебного общения. Если такую обстановку создать не удалось, процесс обучения, скорее всего, потерпит крах, а отношения между студентом и педагогом могут испортиться. Опыт показывает, что создание атмосферы открытости и доверия, наверное, самая сложная, но и самая необходимая задача в обучении иностранному языку, без нее нельзя достичь полного успеха. Открытость и доверие требуют эмоциональной отдачи, как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. Подобная атмосфера не возникает мгновенно, и доверие редко бывает стопроцентным, хотя к этому и следует стремиться.

Итак, только взаимодействие двух факторов – «как деловых, так и эмоционально - психологических - приводит к образованию психологического климата... характеризующего состояние коллектива как субъекта воспитания» [2: 229].

Литература

1. Зарецкая И. И. Коммуникативная культура педагога и руководителя / И.И. Зарецкая. – М. : Сентябрь, 2002. – 160 с.
2. Ольшанский, В. Б. Практическая психология для учителей / В.Б. Ольшанский. – М. : Онега, 1994. – 272 с.
3. Психология и этика делового общения / Под ред. проф. В.Н. Лавриненко : учеб. для вузов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ-ДАН, 2005. – 415 с.

4. Рай, Лесли. Развитие навыков эффективного общения / Л. Рай. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.
5. Фадеева, Е. И. Выбирая профессию, выбираем образ жизни / Е.И. Фадеева, М.В. Ясюкевич : учеб. пособие. – М. : ЦГЛ, 2004. – 96 с.

Развитие естественнонаучного мышления учащихся

На современном этапе развития научного познания является несомненным, что естественнонаучное мышление необходимо формировать как мышление теоретическое. «Теоретическое мышление имеет свое особое содержание, отличное от содержания эмпирического мышления, это область объективно взаимосвязанных явлений, составляющих целостную систему», - указывает В.В. Давыдов [4, с. 313]. «Содержанием теоретического мышления служит бытие опосредованное, рефлексированное, существенное. Такое мышление – это идеализация основной стороны предметно-практической деятельности, а именно воспроизводства в ней всеобщих форм вещей, их меры, их законов» [Там же, с. 306].

Теоретическое мышление оперирует научными понятиями. Понятие выступает как «такая форма мыслительной деятельности, посредством которой воспроизводится идеализированный предмет и система его связей, отражающих в своем единстве *всеобщность, сущность* движения материального объекта» [4, с. 307]. Понятие одновременно выступает как форма отражения материального объекта, и как средство его мысленного воспроизведения, построения, т. е. как особое мыслительное действие. Специфическим содержанием теоретического понятия является «объективная связь всеобщего и единичного (целостного и отличного)» [Там же, с. 314]. Такое понятие прослеживает взаимосвязи отдельных предметов внутри целого, внутри системы в ее становлении.

Как указывает В. В. Давыдов, «теоретическое мышление осуществляется в двух основных формах: 1) на основе анализа фактических данных и их обобщения выделяется содержательная, реальная абстракция, фиксирующая сущность изучаемого конкретного предмета и выражаемая в виде понятия о его «клеточке», 2) затем путем раскрытия противоречий в этой «клеточке» и определения способа их практического решения следует восхождение от абстрактной сущности и нерасчлененного всеобщего отношения к единству многообразных сторон развивающегося целого, к конкретному» [4, с. 358]. Принцип восхождения от абстрактного к конкретному позволяет проникнуть в сущность исследуемого предмета, представить во взаимосвязи все его необходимые стороны и отношения. С точки зрения характеристики общего пути познания данные формы можно представить как два последовательных его этапа: аналитический и синтетический. Внутри каждого из них при решении отдельных познавательных задач эти формы находятся в единстве. Например, при восхождении (синтезе) постоянно происходит анализ, выделяющий абстракции, необходимые для дальнейшего движения к конкретному [4]. Несомненно, что тем, насколько сформированы данные процессы, будет определяться уровень развития теоретического мышления учащихся на различных возрастных этапах.

Особенности формирования теоретического мышления в младшем школьном возрасте анализируются в работах В.В. Давыдова и его последователей. Так, в исследовании А.З. Зака показано, что развитие теоретического мышления как сложного познавательного действия в младшем школьном возрасте включает три этапа, связанных с освоением учащимися аналитического, рефлексивного и синтезирующего способов решения задач. В качестве критерия осуществления первого этапа теоретического мышления выступает возможность правильного решения за ограниченный отрезок времени ряда задач объективно одного класса, имеющих внешне отличающиеся особенности условий. На втором этапе критерием сформированности теоретического мышления является возможность учащегося не только решать за ограниченное время ряд задач, подобранных указанным путем, но и выделять среди них те задачи, которые относятся объективно к разным подклассам решаемого класса. Критерием осуществления теоретического мышления на третьей стадии его формирования является возможность учащегося, решившего задачу с помощью рефлексивного способа, придумать задачи, объективно относящиеся к другому подклассу задач, решаемого класса [1, 7].

В этой связи представляется особенно важным изучение последующих возрастных стадий теоретического мышления, а также возможностей учебной деятельности для его развития в подростковом и старшем школьном возрасте. Решение данной проблемы по отношению к развитию естественно-научного мышления подростков должно опираться на особенности предметной области и логико-психологических механизмов данного вида мышления.

Как известно, подростковый возраст характеризует качественно новую ступень в развитии интеллекта, стимулирует появление новых форм теоретического мышления. Как указывает Л. С. Выготский, движение мышления здесь «характеризуется не тем, что интеллект порывает связи с конкретной основой, из которой он вырастает, а тем, что возникает совершенно новая форма отношения между отвлеченными и конкретными моментами в мышлении, новая форма их слияния и синтеза» [3, с. 51]. Таким образом, подчеркивается, что качественные изменения в развитии мыслительных операций в подростковом возрасте связаны прежде всего с потребностью в становлении новых, более высоких форм теоретического синтеза.

Подростковый период знаменует собой переход к мышлению в понятиях, которое приводит прежде всего к вскрытию внутренних связей окружающего мира, к познанию его закономерностей. В качестве важнейшей черты подросткового периода выступает переход от конкретного к абстрактному. «Внедрение абстракции в мышление подростка является центральным фактором в развитии интеллекта в переходном возрасте», — пишет Л.С. Выготский [3, с. 103]. Не менее существенным является то, что подростку «становятся доступны осмысленные взаимные отношения подобных абстрактных понятий. Не столько сами по себе отдельные отвлеченные признаки, сколько связи, отношения и взаимозависимости признаков», поэтому

«развитие высших форм интеллектуальной деятельности столь важно в переходном возрасте» [Там же, с. 104—105].

При рассмотрении специфики подросткового возраста отмечается, что на этом возрастном этапе усваиваемые учащимися знания становятся более обобщенными. Имеет место переход к изучению основ наук, к установлению единой системы знаний, получаемых по различным дисциплинам. Это требует от подростков более высокого уровня организации учебной деятельности. Подчеркивается, что старшие подростки способны к сложному аналитико-синтетическому восприятию предметов и явлений действительности, способны самостоятельно мыслить, сравнивать, делать сложные обобщения. У них формируется абстрактное мышление, способность логически обрабатывать материал [1].

В то же время развитие мышления в подростковом возрасте не происходит автоматически. Большое значение здесь имеет правильная и целенаправленная организация учебного процесса как важнейшего социально-культурного фактора развития личности. Отсутствие его необходимого влияния в значительной степени затормаживает становление мышления подростков.

О недостаточном использовании роли обучения в развитии мышления подростков свидетельствуют исследования, проведенные под руководством И.В. Дубровиной. В частности, полученные данные о сформированности у подростков отдельных мыслительных операций свидетельствуют о том, что сформированность действия обобщения у подростков сравнительно низка. Учащиеся в большинстве случаев ограничиваются эмпирическими формами обобщений, не умеют в достаточной степени оперировать отвлеченными категориями, что свидетельствует о невысоком уровне аналитико-синтетической деятельности и недостаточном развитии абстрактного мышления. Такое положение объясняется недостаточной сформированностью определенных логико-функциональных отношений между понятиями, ригидностью, стереотипностью подходов к решению задач. В целом отмечается, что у подростков чрезвычайно слабо развито теоретическое понятийное мышление. Данное обстоятельство связывается с несформированностью у них учебной деятельности, приемов и способов интеллектуальной работы. Приведенные факты свидетельствуют о необходимости разработки целенаправленных способов формирования у подростков теоретического мышления [1].

Мышление в значительной степени является продуктом культурно-исторического пути развития человечества, в процессе которого, как отмечает Л.С. Выготский, «изменялось не только содержание мышления, но и его формы, возникали и складывались новые механизмы, новые функции, новые операции, новые способы деятельности...» [3, с. 487-488]. Потребность в формировании естественнонаучного мышления учащихся вызвана объективными социально-историческими изменениями в содержании естествознания и тенденциями его развития.

Ведущей тенденцией современного научного познания является то, что оно все полнее обнаруживает единство мира и единство наук. В методо-

логическом обосновании стратегии и тактики науки упор делается на синтез знаний.

Однако современное естественнонаучное образование связано в основном с формированием у учащихся внутридисциплинарного мышления. Так, имеются психологические и педагогические исследования, направленные на выработку концепции развития теоретического мышления в рамках курса физики (В.В. Рубцов, В.В. Мултановский, В.Г. Разумовский), курса химии (Н.Е. Кузнецова и др.). При таком способе развития естественнонаучное мышление формируется в основном как дифференциально-синтетическое на основе определенных внутрипредметных обобщений. В то же время тенденции развития современного естествознания показывают, что это должно быть мышление интегративное, синтетическое, поскольку только оно удовлетворяет современному этапу научно-технического прогресса, характеризующегося тем, что большинство научно-теоретических проблем возникает и решается на стыке наук и связано с соответствующим уровнем теоретического синтеза [1].

Для современного этапа развития психолого-педагогических наук характерно понимание необходимости отражения тенденции интеграции естественнонаучного знания в содержании и методах обучения. Наиболее оптимальной формой интегрального взаимодействия предметов естественнонаучного цикла является их функциональная интеграция на уровне дидактического синтеза, сохраняющая автономность изучаемых естественных предметов и в то же время позволяющая осуществить целостное развитие естественнонаучного мышления учащихся как мышления интегративного. Как указывает Г.А. Берулава, обучение естественнонаучным предметам с целью формирования интегративного естественнонаучного мышления должно строиться на основе теоретических межпредметных обобщений [Там же].

Однако настоящее содержание естественнонаучного образования не имеет для этого необходимой целостности, соответственно, естественнонаучные предметы рассматриваются учащимися как изолированные и не связанные между собой. В ряде работ, посвященных исследованию качества сформированности у учащихся естественнонаучных знаний, отмечается, что школьники часто не видят общего в формируемых у них физических, химических и биологических понятиях. Данное обстоятельство во многом обусловлено тем, что осуществление межпредметных связей в современной практике обучения не предполагает целенаправленного развития у учащихся теоретического естественнонаучного мышления и связывается лишь с формированием определенных знаний и умений [1].

Значительное внимание проблеме межпредметных связей было уделено в работах Г.И. Беленького, Н.Ф. Борисенко, Н.М. Верзилина, И.Д. Зверева, Д.М. Кирышкина, В.Н. Максимовой, В.Н. Федоровой и др. Работы авторов были направлены на исследование содержательно-информационных связей, предполагающих поиск общих для различных предметов понятий, фактов, законов, теорий, на основании чего устанавли-

валась их координация, согласованность и преемственность в составлении учебных планов.

Было показано, что в процессе обучения физике реализуются три вида межпредметных связей: предшествующие (когда при изучении материала курса физики опираются на ранее полученные знания по другим предметам), сопутствующие (учитывающие тот факт, что ряд вопросов и понятий одновременно изучаются как по физике, так и по другим предметам) и перспективные (которые используются, когда изучение материала по физике опережает его применение в других предметах) [1].

В.Н. Максимова, рассматривая значение межпредметных связей для формирования общепредметных естественнонаучных понятий, указывает, что «в процессе обучения эти понятия вначале вводятся в отдельных учебных предметах и усваиваются учащимися в системе знаний данного предмета, но под влиянием межпредметных понятийных связей осознаются затем как общепредметные и включаются в систему общих естественнонаучных знаний» [8, с. 23]. По мнению Г. А. Берулавы, данное положение свидетельствует о том, что «формирование естественнонаучного мышления предполагается прежде всего как дифференциально-синтетическое и лишь затем планируется восхождение его к более высоким уровням обобщения. Таким образом, его становление мыслится как переход от частного к общему, что соответствует эмпирическому подходу к формированию мышления» [1, с. 183].

Теоретическое и экспериментальное исследование, осуществленное Г.А. Берулавой, позволило прийти к выводу о том, что формирование естественнонаучного мышления сразу должно осуществляться до синтетической, а не дифференциально-синтетической стадии. Сформированность синтетической стадии «характеризует способность учащихся осуществлять межпредметные теоретические обобщения, в процессе которых они выявляют взаимосвязи всеобщего с особенным и единичным» [Там же, с. 185].

Для выявления психологических возможностей обучения в развитии естественнонаучного мышления учащихся важно определить значение, которое имеют для естественнонаучного познания донаучные представления. Проблема соотношения обыденных представлений и научных понятий в естествознании изучалась как отечественными (Н.А. Виленская, И.Л. Демидова, Л.А. Забродина, Н.А. Менчинская, А.В. Усова и др.), так и зарубежными специалистами (К. Schafer, D. Watts, L. Viennot, R. Duit, K. Weber, J. Clement).

Роль донаучных представлений в становлении естественнонаучного мышления очень велика, поскольку связана с постоянным взаимодействием субъекта с окружающим его материальным миром и познанием этого мира с помощью наблюдения, эксперимента и других доступных способов и средств. Вследствие этого житейский опыт оказывает сильное влияние на формирование естественнонаучных понятий. Ребенок начинает изучение естественных дисциплин с уже сложившимися представлениями об окружающей его объективной реальности.

В зависимости от подхода к формированию научных понятий житейские представления могут играть как положительную, так и отрицательную роль в этом процессе. Часто житейские представления в естествознании затрудняют овладение научными понятиями и законами. Например, понятие «сила» связывается обычно с мускульным ощущением силы, т.е. с внутренним свойством тел. Житейский смысл слова «инерция» (ленность, безынициативность, медлительность) затрудняют понимание ньютоновского закона инерции. Одной из причин отрицательного синтеза житейских представлений и научных понятий является слишком абстрактная подача в учебниках естественнонаучных тем, когда учащиеся компенсируют недостаток образности изучаемого материала донаучными представлениями, которые отражают внешние, конкретные, случайные признаки объектов и явлений.

В том случае, если использование житейских представлений может облегчить и ускорить формирование научных понятий, речь должна вестись об их ассимиляции. Если же решение данной задачи не представляется возможным, необходимо отсечение или коррекция житейских представлений и побуждение учащихся к приобретению недостающих научных понятий (аккомодация) [1].

В современной теории учебной деятельности следующим образом понимается путь формирования у учащихся теоретического мышления.

Приступая к овладению каким-либо учебным предметом, школьники вместе с учителем анализируют учебный материал, выделяют в нем некоторое общее отношение, выясняя при этом, как оно проявляется и во многих других отношениях, имеющих в данном материале. С помощью фиксации в какой-либо знаковой форме выделенного исходного отношения, учащиеся строят содержательную абстракцию изучаемого предмета. Далее они раскрывают закономерную связь этого исходного отношения с его различными проявлениями и соответственно получают содержательное обобщение изучаемого предмета, которое используется для введения более частных абстракций и их объединения в целостном учебном предмете. Использование исходной абстракции и обобщения в качестве средства выведения и объединения других абстракций превращает эти мыслительные действия в понятие, фиксирующее некоторую «клеточку» учебного предмета.

Выделенная «клеточка» служит для школьников общим принципом их ориентации в многообразии фактического учебного материала, который в понятийной форме они должны усвоить путем восхождения от абстрактного к конкретному. Рассмотренный путь усвоения знаний имеет две характерные черты. Во-первых, мысль обучаемых при таком усвоении движется от общего к частному (учащиеся первоначально ищут и фиксируют исходную общую «клеточку» изучаемого предмета и затем уже выводят многообразные частные особенности данного предмета). Во-вторых, такое усвоение направлено на выявление условий происхождения предметного содержания усваиваемых понятий [5].

Формирование теоретических обобщений возможно через систему учебных задач, в процессе решения которых учащиеся раскрывают проис-

хождение «клеточки» целостного объекта и используют ее для его познания. Особенностью таких обобщений является то, что они направлены на овладение общим способом решения определенного класса задач, предполагающих его использование по отношению к задачам частного характера.

Решение учебной задачи в общем виде предполагает: преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта, моделирование выделенного отношения, преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде», построение системы частных задач, решаемых общим способом, контроль за выполнением предыдущих действий, оценка усвоения общего способа как результата решения данной задачи. Каждое из выделенных действий состоит из определенных операций, соотносимых с условиями задачи [1].

Важным элементом структуры учебной деятельности являются учебно-познавательные мотивы. В качестве таковых в естественнонаучном познании выступают прежде всего мотивы приобретения обобщенных способов действий.

Вторым компонентом учебной деятельности являются учебные задачи, понимаемые как цель, которая ставится перед учащимися в форме проблемной задачи.

Следующим компонентом структуры учебной деятельности являются учебные действия, направленные на решение учебных задач. Как указывает Г.А. Берулава, в процессе учебной деятельности, направленной на развитие естественнонаучного мышления, подростки выполняют мыслительные действия, сходные с теми, которые осуществляют ученые в процессе естественнонаучного познания [1].

Любая наука, как известно, оперирует не реальными объектами и явлениями, а их моделями. Моделирование служит особым видом символической идеализации в науке. В.А. Штофф дает следующее определение: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [10, с. 19]. В.А. Штофф выделяет типы моделей: вещественные, которые относятся им к сфере деятельности практической, и мысленные (идеальные), относящиеся к теоретической деятельности. Как считает В.В. Давыдов, общее подразделение моделей на вещественные и мысленные правомерно, но «вместе с тем, во-первых, все они относятся к сфере теоретического познания, во-вторых и вещественные модели служат средством построения идеализированного объекта...» [4, с. 320].

Вещественные модели допускают предметное преобразование, мысленные – лишь мысленное преобразование. Вещественные модели подразделяются на три подтипа: 1) модели, отображающие пространственные особенности объектов, 2) модели, имеющие физическое подобие с оригиналом, 3) математические и кибернетические модели, отображающие структурные свойства объектов. Мысленные модели делятся

на: 1) образно-иконические; 2) знаковые модели. Знаковые модели требуют специальной интерпретации, без которой – сами по себе – они теряют функцию моделей [4, 10].

Любая модель, по мнению В.А. Штофа, должна быть наглядной. Своеобразие наглядности вещественной модели состоит в том, что ее восприятие неразрывно связано с теоретическим пониманием ее строения. «Наглядность восприятия вещественной модели предполагает вместе с тем значительное участие мышления, применение накопленных теоретических знаний, аккумулированного опыта. Воспринимая модель, экспериментатор... понимает, что в ней происходит», - пишет В.А. Штофф [10, с. 283-284]. Трудным является вопрос о наглядности знаковых моделей, поскольку отдельные их элементы не имеют никакого сходства с оригиналом. Вместе с тем, как отмечает В.А. Штофф, научные знаковые системы (в математике, химии и т.д.) в структуре своих построений воспроизводят, копируют структуру объекта. Как и во всякой другой форме моделей, такое воспроизведение приблизительное, упрощающее, схематизирующее реальный объект. Знаковые модели отображают связи и отношения реальных объектов, в этом смысле связи и отношения между отдельными символами можно считать наглядным выражением оригинала [4, 10].

Используя модели в процессе организации учебной деятельности по развитию естественнонаучного мышления, необходимо учесть, как указывает Г.А. Борулава, что «здесь мысленные модели обязательно предваряют построение материальных знаковых моделей, причем особенностью этих моделей в естествознании является то, что они носят образный характер, непосредственно затрагивающий чувственную сферу подростка. Построение такого образа-модели опережает моделирование выделенного отношения как словесного описания» [1, с. 198].

Модели широко используются в экспериментах, когда вместо изучения какого-либо реального объекта по тем или иным причинам исследуется его заместитель, воспроизводящий объект в том или ином отношении. Исследование такого заместителя позволяет получить новые сведения о самом объекте, в этом состоит главная функция заместителя как модели. «Модели – это форма научной абстракции особого рода, в которой выделенные существенные отношения объекта закреплены в наглядно-воспринимаемых и представляемых связях и отношениях вещественных или знаковых элементов. Это своеобразное единство единичного и общего, при котором на первый план выдвинуты моменты общего, существенного характера... Модели и связанные с ними модельные представления являются продуктами сложной познавательной деятельности, включающей прежде всего мыслительную переработку исходного чувственного материала, его очищение от случайных моментов и т.д. Модели выступают как продукты и как средство осуществления этой деятельности» [4, с. 322].

Решение естественнонаучных задач связано, как правило, с постановкой мысленного эксперимента, который обуславливает переход от особенного к конкретному в процессе учета условий функционирования построенной модели объекта. Такой эксперимент предполагает опору на функциональные мыслительные модели [1].

Если теоретическое мышление вообще не должно рассматриваться в отрыве от наглядно-образного, то по отношению к естественнонаучному мышлению это актуально в особенности. Как отмечает Г.А. Берулава, синтетическая стадия развития естественнонаучного мышления «требует актуализации и высокого уровня сформированности как образной, так и логической составляющих. Наглядные модели здесь являются постоянной и необходимой опорой внутренних действий» [1, с. 199].

Анализ рассмотренных выше вопросов является принципиально важным для построения содержания учебной деятельности посредством реализации системы учебных задач, позволяющих выявить микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний.

Развитие интегративного естественнонаучного мышления должно осуществляться в рамках специально организованной учебной деятельности. Это достигается посредством решения учебно-познавательных задач. Методически этот этап обучения осуществляется следующим образом. Подросткам предлагается задача качественного характера, релевантно отражающая специфику естественнонаучного познания. Под руководством учителя обучаемые должны составить оптимальную модель решения задачи, в обобщенном виде отражающую основные этапы нормативной мыслительной деятельности. С этой целью учащимся необходимо преобразовать предложенную задачную ситуацию таким образом, чтобы выявить всеобщее отношение изучаемой системы взаимодействующих материальных объектов. Данное отношение должно быть выделено в форме образной модели, синтезирующей его чувственный и логический компоненты. В процессе решения учебной задачи учащиеся фиксируют выделенное отношение в виде формализованной модели (учебного текста) [1].

«Переход к особенным отношениям идеализированной задачной ситуации связан с выявлением закона взаимодействия материальных объектов, который представляет из себя особую формализованную модель. Восхождение к конкретному в любой ситуации взаимодействия материальных объектов опосредованно постановкой мысленного эксперимента, опирающегося на соответствующие функциональные образы», - указывает Г.А. Берулава [Там же, с. 200].

По мнению Г. А. Берулавы, в качестве основного понятия естественных наук выступает понятие «вещество». Развитие естественнонаучного мышления должно соответствовать конкретизации данного общего и исходного понятия. Ориентация учащихся на всеобщее отношение вещества как отношение трех его сторон – состава, строения, свойств – обеспечивает формирование у школьников общего способа решения естественнонаучных задач. Естествознание должно строиться как система естественных наук, охватывающих по-

следовательные отрезки развития, «усложнения» вещества. Такой подход, как указывает Г.А. Берулава, обеспечивает формирование интегративного естественнонаучного мышления учащихся [1].

Г. А. Берулавой было установлено, что решение любой естественнонаучной задачи должно осуществляться с помощью следующих учебных действий:

- 1) определение всеобщего отношения изучаемой системы объектов в процессе построения его образной модели;
- 2) построение формализованной модели выделенного всеобщего отношения;
- 3) выявление особенного как закона взаимодействия материальных объектов и его формализованной модели;
- 4) учет условий функционирования системы объектов с помощью постановки мысленного эксперимента;
- 5) выявление конкретных изменений взаимодействующих материальных объектов [Там же].

Итак, в ходе учебных задач подростки раскрывают особенности, структуру и последовательность действий, составляющих содержание естественнонаучной деятельности. В целом учащиеся делают попытку представить ход решения задачной ситуации как переход от всеобщего к особенному и единичному.

Для выделения нормативной модели умственной деятельности по решению естественнонаучных задач учащиеся должны сравнить ход решения нескольких учебных задач. Как указывает Г.А. Берулава, особенностью такой модели является ее ориентация на выявление и фиксацию всеобщего отношения естественных наук. Такая модель облегчает учащимся переход от всеобщего к особенному и единичному в любой заданной ситуации. Она является общей для всех естественнонаучных предметов и имеет следующий вид:

1. Фиксация внешних свойств взаимодействующих материальных объектов, отраженных в условиях задачи.
2. Определение состава взаимодействующих объектов.
3. Выявление структуры вещества взаимодействующих объектов в зависимости от условий задачной ситуации.
4. Выделение тех внутренних свойств вещества взаимодействующих объектов, которые являются существенными для рассматриваемой ситуации.
5. Выявление формы движения взаимодействующих объектов (механическая, тепловая, электрическая, химическая, биологическая и т. п.).
6. Определение закона, которому подчиняется данная форма движения.
7. Анализ условий, в которых проявляется действие закона.
8. Определение конкретных изменений, происходящих с составом, структурой или свойствами взаимодействующих объектов [1].

Таким образом, организация учебной деятельности подростков по формированию у них интегративного естественнонаучного мышления осуществ-

ляется посредством определенной системы действий, которые вооружают учащихся общими способами решения естественнонаучных задач. Результаты теоретических и экспериментальных исследований по развитию естественнонаучного мышления учащихся позволяют сделать следующие выводы:

1. Существующие методики преподавания естественнонаучных предметов опираются на индуктивно-эмпирическую схему обобщения и формирования понятий. Содержание межпредметных связей, заложенных в существующих учебных программах, не решает проблемы развития у учащихся интегративного естественнонаучного мышления. Ограниченный ракурс в трактовке целей, задач и функций межпредметных связей приводит к недооценке их роли в формировании теоретического мышления и, в частности, такой его стадии, как синтетическое мышление. Данный подход не удовлетворяет современному состоянию естественнонаучного познания, носящему выраженный интегративный характер.
2. Наиболее оптимальной формой интегрального взаимодействия для естественнонаучных предметов является их функциональная интеграция на уровне дидактического синтеза, при которой сохраняется автономность изучаемых школьниками естественнонаучных предметов и существует возможность осуществить целостное развитие естественнонаучного мышления учащихся как мышления интегративного.
3. Специфическое влияние на формирование естественнонаучных понятий оказывают донаучные представления, роль которых в становлении данного вида мышления очень велика. Эффективному развитию теоретического естественнонаучного мышления будет способствовать не только аккомодация (отсечение или коррекция) житейских представлений, но и их ассимиляция с формируемыми теоретическими естественнонаучными понятиями.
4. Организация учебной деятельности методом восхождения от абстрактного к конкретному, целью которой является формирование у учащихся теоретического естественнонаучного мышления, должна быть реализована через систему учебных задач, направленных на формирование у учащихся межпредметных теоретических обобщений и в целом интегративного способа мышления.
5. Специфику естественнонаучного познания отражают задачи качественного характера, в ходе решения которых учащиеся раскрывают особенности, структуру и последовательность действий, составляющих содержание естественнонаучной деятельности.

Литература

1. Берулава Г. А. Диагностика и развитие мышления подростков. Бийск: Научно-издательский центр Бийского пединститута. 1993.
2. Выготский Л. С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
3. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1, 2, 4. М.: Педагогика, 1982-1984.
4. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогическое общество России, 2000.

5. Давыдов В. В. О месте категории деятельности в современной теоретической психологии// Деятельность: теории, методология, проблемы. М.: Политиздат, 1990.
6. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.
7. Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М.: Педагогика, 1984.
8. Максимова В. Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения. М.: Просвещение, 1984.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1998.
10. Штофф В. А. Моделирование и философия. М. – Л., 1966.

Техники и приемы остроумного

Термин «остроумие» неоднозначен. С одной стороны, можно рассматривать его, как синоним понятию «чувство юмора», но с другой стороны существует такое выражение, как остроумное решение задачи. Более того, известно, что многие открытия в различных областях науки в силу своей неординарности и остроумия их авторов вместо признания подвергались осмеянию. И это путь практически всех революционных теорий, выводящих науку на новый уровень познания.

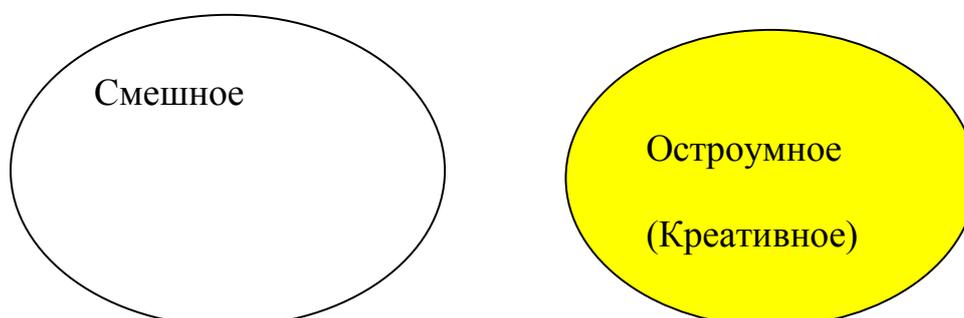
Очевидная связь остроумия и творчества кажется интересной и достойной для рассмотрения не только автору. По мнению А.Н. Лука, автора известной работы «Юмор и остроумие», «остроумию принадлежит почетная роль в системе творческих способностей человека, и, возможно, изучение остроумия дает ключ к объяснению механизма подсознательно-интуитивных умозаключений, лежащих в основе остроумных технических решений, остроумных технических научных гипотез и т.д.» [1].

По З.Фрейду остроумие выступает как процесс, направленный непосредственно на производство особым образом особого продукта, тогда как, например, комическое не требует специальных усилий для создания, а возникает само по себе [3].

От рассмотрения в предыдущей статье пространства остроумного анекдота как некоторой условной реальности и креативности как способности к творчеству хочется перейти к техникам и приёмам создания остроумного и сделать это на примере анекдотов.

Основное свойство остроумия – это его способность находить сходство между не сходными на первый взгляд вещами [3, с.7]. И чем более несходны вещи или процессы, между которыми найдены аналогии, чем они неожиданнее и непредсказуемее, тем оригинальнее и остроумнее кажется решение.

Нам думается, можно визуально представить взаимосвязь смешного и остроумного при помощи кругов Эйлера. Существует некоторая область, которая лежит на пересечении смешного и остроумного. В этой области может находиться новое нетрадиционное решение проблемы или технической задачи, которое вызовет улыбку, или шутка, которая подскажет пути решения той или иной проблемы.



Но, что важно, в этой области должны обязательно соблюдаться два условия: необходимым является присутствие элементов творческого мышления; разрешение ситуации (проблемы) должно вызывать смех.

Очевидно, что остроумие – это результат мыслительной работы. Многими авторами предпринимались попытки систематизировать техники и приёмы остроумия. Ещё З. Фрейд в своей работе «Остроумие и его отношение к бессознательному» пытался выделить следующие технические приёмы, применяемые для создания остроумных высказываний и анекдотов: сгущение, употребление одного и того же материала, двусмысленность. Но его классификация далеко не совершенна. Чем больше технических приёмов предлагает З.Фрейд для создания остроумного, тем труднее отличить эти приёмы друг от друга и подыскать для них примеры. Сам автор замечает эту особенность приведённой классификации, когда говорит: «Это разнообразие (имеется ввиду разнообразие технических приёмов) сбивает нас... Возможно, что эти приёмы можно свести к одному знаменателю» [3, с.38].

Однако Фрейд ставит особняком техники остроумия, которые легко отличить от других – передвигание и ошибки мышления.

С нашей точки зрения анализ Фрейдовских техник остроумия даёт возможность сделать следующие выводы:

1. **Представленные техники не являются исчерпывающими и охватывающими весь современный арсенал остроумия** (например, в противовес сгущению, можно рассматривать остроты, которые получены заменой одного из слов фразы более пространством объяснением, завуалировано намекающим на негативную информацию. «*Смех без причины - признак незаконченного высшего образования*»). Здесь имеет место не сокращение, а наоборот удлинение предложения – замена одного слова целой фразой, которая является одним из возможных частных случаев этого слова.
2. **Нет чёткой границы между первыми тремя техниками** – при желании каждую из них можно представить как разновидность другой или их комбинирование, что затрудняет понимание классификации.
3. **Две техники (передвигание и ошибки мышления) стоят как бы особняком** и не смешиваются ни с тремя предыдущими, ни между собой.

Таким образом, в связи с неоднозначностью классификации техник остроумного, данной З.Фрейдом, можно рассмотреть дополнительно альтернативные способы создания остроумного: нарушение логики; психологические «странности»; использование приёмов решения творческих задач.

Нарушение логики, как один из технических приёмов остроумия [5]. В анекдотах отсутствует правильное (с точки зрения логики) мышление, которое должно отвечать следующим признакам: определенность, под которой имеется в виду точность, строгость, однозначность наших рассуждений; последовательность, выражающая полноту, непрерывность, отсутствие скачков в рассуждениях; непротиворечивость, связанная с недопущением взаимоисключающих, как одинаково приемлемых, в том или ином отноше-

нии мыслей; доказательность, под которой имеется в виду обоснованность наших рассуждений.

Психологические «странности» остроумного тоже можно рассматривать как приёмы для его создания. Обозначим две из них:

В анекдотах не требуется такое свойство, как эмоциональное сочувствие герою, не требуется проникать в его эмоциональное состояние. Смешным во многих анекдотах кажется именно то, что один из героев не может понять эмоций другого и трактует их по своему.

Теплоход проходит мимо небольшого острова в океане, на котором бородатый мужчина что-то кричит, отчаянно размахивая руками.

- Кто это? - спрашивает пассажир капитана.

- Понятия не имею. Каждый год, когда мы здесь проходим, он вот так же сходит с ума.

Довольно распространённым способом создания анекдота служит способ, который можно назвать актуализацией незначимых с точки зрения обычного человека критериев. В этом и будет заключаться непредсказуемость окончания анекдота. Например, «Село у нас огромное, четыре вытрезвителя». Аналогичная особенность - лёгкость актуализации «слабых» признаков - возникает у человека при таком психическом расстройстве, как шизофрения [4].

Остроумие, как продукт творческой деятельности, в частности как результат решения творческой задачи. В процессе решения задачи каждый из нас основывается на знаниях и накопленном опыте. Можно пытаться решать задачи интуитивно, а можно при помощи специальных приёмов технического творчества. Как разновидность творческих приёмов рассмотрим эвристические приёмы [2, с. 80-89] и их применение в технике остроумного.

Принцип объединения: *Виагра плюс димедрол – любовь, похожая на сон.*

Принцип «наоборот»:

- Ну те-с, в чем дело?

- Знаете, доктор, я вижу только движущиеся предметы.

- А как же вы сюда дошли?

- А я головой мотал...

Принцип «заранее подложенной подушки»: *Реклама фаст-фуда: "Покупайте наши чебуреки, только у нас в фарш уже добавлен имодиум."*

Принцип предварительного исполнения: *Если водитель Камаза говорит, что он тут не проедет, то лучше убрать свою девятку.*

Принцип местного качества: *В нашем борделе для абонентов GSM первые 10 секунд бесплатно.*

Принцип обратить вред на пользу:

На рынке мужик продаёт яблоки и говорит:

- Яблочки чернобыльские!

Прохожий:

- Зачем ты это говоришь? Никто не купит.

- Как? Кто тёще, кто зятю.

Принцип асимметрии: *Чем больше выпьет комсомолец, тем меньше выпьет хулиган.*

Таким образом, остроумные структуры получаются в следующих случаях: нарушения законов логики; применения приёмов технического творчества в условиях искусственно смоделированной реальности; использовании специальных техник остроумия; актуализации второстепенных признаков; отсутствии эмоционального сочувствия героям ситуации.

А остроумные шутки являются: результатом применения специальных техник и приёмов остроумного, причём чем неожиданнее и дальше друг от друга будут лежать сводимые в одной шутке понятия, тем смешнее будет шутка; побочным продуктом решения некоторой задачи или проблемы; случайным результатом ошибок мышления; результатом воздействия на мыслительный процесс психических отклонений.

Основы компетентностного подхода в профессиональной деятельности педагога

В современной психологической литературе компетентность субъекта стала предметом научной рефлексии в связи с поиском ответа на вопрос об истоках, механизмах и способах реализации конструктивного взаимоотношения человека с миром и попыткой найти объяснения адаптивной, функциональной и прогностической успешности одних и деструктивности других. Компетентность является предметом исследования отечественных и зарубежных специалистов, работающих в рамках различных направлений психологии. Исследования компетентности, начавшиеся с изучения отдельных ее видов, приобретают все более интегративный характер, вплоть до рассмотрения проблемы компетентного стиля жизни. Компетентность рассматривается как показатель личностной, социальной и профессиональной зрелости, залог эффективных взаимоотношений человека с миром. Компетентность изучается в контексте профессионализма, подчеркивается ее важность в продвижении человека в процессе профессиогенеза. Она проявляется в надежности, способности успешно и эффективно реализовывать активность в любых условиях. В настоящий момент компетентности придается статус профессионально значимой характеристики практически всех видов продуктивной деятельности [18].

Компетентностный подход разрабатывается в исследованиях А.С. Белкина, А.Л. Андреева, И.А. Зимней, В.В. Серикова, Д.А. Иванова, К.Г. Митрофанова, О.В. Соколовой, А.В. Хуторской, Э.Ф. Зеера и др. Компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, в качестве которого рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Как подчеркивают сторонники компетентностного подхода (И.А. Зимняя, О.Ф. Алексеева, А.Л. Андреев и др.), основой формирования компетентностей являются научные знания, к которым добавляются специфические компетентностные требования (способность применять знания на практике, владеть методами независимого исследования и объяснять его результаты на продвинутом уровне, оценивать качество исследований в данной области и др.) [4]. Компетентностный подход «означает для педагогов и обучаемых постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляции и освоения знаний, умений и навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, способствующих формированию личности, способностей адаптироваться в условиях многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства» [Цит. по 4, с. 122].

Латинское «competentis» в дословном переводе означает соответствие, способность, знания в определенной области [18, с. 9]. В смысловом поле различных отраслей психологии понятие компетентности приобретает специфические смысловые акценты, наделяясь разнообразными феноменологическими и функциональными качествами и параметрами. В частности, компетентность рассматривается как мера и атрибут профессионализма учителя и подразумевает глубокое знание своего дела, существа выполняемой работы, осознание связей и отношений, существующих в педагогической деятельности, средств и способов достижения поставленных целей. В педагогической деятельности профессиональная компетентность учителя приобретает особое значение, поскольку результат деятельности педагога имеет непосредственное влияние на дальнейшее продвижение общества по пути прогресса. Компетентность педагога выступает одной из значимых характеристик его конкурентоспособности и профессиональной состоятельности.

В теории менеджмента понятие компетентности связывается со способностью оптимально управлять сложными системами разного содержания.

В акмеологии компетентность понимается как свойство индивида, ставшего подлинным субъектом профессиональной, социальной и личной активности, позволяющее свободно ориентироваться в различных контекстных средах, действовать инновационно, проявлять способность самоуправления субъективными и объективными факторами.

В конфликтологии способность к компетентному поведению в конфликте рассматривается как одна из ведущих характеристик личности, важная составляющая коммуникативной успешности [18].

Как указывают Л.М. Митина и др., в психологии общепринятой является точка зрения, согласно которой понятие компетентность «включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности» [15, с. 58]. Компетентность может рассматриваться и в более широком плане. Так, по мнению Ю. Н. Емельянова, компетентность следует рассматривать как уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе [Там же].

Е.И. Огарев понимает компетентность как устойчивую способность к деятельности со знанием дела. Автор отмечает, что компетентность является категорией оценочной и характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей [15].

В.И. Журавлев, С.Б. Елканов, В.М. Мындыкяну, Т.В. Новикова и др. рассматривают компетентность как одну из ступеней профессионализма, составляющую основу педагогической деятельности учителя. В качестве условий, факторов, обуславливающих уровень проявления профессиона-

лизма, выступают социальная и профессиональная направленность, собственно педагогические способности, культура мышления и темперамент.

А.К. Маркова, А.А. Вербицкий и другие исследователи определяют профессиональную компетентность как степень владения системой знаний, умений, навыков, способами деятельности, как конгломерат психологических качеств, необходимых для осуществления педагогической деятельности.

В.А. Слостенин, Г.И. Саранцев, А.И. Мищенко, Л.Ф. Спирин и др. анализируют профессиональную компетентность учителя с позиций уровневых подходов и рассматривают ее как способность личности на разных уровнях решать различные педагогические задачи. Развитие компетентности может осуществляться через моделирование, например, задачной структуры педагогической деятельности [15].

Ряд исследователей (Л.И. Анцыферова, Ю.В. Варданян, И.А. Колесникова, И.Г.Климкович, Н.В.Кузьмина, Н.В. Матяш, Е.М. Павлюченков и др.) определяют содержание профессиональной компетентности, рассматривая ее как:

- совокупность профессиональных свойств (Л.И. Анцыферова);
- сложную единичную систему внутренних психических состояний и свойств личности специалиста, готовность к осуществлению профессиональной деятельности и способность производить необходимые для этого действия (Ю.В. Варданян);
- способность реализовывать на определенном уровне профессионально-должностные требования (И.Г. Климкович);
- способность к актуальному выполнению деятельности (М.А. Чошанов) и т.д. [Там же].

В исследованиях неоднозначно представлены структурные компоненты профессиональной компетентности. Одни авторы (А.Г. Казакова, Л.И. Комаровская, Н.В. Кузьмина) подразумевают под ними иерархию знаний и умений. Другие исследователи (Ю.В. Варданян, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, Е.М. Павлюченков) в качестве структурных компонентов выделяют ряд специфических способностей, предполагающих профессиональное мастерство.

В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Е.И. Исаев, Л.Н. Захарова и ряд других авторов в структуре профессиональной компетентности особо выделяют психолого-педагогическую составляющую. В основу ее диагностики заложена идея декомпозиции деятельности на составные части (ориентировочную часть, проектирование, реализацию, контроль, коррекцию) и определения их сформированности у субъекта на различных уровнях представленности содержания (предметном, адаптационном, рефлексивно-психологическом, коммуникативном и т.д.) и конкретных уровнях профессионального функционирования (информационном, технологическом, проблемном, преобразующем, концептуальном) [15].

Таким образом, термин «профессиональная компетентность» окончательно не устоялся в отечественной психологии и в большинстве случаев

употребляется для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста.

За рубежом был популярен компетентностный подход в обучении, являвшийся попыткой определить, чему нужно научить человека, чтобы он хорошо справлялся со своей работой. Первоначально внимание исследователей было сосредоточено на формировании компетенций, которые понимались как знания и умения, необходимые для приемлемого (отвечающего установленным критериям) выполнения круга определенных стандартных заданий. В середине 80-х гг. авторы пришли к пониманию того, что такая трактовка требует пересмотра, и необходимо сосредоточить внимание на людях, качественно выполняющих работу в различных ситуациях, а не только в самих задачах (Дж. Равен). Было введено понятийное различие между компетенциями и компетентностями, метакомпетентностями и ядерными компетентностями. В настоящее время основой обучения считается формирование компетентностей, которые в значительной мере определяются личностными характеристиками и включают в себя знания, умения (физические, ментальные, социальные) и установки (отношения, диспозиции) [15].

Зарубежными исследователями разрабатывается модель компетентности работника, в которой упор делается на ту часть спектра индивидуально-психологических качеств, в которую входят самостоятельность, дисциплинированность, коммуникативность, потребность в саморазвитии. Так, К. Доуле считает важнейшим компонентом квалификации способность быстро и бесконфликтно адаптироваться к конкретным условиям труда. Э. Шорт характеризует квалифицированного работника как человека, который обладает знаниями основ наук и умениями, с ними связанными, а также навыками, необходимыми для выполнения психомоторных функций, профессиональных ролей, когнитивной и аффективной деятельности, межличностного общения. При этом обращается внимание на развитие способностей, знаний, умений, мотивов, отношений, убеждений и ценностей, необходимых для компетентного выполнения социальных ролей и взаимодействия с миром. В основе зарубежных моделей компетентности лежит умение самостоятельно находить пути решения комплексных задач, овладение новыми знаниями и навыками, положительное представление о своей личности, способность гармоничного общения, умение вести себя в коллективе.

Изучение профессиональной компетентности педагога в зарубежных исследованиях основывается на ряде технологий, соответствующих бихевиористской модели Скиннера, когнитивной модели Д. Брунера, модели социально-когнитивной имитации А. Бандуры и др. Согласно таким исследованиям, преподаватель, исходя из предшествующего обучения и собственной индивидуальности, выбирает технологии, имеющие в своей основе ту или иную модель, и решает задачи, инвариантные для любого образовательного процесса (проведение эффективных уроков, управление процессами коммуникации и др.) [Там же].

Таким образом, отечественные и зарубежные психологи предлагают различные подходы к определению профессиональной компетентности. В центре внимания зарубежных исследователей находится практическая сторона проблемы (профессиональное самосовершенствование). В работах отечественных ученых наряду с практикой исследуется и теоретическая сторона вопроса (методологические подходы, определения понятия, пути развития).

При рассмотрении компетентности учителя имеет место многообразие сходных по значению терминов: «профессиональная компетентность педагога» (Н.В. Андропова, Е.Н. Волкова, Э.Ф. Зеер, Л.В. Комаровская, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Е.И. Рогов, А.И. Щербкаков и др.), «психологическая компетентность» (А.Д. Алферов, Л.И. Белозерова, И.Ф. Демидова, Н.Е. Костылева, Я.И. Украинский и др.), «педагогическая компетентность» (И. А. Колесникова, Е.И. Рогов и др.), «психолого-педагогическая компетентность» (М.И. Лукьянова и др.) [15]. Проблема развития профессиональной компетентности педагога является важным направлением современных психологических и педагогических исследований (А.А. Вербицкий, И.Б. Котова, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов) [18].

Н.В. Кузьмина рассматривает профессиональную компетентность учителя как осведомленность педагога, как свойство его личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, направленные на формирование личности другого человека [6, 15]. Принципиальное отличие компетентности продуктивного педагога от малопродуктивного Н.В. Кузьмина видит в психологических компонентах системы знаний, к которым относит следующие: 1) дифференциально-психологический компонент знаний (об особенностях усвоения учебного материала конкретными учащимися); 2) социально-психологический компонент знаний (об особенностях учебно-познавательной, коммуникативной и трудовой деятельности учебной группы и конкретного учащегося в ней); 3) аутопсихологический [6, 7]. Высокий уровень сформированности психологических компонентов знаний позволяет педагогу переконструировать систему ранее приобретенных знаний и перекодировать новые знания таким образом, чтобы сформировать у учащихся дифференциально-, социально- и аутопсихологические компоненты знаний, т.е. чтобы усвоение этих знаний стало средством развития способностей учащихся [6, с. 23 – 24].

Н.Е. Костылевой выделены компоненты профессиональной компетентности учителя, образующие целостную систему: личностно-гуманистическая ориентация, педагогическое восприятие, педагогические умения, педагогическое творчество. Н.Е. Костылева определяет профессиональную компетентность педагога как сложное индивидуально-психологическое образование, в основе которого лежат интеграция опыта, теоретические знания, практические умения и значимые личностные качества, обуславливающие готовность учителя к актуальному воплощению педагогической деятельности [15].

Целостная модель труда учителя представлена в работах А.К. Марковой [8, 9, 10]. А.К. Марковой была предпринята попытка типологизации понятия «профессиональная компетентность» и систематизации его взаимоотношения с другими понятиями. Особенность ее подхода заключается в том, что поиск оснований профессиональной компетентности осуществлен в психологии труда учителя. А.К. Маркова определяет компетентность как «индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии, как психологическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [9, с. 34]. А.К. Маркова рассматривает компетентность как понятие, близкое профессионализму, и как характеристику конкретного человека (или его действий - например, «компетентное решение»), индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии. Как правило, компетентность определяется как обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское авторитетное мнение, признаваемое другими [8, 18].

Под компетентностью понимают также сочетание определенных психологических качеств, психическое состояние, позволяющее в социальных, профессиональных и личных ситуациях действовать ответственно и самостоятельно («действенная компетентность»), или способности и умения субъекта выполнять совокупность определенных функций. В качестве критерия компетентности указывается содержание результата трудовой деятельности, общения или личностной успешности [18].

А.К. Маркова выделяет следующие виды профессиональной компетентности:

- социальная компетентность - владение сотрудничеством, совместной деятельностью, профессиональным общением, социальной ответственностью за результаты труда;
- личностная компетентность - владение приемами самовыражения, саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;
- индивидуальная компетентность - владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение рационально организовать свой труд без перегрузок;
- специальная компетентность - владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие [8, 18].

В зависимости от этапов становления профессионализма выделены различные степени компетентности: 1) безотчетная, или неосознаваемая, некомпетентность на стадии оптанта; 2) профессиональная осмысленная, разумная некомпетентность на этапе адаптации к профессии; 3) профессиональная безотчетная компетентность, характеризующаяся способностью нести ответственность за свои действия, но недостаточным развитием саморе-

флексии; 4) осмысленная, добросовестная компетентность, для которой характерно наличие индивидуального стиля деятельности и способность выполнять профессиональные задачи на высоком уровне [Там же].

А.А. Реан и Я.Л. Коломинский считают, что уровень компетентности - это качество системы знаний, в отличие от профессионального уровня, рассматриваемого как сформированность умений и навыков [17, 18].

В зарубежной психологии выделяют следующие уровни компетентности: компетентность (способность к интеграции знаний и навыков и их использованию в динамичной и энтропийной среде), концептуальная компетентность, компетентность в эмоциональной сфере, в области восприятия, компетентность в узких профессиональных областях [18].

Дж. Равен представляет компетентность как совокупность знаний, умений, способностей, проявляющихся в личностно значимой для субъекта деятельности. Особое значение, по мнению автора, имеет ценность, личностная значимость деятельности: уровень компетентности определяется в зависимости от количества и качества проявленных в ней знаний, умений, способностей [Там же]. Дж. Равен пишет о «высших компетентностях», которые, вне зависимости от того, в какой конкретной сфере они проявляются, предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовывать людей для достижения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий и т.п.

Проблема психологической компетентности занимает одно из ведущих мест в исследованиях отечественных и зарубежных психологов последних десятилетий (М. Аргайл, А.А. Бодалев, А.В. Брушлинский, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Ю. Мель, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, У. Пффингстен, Дж. Равен, К. Рубин, Р. Хинтч и др.). В содержание понятия психологической компетентности авторы вкладывают неоднозначный смысл, рассматривая ее и как сумму психологических знаний, умений и навыков, и как универсальную личностную систему, включающую смысловой, мотивационный, эмоциональный, личностный и поведенческий уровни [15, 18]. Анализ существующей литературы показывает, что в настоящее время в психологической науке отсутствует однозначное понимание содержания, структуры, способов операционализации, средств диагностики, а также механизмов, детерминант и условий развития психологической компетентности. Вместе с тем существуют работы, описывающие частные виды компетентности в контексте исследования других проблем.

На сегодняшний момент изучены отдельные компоненты психологической компетентности учителя: профессиональное самосознание (А.А. Реан, Д.В. Розин), эффективные стили деятельности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова), педагогического общения (С.Л. Братченко, Г.А. Ковалев, С.А. Шеин), психологические умения (Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Л.М. Митина, А.И. Щербаков), коммуникативная компетентность (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская), профессионально значимые личностные качества (Ф.М. Гоноболин, М.И. Лукьянова, И.М. Юсупов). Рассматриваются вопросы различных видов компетентности и их соотношения в содержании и структуре

профессиональной компетентности учителя: социальная компетентность (Л.Н. Берестова, А.В. Брушлинский), личностная (А.К. Маркова), индивидуальная (Л.М. Митина), конфликтная (Л.А. Петровская, Б.И. Хасан), информационно-компьютерная компетентность (А.А. Узденова), когнитивная (Дж. Р. Андерсон), аутопсихологическая компетентность (А.А. Бодалев, В.Н. Казанцев, А.Н. Сухов) [18].

А.Д. Алферов рассматривает психологическую компетентность как совокупность знаний, умений и навыков по психологии, четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности учителя; умение видеть за поведением ребенка состояние его души, уровень развития его познавательных интересов, эмоциональной, волевой сфер, черт характера; способность ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию в отношениях с ребенком или коллективом детей и избирать рациональные способы общения; педагогически грамотно воздействовать на психику ребенка в целях его гармоничного развития [15].

И.Ф. Демидова понимает психологическую компетентность как личностное образование в системе педагогической деятельности, совокупность психологических знаний и основанных на них психологических умений, способствующих успешному решению учебно-воспитательных задач [2, 15].

Я.И. Украинский видит под психологической компетентностью учителя умения психологически грамотно выходить из трудных педагогических ситуаций и выстраивать взаимоотношения с коллегами, учениками, родителями и т.д. [15].

По мнению Н.Е. Костылевой, психологическая компетентность учителя относится к частным характеристикам системы личностно-профессиональных качеств. Н.Е. Костылева полагает, что наряду с методической и специально-научной компетентностями психологическая компетентность является составной частью познавательных механизмов индивидуального характера.

В структуре психологической компетентности учителя Н.Е. Костылева выделяет следующие элементы: знание наиболее общих характеристик личности, знание особенностей протекания психических процессов, знание закономерностей обучения и воспитания, знание закономерностей и особенностей возрастного развития школьников, умение перенести психологические знания в реальную педагогическую практику, владение способами и приемами психической саморегуляции [Там же].

Как отмечает Т.Н. Щербакова, в основном в структуре профессиональной психологической компетентности выделяются три компонента: теоретический, практический, личностный. На личностном уровне упоминаются различные психологические переменные: направленность, личностные качества, мотивационно-целевые образования [18].

Обобщая результаты изучения литературы по вопросу психологической компетентности, можно прийти к выводу, что многие авторы понимают психологическую компетентность как знания по психологии (личности,

деятельности, познавательных и когнитивных процессов и т.д.) и умение профессионально их использовать в педагогической деятельности.

Как правило, в исследованиях анализируется психологическая компетентность учителя, при этом фактически не рассматривается психологическая компетентность педагогов дошкольных образовательных учреждений, хотя очевидным представляется отличие характера профессиональной деятельности воспитателя от деятельности учителя. Остаются неизученными вопросы структуры психологической компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения, критерии, механизмы и способы ее развития.

В научных работах часто встречается термин «педагогическая компетентность». Н.А. Аминов соотносит педагогическую компетентность с социальными особенностями личности. Отводя ведущее место общению, Н.А. Аминов полагает, что оно способствует успешной педагогической деятельности.

Ф.Н. Гоноболин рассматривает труд учителя как творческий процесс, в котором главными являются знания по предмету и умение их использовать. Ф.Н. Гоноболин отмечает, что в деятельности проявляются качества личности, особенности психических процессов и свойств человека, ведущее значение имеют самосовершенствование и творчество. Творчество понимается как оригинальное решение какой-либо трудовой задачи. Подходя к мысли о творческой педагогической компетентности, Ф.Н. Гоноболин полагает, что учитель компетентен в своей профессиональной деятельности, если он творчески мыслит [15].

И.А. Колесникова отмечает, что педагогическая компетентность является интегральной профессионально-личностной характеристикой, обуславливающей готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями. Данное понятие рассматривается как оценка, которую дают окружающие учителю в его профессиональной деятельности. Педагогическая компетентность, по мнению И.А. Колесниковой, выражает то общее, что присуще конкретному носителю профессии, обуславливающее его сопричастность к педагогическому сообществу и определенной педагогической культуре [Там же].

Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Е.И. Рогов и другие авторы рассматривают педагогическую компетентность как наиболее устойчивые свойства личности. Так, В.А. Сластенин определяет педагогическую компетентность через понятия педагогической рефлексии, эмоциональной устойчивости, учет индивидуальных особенностей, склонностей, характера педагога, положительного отношения к труду. Е.И. Рогов рассматривает педагогическую компетентность как профессионализм педагога, вкладывая в данное понятие совокупные характеристики, отражающие психофизиологические, психические и личностные изменения, происходящие в работе учителя в процессе овладения и длительного выполнения деятель-

ности, и обеспечивающие качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях [15].

С точки зрения Л.М. Митиной, в русле концепции профессионального развития учителя понятие «педагогическая компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Под педагогической компетентностью понимается «гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации» [15, с. 66]. Л.М. Митина предлагает выделить в структуре педагогической (психолого-педагогической) компетентности три подструктуры: деятельностьную (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности); коммуникативную (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения); личностную (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки и принципы развития личности ребенка) [Там же]. По мнению Л.М. Митиной, под компетентностью как составляющей характеристики конкурентоспособной личности понимается важный элемент общей культуры современного человека, включающий присвоенное содержание фундаментальных наук, разносторонних знаний и умений, наличие культуросообразных образцов поведения и взаимодействия в социуме [11, 18].

Близкими, нередко идентичными по содержанию, являются понятия «психолого-педагогическая» и «профессионально-педагогическая компетентность» [15, 18]. Психолого-педагогическая компетентность понимается как одно из системных проявлений профессионализма педагога. Понятие «профессионально-педагогическая компетентность» (Е.С. Кузьмин, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Емельянова) рассматривается как совокупность умений педагога (субъекта педагогического взаимодействия) особым образом структурировать научное и практическое знание в целях лучшего решения профессиональных задач [18].

Н.Н. Лобанова определяет профессионально-педагогическую компетентность как системные свойства личности и выделяет три ее компонента: профессионально-образовательный, профессионально-деятельностный, профессионально-личностный [Там же].

В работе М.И. Лукьяновой на основе анализа литературы психолого-педагогическая компетентность (ППК) рассматривается как значимая и относительно самостоятельная подсистема в структуре профессиональной компетентности, которая проявляется в «способности (точнее – оспособленности) «особым образом и в особых условиях взаимодействовать с другими людьми»... Понятием ППК обозначаются возможности человека, занимающегося педагогической деятельностью. Это комплексный термин, и он не сводится ни к педагогическим способностям, ни к осведомленности учителя в сфере педагогики и психологии, ни к ансамблю личностных черт и т.п.» [7, с. 11]. Под психолого-педагогической компетентностью понимается «сово-

купность определенных качеств (свойств) личности, которые «обуславливаются высоким уровнем ее психолого-педагогической подготовленности» (Н.В. Кухарев) и обеспечивают «высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности» (Н.Н. Тарасевич)» [7, с. 11]. М.И. Лукьянова представляет психолого-педагогическую компетентность учителя как «согласованность (соуровневость) между его знаниями, практическими умениями и реальным поведением, демонстрируемым в процессе педагогического взаимодействия» [Там же].

На основе элементарно-структурного анализа М.И. Лукьяновой в качестве основных компонентов психолого-педагогической компетентности были выделены три блока:

1. Психолого-педагогическая грамотность - знания, которые принято называть общепрофессиональными.
2. Психолого-педагогические умения – способность учителя использовать свои знания в педагогической деятельности, в организации взаимодействия.
3. Профессионально значимые личностные качества – неотделимые от процесса педагогической деятельности и неизбежно вырастающие из самого ее характера [7, 18].

Таким образом, М.И. Лукьянова понимает психолого-педагогическую компетентность как интегративную характеристику уровня профессиональной подготовленности учителя и вводит в ее содержание фундаментальные психолого-педагогические знания, выработанные коммуникативные умения и личностные качества [7, 15, 18]. Исходя из выделенных структурных компонентов, М.И. Лукьянова называет в качестве основного критерия психолого-педагогической компетентности учителя «направленность на ученика как ведущую ценность своего труда и потребность в самопознании и самоизменении, поиске способов совершенствования своей деятельности в соответствии с изменением личности учеников» [7, с. 11]. По мнению Л.М. Митиной и др., педагогическая направленность «действительно обуславливает эффективность труда учителя и профессиональное развитие преподавателя», но является «самостоятельной (хотя и тесно связанной с компетентностью) интегральной характеристикой личности педагога» [15, с. 63].

Зарубежные авторы часто рассматривают психолого-педагогическую компетентность как сопоставление личностей преподавателя и студентов. Так, по мнению Р. Либсона, компетентный преподаватель должен знать содержание преподаваемого предмета и уметь применять психологические принципы, к которым относятся знания по возрастной психологии и умение их применять, умение адекватно реагировать на действия учеников, родителей, коллег, умение адаптироваться к новым ситуациям и инновациям [15].

Таким образом, на основе проведенного анализа литературы можно сделать следующие выводы:

1. Общая феноменология компетентности педагога (профессиональной, педагогической, психологической, психолого-педагогической) и ее отдельных видов нашла отражение в большом количестве отечественных и зарубежных исследований. Однако в современной психолого-педагогической литературе проблема компетентности не имеет однозначного решения. Концептуальное толкование данного понятия и специфика области его применения задают различное содержание и понимание этого феномена.
2. При рассмотрении психологической компетентности педагога, многие авторы выделяют в качестве ее компонентов знания по психологии (личности, деятельности, познавательных и когнитивных процессов и т.д.) и умение профессионально их использовать в педагогической деятельности.
3. В психологических исследованиях всесторонне рассматривается психологическая компетентность учителя, однако остается фактически неизученной психологическая компетентность педагогов дошкольных образовательных учреждений, не смотря на существующие отличительные особенности их профессиональной деятельности. Не рассматриваются вопросы структуры психологической компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения, критерии, механизмы и способы ее развития, в том числе у студентов в процессе обучения в вузе.

Литература

1. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. 2003. № 4. С. 21 – 31.
2. Демидова И.Ф. Развитие психологической компетентности студентов – будущих учителей: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 1993.
3. Дружиллов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование.: науч.-публицист. альм. / Сиб. отд-ние Рос. акад. образования: Ин-т повышения квалификации (г. Новокузнецк). – Новокузнецк: ИПК, 2005 – Вып. 8: Проблемы современного педагогического сообщества. – 2005. С. 26 – 44.
4. Иванова И.Ю. Компетентностный подход в становлении профессионально-педагогической деятельности будущего учителя // Педагогические науки. 2006. № 3. С. 121 – 125.
5. Козырева О.А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 2 (35). С. 48 – 51.
6. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985.
7. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
8. Маркова А.К. Психологические проблемы повышения квалификации // Педагогика. 1992. № 9 – 10. С. 65 – 67.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.

10. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
11. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: Дело, 1994.
12. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Изд-во «Флинта», 1998.
13. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – Москва; Воронеж, 2002.
14. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004.
15. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Под общ. ред. Л.М. Митиной. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2005.
16. Овчарова Р.В. Психологическая экспертиза профессиональной компетентности учителя // Образование и наука. 2001. № 1 (7). С. 83 – 87.
17. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999.
18. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. Ун-та, 2005.

Проблемы возрастной психологии

А.А.Смага
Н.И.Афони́на

Влияние чистоговорок на речевое развитие ребёнка раннего возраста

Важность использования чистоговорок для речевого развития детей отмечали многие исследователи (В.М. Федяевская, А.М. Бородич, О.С. Ушакова, А.И. Максаков, А.А. Алексеева и др.). Специалисты по развитию речи детей дошкольного возраста относят шутки – чистоговорки к специальному речевому материалу, позволяющему отрабатывать дикцию ребёнка, т.е. отчётливое и ясное произношение слов, слогов и звуков. Чистоговорки рекомендуются использовать на занятиях по развитию речи детей 3 – 4 лет.

Настоящее исследование показывает, что использование чистоговорок при общении с ребёнком более младшего возраста (1 год и 8 месяцев) приводит к значительному расширению активного словаря ребёнка, что является важной задачей словарной работы; влияет на формирование грамматического строя речи ребёнка, а также способствует воспитанию звуковой культуры речи ребёнка.

Афони́на Ульяна родилась 24.04.2005 г. За ней ежедневно велись наблюдения и фиксировались звуки, слоги, слоговые конструкции, слова, словосочетания, предложения. Первые звуки появлялись в речи ребёнка, начиная с 26- го дня его жизни. Представим появление речевых форм по месяцам и неделям до 1 года и 10 месяцев.

| Время появления новых речевых элементов | | Новые речевые элементы |
|---|---|--|
| 1-й месяц | 26 дней | а-а-а |
| 2-й месяц | 1 мес. 1 мес. 1 нед. 5 дней | а – га; а-ля; гы; ля; |
| 3-й месяц | 2 мес. 2 мес. 1 нед. 2 дня 2 мес. 1 нед. 3 дня 2 мес. 3 нед. | ла; нга; нгя; га; н – ге; нё; ке –ге; гя; |
| 4-й месяц | 3 мес. 3 нед. | эва; гаи - гаи |
| 5-й месяц | 4 мес. 2 нед. | а-о-э; у-о-а |
| 6-й месяц | 5 мес. 2 нед. | э-ге-ля; а-ла -лай; ля-эгей; ма-гэ; э-ля |
| 7-месяц | 6 мес. 1 день | а – бу; бу; ма; пап; бу-бу-буф; ди – ся; ба – ба – буфф; а - ве |
| 8-месяц | 7 мес. 2 дня 7 мес. 3 дня 7 мес. 4 дня 7 мес. 1 нед. 7 мес. 2 нед. 7 мес. 3 нед. | ге –ва; ва – ва; десь; пуф; бе – ва; э – бу – ва; дысь; дись; бу – вэ; дя; и – би; вай – вай; гя – а; эбу |
| 9-месяц | 8 мес. 1 день | та – та; |

| | | |
|---------------------------|---|---|
| | 8 мес. 2 нед. 8 мес. 3 нед. | и – и – и – и; э – гу – га; аф; ля – ля; ла – ла; ма– ма; ма – мм; гунь – гунь; а – ги |
| 10-й мес. | 8 мес. 3 нед. 6 дней 9 мес. 3 дня 9 мес. 1 нед. 9 мес. 2 нед. 9 мес. 2 нед. 2 дня 9 мес. 2 нед. 5 дней 9 мес. 3 нед. 9 мес. 3 нед. 1 день 9 мес. 3 нед. 2 дня | па-па-ба-ба; ва-па; абу-вабу-вап; ня-ня; акава; ук; а – ба – ка; а – ва – ка (« собака»); дедь; де–дя; гузява; дарь – дарь – дарь; ге – да; тэрь – тэрь; дерь – дерь; десь – десь; |
| 11-мес. | 10 мес. 2 нед. 10 мес. 3 нед. 10 мес. 3 нед 3 дня 10 мес. 3 нед. 4 дня 10 мес. 3 нед. 6 дней | гук – гук; гунь – гунь; абаб; де–дей; тарь–тарь; мням – мням; да; а – дя; зя – зя; р – р – р – р; нань; на – на – на; |
| 12-й мес. | 11 мес. 4 дня 11 мес. 1 нед. 11 мес. 1 нед. 4 дня 11 мес. 3 нед. | дя-дя; э-ся; дай-дай; э-гу; а-гу; гень-ге; л-л-ле; геля-геля; бай-бай |
| 1 г.- 1 мес. | 1 г. 1 нед. 1 г. 1 нед. 1 день 1 г. 3 нед. 3 дня 1 г. 3 нед. 4 дня | ка – ка – ка; та – ра – ра; а – р – р – ря; нэ; ка– р – р – р ай – яй – яй |
| 1 г. 1 мес. – 1 г. 2 мес. | 1 г. 1 мес. 1 нед. 4 дня 1 г. 1 мес. 3 нед. 3 дня | па – ка (« кап – кап»); ж – ж – ж; мэ; лэ; рь (« якорь»); пь (« цепь») |
| 1 г. 2 мес. – 1 г. 3 мес. | 1 г. 2 мес. 1 г. 2 мес. 1 день 1 г. 2 мес. 2 дня 1 г. 2 мес. 3 дня 1 г. 2 мес. 1 нед. 1 г. 2 мес. 2 нед. 1 г. 2 мес. 2 нед. 1 день 1 г. 2 мес. 2 нед. 2 дня 1 г. 2 мес. 3 нед. 3 дня 1 г. 2 мес. 3 нед. 5 дней | а – па (« грудка ») ап (« цап ») ба –па («лампа»); а – баа (Ульяна); аба – ба (« собака »); га – а – бап; ня – б; кек – кек (« прыг –скок »); а – зя - зясь; бо–бо–бо («колобок»); а – ба –па («яблоко»); араж, ажаж (« оранжевый»); зи – зи – зи («жалюзи»); агака (« лягушка ») |
| 1 г. 3 мес. – 1 г. 4 мес. | 1 г. 3 мес. 1 г. 3 мес. 1 день 1 г. 3 мес. 3 нед. 6 дней | бабап, бап («ботинок»); дрын – дрын (« мур –мур »); уаф (« жираф ») |
| 1 г. 4 мес. – 1 г. 5 мес. | 1 г. 4 мес. 4 дня 1 г. 4 мес. 2 нед. 5 дней 1 г. 4 мес. 3 нед. | авафа (« Ульяна »); ясь – ясь; ять; тя (« дядя »); ам –ам (« кушать ») |
| 1 г. 5 мес. – 1 г. 6 мес. | 1 г. 5 мес. 1 г. 5 мес. 2 нед. 1 г. 5 мес. 2 нед. 1 день 1 г. 5 мес. 3 нед. 4 дня 1 г. 5 мес. 3 нед. 6 дней | зйй, дйй; эф, эс (называла буквы «Ф»,«С»); эвоп (« волк »); эм (буква « М »); Мама, дяа эпэп. (Мама, дай хлеб); бэ (буква « Б ») . |

| | | |
|----------------------------|--|---|
| 1 г. 6 мес. – 1 г. 7 мес. | 1 г. 6 мес. 5 дней 1 г. 6 мес. 1 нед. 4 дня 1 г. 6 мес. 1 нед. 5 дней 1 г. 6 мес. 2 нед. 1 г. 6 мес. 2 нед. 5 дней 1 г. 6 мес. 3 нед. 1 день 1 г. 6 мес. 3 нед. 5 дней | вёф (« звёздочка »); ме – мйя; водядь, нёсь; дессь (« здесь »); дядя; чаша (« чашка »); лош (« ложка »); ля - ся; дэть; ась; адясь; азясь |
| 1 г. 7 мес. – 1 г. 8 мес. | 1 г. 7 мес. 1 день 1 г. 7 мес. 3 дня 1 г. 7 мес. 4 дня 1 г. 7 мес. 6 дней 1 г. 7 мес. 1 нед. 1 г. 7 мес. 1 нед. 1 день 1 г. 7 мес. 1 нед. 2 дня 1 г. 7 мес. 1 нед. 3 дня 1 г. 7 мес. 1 нед. 4 дня 1 г. 7 мес. 1 нед. 5 дней 1 г. 7 мес. 2 нед. 1 г. 7 мес. 2 нед. 3 дня 1 г. 7 мес. 2 нед. 4 дня 1 г. 7 мес. 3 нед. 1 г. 7 мес. 3 нед. 1 день 1 г. 7 мес. 3 нед. 2 дня 1 г. 7 мес. 3 нед. 5 дней | вэ – вэ – дю; зя- ба; мур – р – р; босиё; авэф («енот»); аяваф («Ульяна»); ясь; есь; ся – ба; ти – дись; мё – о – о (« мёд »); э – се - сесь; иё – ы – ы; дя – та; е – я – а – а; де – те – дясь; тятя (« тётя »); и – ди – дизя; дю – дю – дюй; паа (« паста »); мяк; ака- ука; ой – ёй – ёй; га – га – га – ла а–я – а – я – а – я; ись – ись ; о – о – о; дё – дё; ня – гань; а – ги; зи – зи – ё; ю – ди – ю – ди; ы – де – ы – де; ань – ань; ынь – ынь; ней; нень (« нет »); кя – ко (« прыг – скок »); я – бо («яблоко»); лу – ва (« лужа »); и – зи – зё; ай – дю - дю |
| 1 г. 8 мес. – 1 г. 9 мес. | 1 г. 8 мес. 1 г. 8 мес. 1 нед. 3 дня 1 г. 8 мес. 2 нед. 2 дня 1 г. 8 мес. 3 нед. 1 день 1 г. 8 мес. 3 нед 5 дней | э – ба – э – ба – э – ба; аваф (любое незнакомое слово); ай – яусь; а – ва – га (« иголка »); тр – р – р – ня («мур – мяу»); зи – зя – ка; аи – си – а; дять, ать (« пять »); ка («два»); а – деть (« медведь ») о – тё – тё – тётъ |
| 1 г. 9 мес. – 1 г. 10 мес. | 1 г. 9 мес. 1 г. 9 мес. 1 день 1 г. 9 мес. 4 дня 1 г. 9 мес. 6 дней 1 г. 9 мес. 1 нед. дней | онин (« один »); ся – сы (« часы »); и (« три »); и – и – е (« пять »); де – дить; зе – зе – зесь (« молодец »); я – ги (« ягоды »); дя – деть (« медведь »); а – йесь (« конец »); ка-та-та («кататься»); э-па («небо») а-чи («мальчик»); де-и-и («девочка») ка - га (« луна ») си – си; ап – апа (« охапка »); зи – зи – зи – си (« Василиса »); начала самостоятельно заканчивать стихи: Наша Таня громко ... ачи Уронила в речку ... тачи Тише, Танечка, ... нэ ячь Не утонет в речке ... ашь Мама, и – и а – пы. (Мама, включи |

| | | |
|--|--------------------------|--|
| | 1 г. 9 мес. 1 нед. 2 дня | <p>лампы.) И –ся (« кisa »); а – ка – ти («стаканчик»); а – а – ка (« лопатка »); и – ка – ка (« плиточка »); ди – и (« крышка »); а-гу- у (« сковородка»); ай – ик (« чайник »); ань – ань; ач – ач (« кач - кач »); оп – оп (« топ – топ »); аш – ик («мячик»); У-ля, У-ля-ша (Ульяна); На-та-ша; Ди – ма; во – кА (Вовка); е-ень (« печенье »); и – а-чи (« читает »); зи-ски (« книжки »); и –и (« коньки »); а-ся – сысь («каталась »); ы – зи («пыжи»); а – сый (« красный »); и – ный («синий»); э – ний (« белый »); для мамы (папы, Вовы);</p> |
| | 1 г. 9 мес. 1 нед. 3 дня | <p>ма – мом (« альбом »); ша – шаш («карандаш»); ти-чи, ди-чи (« птичка»); а-ей си-си - ки («надень штанишки»); ить – дить (« круть – верть »); ни-нэ (Нина); Саша; а-ня (Ваня); ня – на – на («не надо»); за – за (« гроза »); ди – ап (« зубик »); а – ша (« каша »); а – пи («папочка»); ги – ги – чи («лучистое »); а – шаш («массаж»); а-шик (« мячик ») а – ярь («фонарь»); га-ди-и («ягодки»)</p> |
| | 1 г. 9 мес. 1 нед. 4 дня | <p>та – та – ти (« стаканчик »); пе – пеп (« шуруп »); де – е – а (« денежка »); па-па-пи е – зе – сей («царапать малышей»); ча-ча – та («девчата»); ди-ди -ти (« водичка »); а – пи (« на пол »); ка-ка-ти (« коляска »); у – пу – а (« пуговка »); а– чи – а (« пятнышко »); дить («диск»); а –те («платье»); йа – ик («чайник»); па- па – пик («кораблик»);</p> |
| | 1 г. 9 мес. 1 нед 5 дней | <p>ди-ти(«листик»);а-жа- жаш(«карандаш»)</p> |
| | 1 г. 9 мес. 2 нед. | <p>чи – чи (« включи »); ти – ти (« птичка »); ом (« дом »); оми (« домик »); пу – би (« кубик »); ти – чи –и (« личико »); а – а – ик (« порядок »); ма – ха – тиа («мохнатенький»); а – я – ик (« фонарик »); а – чжи – и (« пальчики »); ди – ач – чи (« диванчик »); сама;</p> |
| | 1 г. 9 мес. 3 нед. | <p>садись; агах («ба-бах»); а – ики («шарики»); ди – ди – а (« девочка »); не (« нет »); ге – гать – бе; гаг – ди – бе; э – ги – га а – чики (« пальчики »); пи – би – по (« спасибо »); си – си – ми – си; э – се – им (« с персиком »); эс – си (« персик »); сем (« шлем »); ути – ути.</p> |

Количественный анализ собранного речевого материала показывает:

- в 1 месяц - появление первого звука;
- в 2 месяца - появление первых слогов (а – га, а – ля);

- в 3 месяца - 9 новых слогов;
- в 4 месяца – 2 слога;
- в 5 месяцев - появление комбинаций из гласных звуков (а – о – э, у – о – а);
- 6 месяцев - появление 3 -х слоговых конструкций (а – ге – ля, а – ла – лай и др.);
- в 7 месяцев - появление более чёткого (длительного) произношения согласного звука (ф-ф-ф);
- в 8 месяцев – 4 слога;
- в 9 месяцев - появляется первое слово (« мама »);
- в 10 месяцев - появляется акцент на ударных слогах (« собака» - а – ва – ка, а – ба – ка);
- в 11 месяцев - 12 слогов;
- в 1 год - 9 слогов; в 1 год 1 мес. – 6 слогов;
- в 1 год 2 мес. - ребёнок начал самостоятельно находить и называть некоторые буквы в алфавите («р»; « м»; « л »); начинаются активные многократные попытки произнести понравившееся слово («оранжевый»-ажаж; «лампа» - ба – па и др.);
- в 1 год 3 мес. – 15 слогов; в 1 год 4 мес. – 4 слога;
- в 1 год 5 мес. – 5 слогов;
- в 1 год 6 мес. - появляется первое предложение (Мама, дай хлеб. – Мама, дядя эпэп.);
- в 1 год 7 мес. – 13 слогов;
- в 1 год 8 мес. - заметное увеличение произносимых звуковых комбинаций; попытка произнести каждое услышанное слово (сохраняется слоговый акцент: медведь- а–деть и т.п.);
- в 1 год 9 мес. – 12 слогов;
- в 1 год 10 мес. - ребёнок начал самостоятельно подсказывать нужное слово в конце известного стихотворения: Наша Таня громко ... ачи Уронила в речку ... тачи Тише, Танечка, ... нэ ячь Не утонет в речке ... ашь; активное использование в речи словосочетаний («надень штанишки»; «красный карандаш» и т.п.); активное использование в речи коротких предложений («Мама, дай Уляше печенье» и т.п.).

Начиная с возраста 1 год и 10 месяцев девочка перестала произносить сонорный звук «р», заменяя его на звуки «й», «ы», как на более лёгкие для произношения. На основании приведённых выше данных можно сделать следующие выводы:

- развитие речи ребёнка происходит с постепенным усложнением (сначала в речи появляются звуки, слоги, затем – слова, словосочетания, предложения);
- пополнение активного словаря происходит неравномерно, скачкообразно;

- активный словарь ребёнка заметно расширяется после регулярных интенсивных речевых занятий (в исследуемом случае увеличение к 1 году и 8 месяцам количества новых речевых элементов более, чем в 3 раза, связано с тем, что девочка в 1 год и 7 месяцев вследствие болезни провела 3 недели в больнице, в течение этого времени с ребёнком много занимались речевыми упражнениями; к 1 году и 10 месяцам количество новых речевых элементов выросло более, чем в 9 раз, что явилось прямым следствием ежедневного чтения ребёнку в течение месяца шуток – чистоговорок);
- замена сонорного звука «р» на более лёгкие звуки «й», «ы» в исследуемом случае произошла в результате резкого увеличения количества произносимых ребёнком слов.

Начиная с возраста 1 год и 8 месяцев Афониной Ульяне (24.04.05г. р), начали читать чистоговорки, приведённые в книге «Мы сами читаем маме». Данная книга чистоговорок рекомендована для совместного чтения родителям и детям 5 – 7 лет. Книга небольшая по объёму (14 страниц), но очень информативна и полезна в плане обучения детей чтению. В книге представлено 13 шуток – чистоговорок. Каждая чистоговорка начинается с определённой буквы (ч, с, з, ш, ж, к, г, п, б, ф, в, л, р), например:

Ве – ве – ве – мы сидели на траве,

Ву – ву – ву – говорили про сову.

Вы – вы – вы – вы видали у совы

Ва – ва – ва – вот такая голова!

Кроме того, каждая чистоговорка сопровождается соответствующей иллюстрацией, причём на рисунке изображено несколько предметов, названия которых начинается с предложенной буквы (в данном случае: волк, ведро, вода), а также предметы, явления, в названии которых встречается акцентированная буква (сова, голова). Такая связь иллюстрации с текстом способствует развитию у ребёнка зрительно – ассоциативных связей, помогает запомнить чистоговорку, а также обращает внимание на изучаемый звук и букву. В конце каждой чистоговорки предложена слоговая цепочка, в которой слоги начинаются также с изучаемой буквы (ва – вя – во – вё – вэ – ву – вю – вы – ви).

Чтение чистоговорок Ульяне происходило ежедневно вечером, перед сном, в течение месяца. Сначала девочка заинтересованно слушала, а также внимательно рассматривала иллюстрации. После прочтения чистоговорки ребёнку показывали и одновременно называли всё, что изображено на соответствующей иллюстрации. После этого девочка прослушивала слоговую цепочку. С момента начала чтения чистоговорок данная книга вошла в число любимых книг ребёнка. Вечером на вопрос: «Какую книжку мы сегодня читаем?» Ульяна сразу приносила книгу «Мы сами читаем маме». Кроме того, у девочки появились любимые чистоговорки. Например:

Ша – ша – ша – еду шинами шурша.

Шу - шу – шу – я сегодня не спешу.

Ши – ши – ши – возле речки – камыши.

Шо – шо – шо – до чего же хорошо!

На иллюстрации к этой чистоговорке изображены мышата, едущие в кузове грузовика, причём один из них в шапочке и с флажком, второй – с воздушным шариком, а кепку унесло ветром, а третий мышонок – без шапки, но также держит в лапках флажок. Очень понравилась Ульяне следующая чистоговорка:

Га – га – га – это правая нога.

Ге – ге – ге – это тапок на ноге.

Гу – гу – гу – отыскать я не могу

Ги – ги – ги – тапок для другой ноги.

На рисунке к данной чистоговорке кроме мальчика Гены, потерявшего свой тапок, изображён гусь, который сел на этот тапок. Ульяну это очень заинтересовало, и на вопрос: « А кто же спрятал тапок? » она весело отвечала: «Гусь!». Также особенно полюбились девочке ещё три чистоговорки: на звуки «ф», «л», «р».

Замечено, что все любимые ребёнком чистоговорки сопровождались интересными иллюстрациями, отображающими какое – либо действие. Когда мы открывали книгу, Ульяна сама перелистывала страницы и находила интересную ей чистоговорку. Иногда одну и ту же чистоговорку девочка просила прочитать несколько раз подряд. Через две недели регулярного прослушивания чистоговорок девочка начала самостоятельно заканчивать знакомые строчки стихотворений нужным словом или слогом, например: Бы – бы – бы – наши старые ... дубы.

Ещё через неделю регулярных занятий ребёнок начал пытаться повторить слоговую цепочку, приведённую в книге в конце каждой чистоговорки, например: ла – ля – ло – лё – лэ – ле – лу – лю – лы – ли. А ещё через неделю, т.е. начиная с возраста 1 год и 9 месяцев, начался период, в течение которого количество новых речевых элементов (чаще основанных на усвоенных в процессе занятий слогах) резко возросло. Так, если с возраста 1 года и 8 мес. и до 1 года и 9 мес. отмечено появление 12 – ти новых речевых элементов, то к 1 году и 10 мес. их количество увеличилось до 111 – ти речевых элементов, т.е. почти в 10 раз!

Помимо увеличения количества новых речевых элементов увеличилось количество употребляемых ребёнком в активной речи словосочетаний и предложений. Таким образом, прослеживается прямая связь между прослушиванием ребёнком чистоговорок и его речевым развитием. Исследуемый речевой материал ограничен возрастом 1 год и 10 мес., т.к., начиная с этого возраста, ребёнок начал произносить (с учётом возрастных особенностей произношения) все слова, ясно выражать свои мысли, активно строить предложения.

Настоящее исследование показывает, что использование шуток – чистоговорок, при общении с ребёнком раннего возраста (в данном случае возраст ребёнка 1 г. 8 мес.):

- приводит к значительному расширению активного словаря ребёнка;

- влияет на формирование грамматического строя речи ребёнка, в частности, на формирование умения согласовывать слова в роде, числе и падеже (например: «ле – ле – ле – положила на столе»; «жу – жу – жу – подъезжаем к гаражу » и т.п.);
- способствует воспитанию звуковой культуры речи: чистоговорки дают толчок к формированию правильного произношения гласных звуков а – о – у – ы – э – и (слоговые цепочки: за – зя – зо – зё – зэ – зе – зу – зю – зы – зи и т.п.), а также согласных б – п ; д – т ; г – к ; в – ф (каждая строчка чистоговорки начинается на одну и ту же букву); подготавливает ребёнка к правильному произношению сложной группы звуков (с, з, ц, ч, ш, ж и др.) в дальнейшем;
- развивает дикцию ребёнка. Дело в том, что в чистоговорках последний слог в строчке обязательно ударный. В результате ребёнок должен произносить согласный звук ударного слога громче и чётче, а гласный звук ударного слога – более чётко и длительно, в результате вырабатывается умение выделять звук голосом, т.е. произносить его более чётко;
- помогают сформировать начальное представление ребёнка о таких звуковых единицах, как звук – слог – слово – предложение – текст, т.к. обычно чистоговорка содержит законченную мысль;
- ребёнок получает огромное удовольствие от возможности самостоятельно называть предметы и явления, от возможности излагать свои мысли и общаться.

Таким образом, чистоговорки, являясь частью речевого материала, предлагаемого для занятий с детьми, помогают решать задачи словарной работы, по формированию грамматического строя, а также по воспитанию у детей звуковой культуры речи. Чистоговорки можно с успехом использовать в речевых занятиях с детьми раннего возраста. Каждый из нас в силах открыть для малыша окружающий мир, необходимо только очень ответственно подойти к этому вопросу. Замечательно, что большинство родителей правильно и много общаются со своими детьми, развивая их речь, а, следовательно, и интеллект.

Литература

1. Колесникова Е. В. Развитие звуковой культуры речи у детей 3 – 4 лет.–М.: Гном – пресс, 1999.
2. Развитие детской речи: традиции и перспективы /Под ред. О.С. Ушаковой. - М.: РАО, Институт дошкольного образования и семейного воспитания, 2002.
3. Развитие речи и творчества дошкольников /Под ред. О.С. Ушаковой. – М.: Сфера, 2002.
4. Шварц М. Мы сами читаем маме. – М.: Карпуз, 1997.

Развивающие технологии как средство познания логики и математики в дошкольном возрасте

Эффективное развитие интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста - одна из актуальных проблем современности. Дошкольники с развитым интеллектом быстрее запоминают материал, более уверены в своих силах, легче адаптируются в новой обстановке, лучше подготовлены к школе.

Интеллектуальное развитие дошкольника — сложный процесс: это формирование познавательных интересов, накопление разнообразных знаний и умений, овладение речью. Основным содержанием интеллектуального развития является развитие умственных способностей. Умственные способности — это те психологические качества, которые определяют легкость и быстроту усвоения новых знаний и умений, возможности их использования для решения разнообразных задач.

Для интеллектуального развития существенное значение имеет приобретение дошкольниками математических представлений. Обучение математике дает широкие возможности для развития интеллектуальных способностей у детей (А.З. Зак, З.А. Михайлова, Н.И. Непомнящая и другие) [1].

Известные психологи и педагоги (П.Я. Гальперин, А.М. Леушина, Т.В. Тарунтаева и др.) считают, что формирование у детей математических представлений должно опираться на предметно-чувственную деятельность, в процессе которой легче усвоить весь объем знаний и умений, осознанно овладеть навыками счета, измерения, т. е. приобрести элементарную, прочную основу ориентировки в общих, математических понятиях [2].

В своих исследованиях Л.А. Венгер, З.А. Михайлова, А.А. Столяр, Л.И. Тихонова показали целесообразность использования развивающих игр в обучении математике и развития интереса к обучению [3].

В основе системы развивающих игр лежат следующие принципы:

1. Совмещение в деятельности ребенка элементов игры и учения и постепенный переход от игр-забав через игры-задачи, к учебно-познавательной деятельности.
2. Постепенное усложнение задачи и условий игры.
3. Органическая связь между внешней и внутренней (умственной) активностью ребенка, постепенный переход к более интенсивному умственному труду.
4. Единство обучающих и воспитательных воздействий.
5. Развитие творческого потенциала всех детей, ибо каждый ребенок одарен и талантлив, оберегая в ребенке индивидуальное, самобытное, опираясь на его природу, страшась заглушить способности.

В результате использования этих принципов происходит становление начальных форм самооценки и самоконтроля ребенка. Он учится рассуждать, фантазировать, делать самостоятельные выводы, строить замыслы сочинений, рисунков, конструкций.

Значение практического применения математических знаний в различных видах деятельности хорошо понимали многие прогрессивные педагоги еще в прошлых столетиях. К.Д. Ушинский писал: «При первоначальном обучении ... не должно спешить и идти дальше не иначе, как овладев прежним, а овладев чем-нибудь, никогда не оставлять его без постоянного приложения к делу» [4].

Известный психолог Л.С. Выготский говорил: «Научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребенком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли» [5].

Игра для детей является одной из самых привлекательных форм деятельности. Поэтому необходимо применять развивающие игры в подготовке детей к усвоению важных математических идей (отношения, отображения, алгоритма), т. е. обучать математике, играя в математику.

Эту цель и преследует З.П. Дьенеш, венгерский психолог и математик, разработавший логические блоки [6]. Они помогают ребенку овладеть мыслительными операциями и действиями, важными как в плане предметно-математической подготовки, так и с точки зрения общего интеллектуального развития. К таким действиям относятся: выявление свойств, их абстрагирование, сравнение, классификация, обобщение; используя блоки, можно закладывать в сознание малышей начала элементарной алгоритмической культуры мышления, развивать у них способность действовать в уме, осваивать представления о числах и геометрических фигурах, пространственную ориентировку.

В своей работе по формированию математических представлений у детей старшего дошкольного возраста мы используем блоки Дьенеша. С ними ребенок выполняет различные действия: выкладывает, меняет местами, убирает, прячет, ищет, делит между «поссорившимися» игрушками и т.д., а по ходу действий рассуждает. Например, разложить - пирожные на блюда так, чтобы на красном блюде оказались все красные пирожные, на синем — все треугольные, на желтом — все толстые пирожные, или составить мозаику так, чтобы в красном окошке были все круглые стеклышки, в синем — все большие, в желтом — все желтые, и т.д.

В зависимости от возраста детей, можно использовать не весь комплект, а какую-то его часть. В одном и том же упражнении можно варьировать правила выполнения задания с учетом возможностей детей. Например, несколько детей строят дорожки от дома медведя, чтобы помочь Машеньке убежать к бабушке и дедушке. Но одному ребенку предлагается построить дорожку так, чтобы рядом не было блоков одинаковой формы (оперирование одним свойством), другому — чтобы рядом не было одинаковых по форме и цвету блоков (оперирование сразу двумя свойствами), третьему —

чтобы рядом не было одинаковых по форме, цвету и размеру блоков (оперирование одновременно тремя свойствами).

Во всем мире широко известен дидактический материал, разработанный бельгийским математиком Х. Кюизенером. Палочки Кюизенера называют еще цветными палочками, цветными числами, цветными линейками, счетными палочками.

Основные особенности этого дидактического материала — абстрактность, универсальность, высокая эффективность.

Палочки легко вписываются сейчас в систему предматематической подготовки детей к школе как одна из современных технологий обучения.

Велика их роль в реализации принципа наглядности - представление сложных абстрактных математических понятий в доступной малышам форме, в овладении способами действий, необходимыми для возникновения у детей элементарных математических представлений.

Палочки Кюизенера как дидактическое средство в полной мере соответствуют специфике и особенностям элементарных математических представлений, формируемых у дошкольников, а также их возрастным возможностям, уровню развития детского мышления, в основном наглядно-действенного и наглядно-образного. Работа с палочками позволяет перевести практические, внешние действия во внутренний план, создать полное, отчетливое и в то же время достаточно обобщенное представление о понятии.

Возникновение представлений как результат практических действий детей с предметами, выполнение разнообразных практических (материальных и материализованных) операций, служащих основой для умственных действий, выработка навыков счета, измерения, вычислений создают предпосылки для общего интеллектуального и математического развития детей.

Использование «чисел в цвете» позволяет развивать у дошкольников представление о числе на основе счета и измерения.

Цветные палочки подводят детей к осознанию соотношений «больше—меньше», учат делить целое на части и измерять объекты, помогают овладеть арифметическими действиями, учат ориентировке детей в пространстве, сравнению величин.

Таким образом, отбирая методы и приёмы, необходимо учитывать, что в основе образовательного процесса лежит проблемно-игровая технология. Поэтому преимущество отдаётся математическим развлечениям, дидактическим, развивающим, логико-математическим играм; игровым упражнениям; экспериментированию; решению творческих и проблемных задач, а также практической деятельности. На занятиях формируются важные качества личности ребенка: самостоятельность, наблюдательность, находчивость, сообразительность, вырабатывается усидчивость, развиваются конструктивные умения.

Общепризнано, что путь становления творческой стороны интеллекта, путь развития изобретательского и исследовательского таланта. Задача педагога – помочь ребенку встать на этот путь.

Литература

1. Калининко А.В. Обучение математике детей дошкольного возраста с нарушением речи. – М, 2005.
2. Смоленцева А.А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием. – М, 1987.
3. Васильева Н.Н., Новоторцева Н.В. Развивающие игры для дошкольников. – Ярославль, 2002
4. Ушинский К.Д. О первоначальном обучении счету //Избр. пед. соч. – М., 1986.
5. Выготский Л. С. Собр. соч.—М., 1982.—Т. 2.—С. 198.
6. Дидактические игры-занятия в ДОУ(старший возраст): Практическое пособие для воспитателей и методистов ДОУ / Авт.-сост. Е. Н. Панова. — Воронеж: ТЦ «Учитель», 2006

Развитие и коррекция познавательных процессов у старших дошкольников

Основным событием в жизни старших дошкольников становится грядущее поступление в школу. Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту считается наиболее сложным, поскольку несформированность необходимых психологических новообразований, учебных умений и навыков может привести к существенным сложностям в школьной жизни.

В психологической готовности к школьному обучению выделяют социальный, эмоционально-мотивационный, интеллектуальный аспекты, которые предполагают сформированность познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления. Развитие этих качеств – необходимый компонент успешного обучения. На основании уровня их развития можно судить об общей умственной работоспособности, сформированности основных учебных качеств. Существенной стороной подготовки старших дошкольников к освоению учебной деятельности является переход от импульсивного, непосредственного поведения к поведению осознанному и произвольному, а также формирование у ребенка желания учиться в школе и связанной с ним готовности принять на себя роль ученика. В начальной школе ребенок теряет свою детскую свободу перемещения, спонтанной игры, импульсивного проявления своего «Я». Вместо «Так хочется для себя» довлеющим становится «Так надо для успешного обучения».

Ребенок учится активно управлять собой, строить свое поведение и деятельность в соответствии с поставленными целями и принятыми намерениями, руководствоваться социально выработанными правилами и нормами. Это свидетельствует о возникновении качественно нового уровня организации мотивационно-потребностной сферы и является важным показателем развития личности и необходимым компонентом успешного обучения. Я работаю в детском саду компенсирующего вида для детей с нарушением зрения. А всякое ограничение возможностей в восприятии окружающего мира изменяет отношение человека к этому миру. Нарушение зрения у детей проявляется в снижении получаемой информации, в изменении ее качества, в двигательных нарушениях, в неспособности к концентрации внимания. Дети с патологией зрения не могут длительно заниматься одним делом, часто отвлекаются, внимание рассеянное. В результате они плохо запоминают. Занятия прерываются любым внешним вмешательством.

Конечно, количество получаемой из внешнего мира информации настолько велико, что ребенок с нарушением зрения менее, чем нормально видящий, может переработать эту информацию. А быстрое бездумное реагирование на информационный поток, поверхностное восприятие ведет к импульсивным действиям, моторному возбуждению, или, наоборот, к пассивности, снижению интереса к контактам, к обучению.

Порог утомляемости наших детей гораздо ниже, чем у детей, имеющих нормальное зрение. А зрительная работоспособность, например, у слабовидящих детей снижена, по сравнению с нормой в 2-3 раза. В соответствии с этим работа с детьми, имеющими нарушение зрения, имеет свои особенности. Методики, используемые в диагностической работе, требуют проведения определенной процедуры адаптации. Необходим учет состояния основных зрительных функций ребенка: остроты зрения, поля зрения, цветового зрения, наличия косоглазия. Определенные требования предъявляются к стимульному материалу, рассчитанному на зрительное восприятие, как при диагностике (исследование зрительного восприятия, свойств внимания, памяти, наглядно-образного мышления и др.), так и в коррекционно-развивающей работе. Это яркость, четкость изображения, контурная обводка, определенный фон, контраст, увеличения изображения в зависимости от остроты зрения.

Необходимо также изменение временных характеристик (увеличение времени предъявления стимульного материала) в зависимости от особенностей зрительной патологии. Время предъявления увеличивается от 2 до 10 раз. А в работе со слабовидящими это касается не только зрительного, но и других видов восприятия (слухового, двигательного, тактильного). Исходя из всего этого, я составила комплекс занятий для детей старшего дошкольного возраста. Цель этих занятий: развитие и коррекция познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления) и подготовка к школьному обучению. Но наиболее углубленно мы занимаемся именно развитием внимания и таких его свойств, как концентрация, произвольность, распределение, переключение.

При отборе материала для занятий в качестве источников я использовала: «Программу развития и обучения дошкольника» Н.Гатановой, Е.Туниной; «Тренинг эффективного взаимодействия с детьми» Е.К.Лютовой и Г. Б.Мониной; «Психогимнастику» М.И.Чистяковой; Сборник «150 тестов, игр, упражнений для подготовки детей к школе»; Пособие «Диагностика и коррекция внимания» А.А.Осиповой. Комплекс занятий рассчитан на детей подготовительной группы и включает в себя 18 занятий. Занятия проводятся 1 раз в неделю, продолжительность 25-30 минут. Оптимальное количество детей в группе 10 человек. В начале учебного года провела диагностику детей. Использовала методики:

1. «Домик» Н.И.Гуткиной – пространственное восприятие, произвольность внимания, сенсомоторная координация.
2. «Корректирующая проба» Д.Векслер – переключение и распределение внимания.
3. Методика А.Д.Виноградовой память активная слуховая, произвольная, произвольная.
4. Тест «Последовательность событий» С.П.Рубинштейна и методика «Нелепицы» - мышление (умение понимать связь событий, устанавливать причинно-следственные связи; критичность, образно-логическое мышление).

5. Методика Л.Красильниковой «Да» и «Нет» - сформированность произвольного поведения, способность ребенка действовать в соответствии с установленным правилом.
6. Рисуночная методика Д.В.Солдатова – оценка мотивационной готовности.

Таблица 1

Результаты диагностики детей в процентном отношении (октябрь 2004г.)

| Предмет исследования | Уровни | | |
|--|--------|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| Пространственное восприятие, произвольность внимания | 50% | 41% | 9% |
| Уровень переключения и распределения внимания | 82% | 18% | ----- |
| Память (активная слуховая) | 27% | 64% | 9% |
| Мышление | 9% | 73% | 18% |
| | 9% | 64% | 27% |

Таблица 2

Результаты обследования детей в процентном отношении (октябрь 2005г.)

| Предмет исследования | Уровни | | |
|--|--------|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| Пространственное восприятие, произвольность внимания | 43% | 57% | ----- |
| Уровень переключения и распределения внимания | 71% | 29% | ----- |
| Память (активная слуховая) | 14% | 58% | 28% |
| Мышление | 10% | 62% | 28% |
| | 14% | 67% | 19% |

Результаты первичной диагностики позволили определить наиболее приоритетные направления в работе, т.к. практически 2/3 детей имели низкий уровень развития внимания. Более половины на момент обследования показали средний и ближе к высокому уровень развития памяти и мышления. Занятия строятся в игровой занимательной форме. В начале занятия проводится дыхательная гимнастика для снятия напряжения, и она является своего рода ритуалом, настраивающим детей на совместную деятельность.

Каждое занятие включает в себя игры на развитие внимания, логического мышления, памяти. Порядок чередования игр может быть различен. Я использую в работе логические блоки Дьенеша. Замечательное учебно-игровое пособие, развивающее мыслительную деятельность: умение анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать. Дети очень любят заниматься с блоками. Дело в том, что задания довольно трудные. Особенно последний этап работы – классификация множества по нескольким свойствам одновременно. Не у всех ребят получается, но мы занимаемся систематически. Дети прилагают волевые усилия, учатся преодолевать трудности. И когда у них игра начинает получаться, то они испытывают искреннюю радость от успеха. Игра становится любимой.

В середине занятия проводится психогимнастические упражнения, сопровождающиеся попеременно мышечным напряжением и расслаблением

(«Штанга», «Винт», «Сосулька», «Шалтай-болтай», «Насос и мяч»). Эти этюды рекомендованы М.И.Чистяковой в книге «Психогимнастика». Цель этих упражнений: снятие мышечного напряжения, мышечных зажимов в области спины, рук, груди. Улучшается настроение детей, исчезает инертность. Упражнения показаны детям с чрезмерной утомляемостью, истощаемостью, что как раз характерно для наших детей. Кроме этого проводится зрительная гимнастика для снятия зрительного напряжения.

А также ряд игр предполагает активную зрительную работу и соответственно несет коррекционно-зрительную нагрузку; развитие глазодвигательной функции, зрительного восприятия и внимания, ориентировка на плоскости. Окончание занятия – это завершение определенного вида деятельности и переход к другому, к общению детей в группе. Заканчивается занятие успокоением детей, обучением их саморегуляции, этюдами на релаксацию. Результаты диагностики на выходе показывают, что у детей прослеживается положительная динамика.

Таблица 3

Результаты диагностики детей в процентном отношении (май 2005г.)

| Предмет исследования | Уровни | | |
|--|--------|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| Пространственное восприятие, произвольность внимания | 9% | 64% | 27% |
| Внимание (уровень переключения и распределения) | 14% | 73% | 13% |
| Память (активная слуховая) | ----- | 18% | 82% |
| Мышление (критичность, понимание причинно-следственных связей; логическое мышление, умение понимать связь событий) | ----- | 45% | 55% |
| | ----- | 27% | 73% |

Таблица 4

Результаты диагностики детей в процентном отношении (май 2006г.)

| Предмет исследования | Уровни | | |
|--|--------|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| Пространственное восприятие, произвольность внимания | 14% | 67% | 19% |
| Внимание (уровень переключения и распределения) | 14% | 52% | 34% |
| Память (активная слуховая) | ----- | 38% | 62% |
| Мышление (критичность, понимание причинно-следственных связей; логическое мышление, умение понимать связь событий) | ----- | 29% | 71% |
| | ----- | 48% | 52% |

Значительно улучшились показатели развития внимания. Больше количество детей имеет средний и высокий уровень развития. В течение двух лет отмечается высокий и средний уровень развития памяти и мышления у детей. Практически отсутствует низкий уровень развития. Дети сохраняют высокую умственную работоспособность на занятиях. Результаты обследования являются показателем эффективности проводимой коррекционно-развивающей работы.

Личностные и индивидуально-типологические особенности младших школьников с разным уровнем школьной тревожности

В современный период поиска наиболее эффективных подходов к обучению и воспитанию школьников и апробирования методик преподавания различных дисциплин, в связи с увеличением учебной нагрузки учащихся и объемов учебного материала закономерно усиливается внимание специалистов школы: педагогов, психологов и медицинских работников к соматическому и психическому здоровью школьников.

По данным исследований А.М.Прихожан [1], Б.И.Кочубея, Е.В.Новиковой [2] и др. одной из причин, которая может привести к соматическому ослаблению школьников и развитию у них неврозов является систематическое переживание эмоционального неблагополучия, связанного со школой. Поэтому проблема высокой школьной тревожности является весьма актуальной. Особую важность приобретает изучение природы тревожности и ее влияния на развитие личности, в частности школьной тревожности как специфической тревожности, возрастающей в младшем школьном возрасте в связи с усвоением роли ученика и нового вида деятельности – учения.

Целью данного исследования является изучение школьной тревожности и ее связей с особенностями личности младших школьников [2]. Мы предположили, что школьная тревожность связана с особенностями мотивации учения, с самооценкой учебной деятельности, интровертностью и нейротизмом личности и с особенностями свойств нервной системы младших школьников.

Для диагностики школьной тревожности и определения личностных и индивидуально-типологических особенностей учащихся были использованы следующие методики: методика изучения уровня и характера школьной тревожности (Б.Филлипс); методика диагностики школьной тревожности (А.М.Прихожан); методика изучения самооценки учебной деятельности (А.И.Липкина); методика изучения мотивации учения (М.Р.Гинзбург); опросник Г.Айзенка для выявления экстра-интровертности и нейротизма (детский вариант); опросники на выявление силы (Я.Стреляю) и подвижности нервной системы (В.Т.Козлова).

В исследовании приняли участие 103 ученика 4-х классов. Данные, полученные при диагностике психологических особенностей учащихся, подвергались среднегрупповому и корреляционному анализу.

В результате проведения методики диагностики школьной тревожности Б.Филлипса и методики А.М.Прихожан были выявлены 71 учащийся (68,9 %) с высоким уровнем и 32 школьника (31,1%) с нормальным уровнем школьной тревожности. В соответствии с этим испытуемые были поделены

на две группы: учащиеся с высокой школьной тревожностью (далее «более тревожные учащиеся») и школьники с уровнем тревожности в пределах нормы («менее тревожные учащиеся»).

Среднегрупповой и корреляционный анализ показателей личностных и индивидуально-типологических особенностей учащихся с различным уровнем школьной тревожности позволил выявить следующее:

1. Учащиеся с высокой школьной тревожностью отличаются более высокими показателями всех тревожных факторов, в отличие от менее тревожных учащихся. Величина Т-критерия Стьюдента указывает на значимость выявленных различий ($p < 0,01-0,001$). Таким образом, преимущественно у более тревожных школьников можно наблюдать проблемы в различных областях школьной жизни: переживание социального стресса, фрустрация потребности в успехе, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать мнению окружающих, проблемы и страхи в отношениях с учителями. Все это в целом составляет общую картину эмоционального неблагополучия более тревожных учащихся. При этом у более тревожных школьников показатели школьной тревожности и тревожных факторов более тесно и на более высоком уровне значимости коррелируют между собой, чем у менее тревожных учеников. Так, у более тревожных школьников между показателями личностных и индивидуально-типологических особенностей наблюдается большее количество связей (194 связи – 38,34% при преобладающем уровне значимости $p < 0,001$), чем у менее тревожных учеников (108 связей – 21,34%, при преобладающем $p < 0,05$).
2. У более тревожных учащихся, по сравнению с менее тревожными, выявлены высокие показатели по фактору «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» ($p < 0,001$). Таким образом, более высокий уровень школьной тревожности у тревожных учащихся может быть обусловлен особенностями психофизиологической организации организма, снижающими приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера. Это подтверждается и результатами корреляционного анализа: обнаружена связь между школьной тревожностью и фактором «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» ($r = 0,61$; $p < 0,001$).
3. В группе более тревожных учащихся выявлены более тесные связи школьной тревожности с факторами: «переживание социального стресса» ($r = 0,68$; $p < 0,001$), «проблемы и страхи в отношениях с учителями» ($r = 0,64$; $p < 0,001$). Следовательно, более высокий уровень школьной тревожности у тревожных учащихся имеет связь с проблемами в отношениях с учителями и острым переживанием социального стресса.
4. В группе менее тревожных учащихся обнаружены значимые корреляции школьной тревожности с переживанием социального

стресса ($r=0,68$; $p<0,001$) и фрустрацией потребности в достижении успеха ($r=0,67$; $p<0,001$); между факторами «переживание социального стресса» и «фрустрация потребности в успехе» ($r=0,67$; $p<0,001$), «страх ситуации проверки знаний» и «страх не соответствовать мнению окружающих» ($r=0,71$; $p<0,001$). Вероятно, более низкий уровень школьной тревожности у менее тревожных учащихся связан с тем, что для них меньшее число ситуаций в социальной сфере переживаются как стрессовые, и менее тревожные ученики имеют больше возможностей реализовывать свои потребности в успехе. Выявленные значимые корреляционные связи также указывают, что переживание социального стресса зачастую связано с отсутствием возможностей у ребенка проявить себя, получить признание у значимых окружающих, что приводит к эмоциональному дискомфорту. В свою очередь, страх проверки знаний тесно связан со страхом не соответствовать мнению окружающих, т.е. быть в глазах значимых людей некомпетентным. Следовательно, чем больше тревога по поводу оценок со стороны окружающих, тем более выражено негативное отношение к ситуациям проверки знаний.

5. У более тревожных школьников преобладают эмоциональная нестабильность и интровертность, по сравнению с менее тревожными учениками, которым свойственна эмоциональная стабильность и экстравертность ($p<0,001$). Причем в обеих группах школьников показатели школьной тревожности и тревожных факторов положительно коррелируют с показателем нейротизма и отрицательно – с экстравертностью.
6. Более тревожные ученики склонны к неадекватной оценке результатов своей учебной деятельности и характеризуются завышенной или заниженной учебной самооценкой. Менее тревожные ученики более адекватно оценивают результаты своей учебной деятельности. Выявленные различия высоко значимы ($p<0,001$). При этом у более тревожных школьников выявлена значимая связь показателей школьной тревожности с завышенной самооценкой учебной деятельности ($r=0,24-0,36$, $p<0,05-0,01$).
7. Доминирующими мотивами учения у школьников с более высокой тревожностью являются мотив-оценка и внешний мотив, у менее тревожных – учебный и социальный мотивы ($p<0,05-0,001$). У более тревожных учащихся показатели школьной тревожности имеют положительную связь с внешним мотивом ($r=0,25-0,50$, $p<0,05-0,001$) и отрицательные – с игровым и социальными мотивами (соответственно $r=-0,25-0,45$, $p<0,05-0,001$; $r=-0,25-0,38$, $p<0,05-0,001$). У менее тревожных школьников эти показатели имеют положительную связь с игровым мотивом ($r=0,51-0,86$, $p<0,01-0,001$) и отрицательную – с учебным и социальными мотивами (соответственно $r=0,37-0,61$, $p<0,05-0,001$; $r=-0,36-0,45$, $p<0,05-0,01$).

8. Менее тревожные учащиеся характеризуются более подвижной нервной системой, чем более тревожные ученики ($p < 0,01-0,001$). У более тревожных учеников показатели школьной тревожности и тревожных факторов отрицательно коррелируют с показателями силы и подвижности нервной системы ($r = -0,27-0,41$, $p < 0,05-0,001$). Следовательно, уровень школьной тревожности у более тревожных школьников имеет связь со слабостью и инертностью нервной системы.

Литература

1. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2000. – 304 с.
2. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
3. Зиновьева Э.В. Школьная тревожность и ее связь с когнитивными и личностными особенностями младших школьников: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 2005. – 24 с.

Проблема диагностики и развития дивергентного мышления младших школьников

Дивергентное мышление – это мышление, направленное на нахождение нескольких возможных решений задачи или способов ее решения. С целью диагностики дивергентного мышления необходимо найти такие задачи, решить которые могут индивиды с дивергентным мышлением, а индивиды с конвергентным мышлением (направленным на поиск одного решения), напротив, не могут. Анализ существующих методик показал, что удовлетворительного теста на дивергентное мышление до сих пор создано не было.

Рассмотрим работу А.А. Рожковой [6], которая считает гибкость мышления и дивергентность мышления разными названиями одного и того же свойства мышления. Она предлагает свою методику диагностики гибкости мышления, в которой есть следующие задания (субтесты):

1) Записать любые женские имена, начинающиеся на букву «Р».

2) Нарисовать различные объекты, относящиеся к классу «Флора».

3) Составить и записать в тетрадях предложения из четырех слов, начинающихся на буквы П, И, О, Л. При этом должны быть использованы в прямом порядке все буквы, с которых начинаются слова в предложениях. Диагностируется вербальная **гибкость (дивергентность)** мышления. [выделено нами – Иванов А. Н.]. Показателем вербальной гибкости служит количество правильных, грамматически верно составленных предложений.

4) Предлагаются элементы без смысловой нагрузки - пересекающиеся линии, треугольник, квадрат. Испытуемому требуется вмонтировать этот фрагмент в наибольшее количество законченных рисунков. Определяются особенности образной гибкости испытуемых по двум параметрам: образная оригинальность и разработанность. Количество правильно выполненных заданий соответствует показателям образной беглости. [6, 101-102].

А.А. Рожкова ставила целью доказать, что существует взаимосвязь быстроты, оперативности творческой, мыслительной деятельности с когнитивно-моторными, когнитивно-интеллектуальными показателями и свойствами личности. С этой целью А.А. Рожкова провела диагностическое исследование, однако интересных результатов она получить не смогла. В выводах А.А. Рожковой, заключающих ее исследование, словосочетание «дивергентное мышление» не встречается, хотя попытка диагностировать дивергентное мышление и была предпринята.

Субтесты, входящие в состав различных диагностических методик, претендуют на выявление дивергентного мышления, но теоретических доказательств того, что тестируется именно дивергентное мышление, а не другие особенности интеллекта, нет. Для примера возьмем субтест VII «Дивергент-

ное мышление и вербальное запоминание» в «Тесте ранней интеллектуально-творческой одаренности» В.Г. Грязевой-Добшинской [4]. Указано, что данный субтест «диагностирует дивергентное мышление (беглость и гибкость мышления)». Инструкция испытуемому: «В этом задании ты покажешь, как ты умеешь придумывать предложения из слов... Постарайся придумать как можно больше предложений из слов на карточке.» Карточка № 1: «собака, кошка, волк, видит, лес, дорога, цветок». Дивергентное мышление измеряется количеством слов, использованных в предложениях, – утверждает автор методики. Но с таким же успехом мы можем говорить, что предложенным способом измеряются литературные способности, или, например, уровень развития вербального интеллекта.

Интересно, что субтест II в «Тесте ранней интеллектуально-творческой одаренности» В.Г. Грязевой-Добшинской не заявлен как средство диагностики дивергентного мышления, хотя с нашей точки зрения именно данный субтест мог бы рассматриваться в качестве такового. Субтест II озаглавлен «Логические задачи (модификации задач Ж. Пиаже)». Приведем примеры предлагаемых задач:

Форма А. Задача 3: «Кошка трусливее, чем мышка. Кошка смелее, чем Собака. Кто смелее всех?»

Форма Б. Задача 6: «Лошадь ниже, чем муха. Лошадь выше, чем жираф. Кто выше всех?»

Мы предлагали решить такие задачи детям, заканчивающим 1 класс (в мае 2006 года). Из 26 детей только одна девочка после напряженных раздумий давала правильные ответы. Остальные дети не усматривали в задачах никакой трудности и с ходу давали ответы: «Собака», «Жираф», иногда добавляли при этом: «Я это точно знаю, собака самая смелая, жираф самый большой». Они никоим образом не допускали и даже не рассматривали возможных альтернатив, не воспринимали эти задачи как логические.

После того, как дети отвечали на данные задачи, им было предложено хорошенько подумать, нет ли в этих задачах хитрости. Уровень ближайшего развития, как известно, определяется способностью ребенка воспользоваться наводящим вопросом, подсказкой взрослого человека. Из 25 детей такой подсказкой воспользовались 2 ребенка. Они сумели перестроить свой ответ, увидев, наконец, что задача является условностью и не имеет отношения к реальным жирафам и собакам. решение задач с элементами дивергентности должно являться основной формой работы с учащимися, приводящей к развитию дивергентного мышления.

Обратимся к школьным учебникам. Анализируя учебник Бантовой М.А., Бельтюковой Г.В. «Математика» для третьего класса [1] и учебник Бантовой М.А., Пчелко А.С. «Математика» для четвертого класса [2], можно видеть, что 99,9 % задач являются обучающими, типовыми, то есть для их решения необходимо воспроизведение имеющихся знаний.

Учебник Петерсон Л.Г., Виленкин П.Я. «Математика» [5] содержит большее количество задач, отличающихся нестандартным сюжетом, которые при невладении алгебраическим способом решения задач наталкивает

учащихся на поиск нестандартного решения. Но количество данных задач является недостаточным для решения проблемы развития дивергентности мышления в рамках учебника. При этом раннее введение алгебраизации, т.е. раннее обучение школьников алгебраическим методам решения задач в этой программе, фактически превращает все эти задачи в типовые.

Таким образом, проблема развития дивергентного мышления практически не решаема в рамках стабильных учебников. Для ее решения требуется либо создание специальных пособий, дополняющих учебный материал заданиями с элементами дивергентности, либо проведение учителем факультативных занятий, направленных на развитие дивергентного мышления. Однако и второй путь требует создания соответствующего пособия. При этом следует отметить, что факультативы как таковые предусмотрены учебным планом только во 2-4 классе, а в 1 классе предусмотрены лишь кружковые занятия. Кроме того, на занятиях факультатива или кружка, как показывает опыт работы в начальной школе, приходят именно те дети, которым рассматриваемая стимуляция дивергентного мышления требуется в меньшей мере, чем тем, кто не приходит.

В не меньшей мере сложной задачей в этом направлении является задача соответствующей подготовки учителя. Для проведения работы по развитию дивергентного мышления учитель начальных классов должен не только хорошо ориентироваться в классификации задач, но и иметь опыт работы (самостоятельного решения и самостоятельного составления) соответствующих задач.

Как же отличать конвергентные задачи от дивергентных? Одни из самых известных задач на творческое, нестандартное, гибкое мышление придуманы советским физиком, Нобелевским лауреатом Л. Ландау, который, по легенде, отбирал себе в аспиранты тех, кто решал их.

Задача Ландау № 1. О, Д, Т, Ч, П, Ш. – Продолжить последовательность.

Задача Ландау № 2. Любовь, Дыхание, Рим, Власть, Колонна, Чувство, Небо, Чудо. – Продолжить последовательность.

Хотя эти задачи требуют одного единственного правильного ответа (впрочем, в задаче № 2 возможны варианты), но путей решения таких задач теоретически может быть и несколько.

Обычные загадки являются по сути задачами на дивергентное мышление. «Сто одежек и все без застежек» – ответов, удовлетворяющих условию, может быть несколько: капуста, лук, чеснок и т. п. А условию «Зимой и летом одним цветом» удовлетворяет почти бесконечное множество объектов. Традиционно считается, что правильный ответ в такого рода загадках возможен только один. Так и формируется конвергентное мышление – как результат педагогической установки на нахождение единственно правильного ответа. С точки зрения теории деятельности мышление представляет собой последовательность действий и операций с целью решения теоретической или практической задачи.

Действия – как практические, так и любые умственные – могут формироваться стихийно или с заранее заданными свойствами, – это было доказано П.Я. Гальпериным (теория формирования умственных действий, положение об ориентировочной основе действия). Ориентировочная основа действия может включать или не включать в себя ориентировочную основу дивергентного плана: искать решение в нескольких направлениях, исходить из принципиальной возможности существования веера альтернатив, множества верных решений.

Необходимо подобрать задачи, решение которых может помочь формированию и развитию дивергентного мышления. Шахматы и шашки являются собой хороший пример задач на дивергентное мышление. В начальной позиции можно сделать несколько ходов, считающихся правильными, сильными с точки зрения дебютной теории. В дальнейшем развитии игры свобода действий не только сохраняется, но и увеличивается. Недаром существующие ныне программы обучения детей игре в шахматы дают развивающий эффект, в некоторых школах шахматы даже включены в число обязательных учебных предметов. Также и во многих других интеллектуальных играх не существует единственно правильного хода в каждой позиции.

Часть авторов полагает дивергентными комбинаторные задачи, т.е. задачи, требующие для ответа на вопрос различных перестановок или сочетаний элементов. Разберем такую задачу на примере «Марина решила позавтракать в школьном буфете. Изучи меню и ответь, сколькими способами она может выбрать напиток и кондитерское изделие. Нарисуй схему». Далее приводится таблица:

Таблица 1

| Меню | |
|---------|----------------------|
| Напитки | Кондитерские изделия |
| Чай | Ватрушка |
| Молоко | Печенье |
| Компот | Булочка |

Ответ в такой задаче однозначный, единственно правильный, отвечающий на вопрос «Сколько?». Ответ достигается простым пересчетом разумных сочетаний (молоко с ватрушкой, молоко с печеньем, молоко с булочкой, чай с ватрушкой и т.п.) Слова «сколькими способами» в этом смысле не означают дивергентный характер задачи. Поэтому задачу нельзя считать дивергентной в полном смысле слова.

Рассмотрим другой пример, также рассматривающий задание комбинаторного характера, но не являющееся для многих детей таким «прозрачным» как предыдущее.

Задание: Имеются карандаши красного и синего цветов. Сколько карандашей нужно взять, не глядя, чтобы хотя бы два из них были одного цвета?

Несмотря на то, что задача имеет единственный правильный ответ и единственно правильное объяснение этого ответа (действий задание вообще

не требует), ученики не могут дать этот ответ в абсолютном большинстве случаев. Это объясняется тем, что оборот «хотя бы» является тем «камнем преткновения», который позволяет рассматривать эту задачу как дивергентную, поскольку чтобы ответить на вполне конвергентный вопрос, ребенок должен сообразить, что его устраивает и 2 и 3 карандаша одного цвета (причем любого), и что других вариантов выбора в этой задаче нет.

Покажем методику работы с таким заданием:

Учитель показывает закрытую коробочку с карандашами: здесь карандаши двух цветов – красные и синие. Если я достану, не глядя, 2 карандаша, какими они могут быть? (2 красных, или 2 синих, или красный и синий.)

Это можно записать на доске буквами: КК, СС, КС. Или наглядно продемонстрировать, используя кассу букв (вкладывая в окошки соответствующие карандаши).

- А если я достану 3 карандаша, не глядя, какими они могут быть?

Эту ситуацию тоже нужно записать на доске буквами, а потом построить наглядную модель: ККС, КСС, ККК, ССС.

Следует обратить внимание детей, что ситуации типа: КСК, СКС, СКК не являются самостоятельно значимыми, поскольку соответствуют уже перечисленным ранее. Дети с трудом понимают это, поэтому следует построить модели всех ситуаций наглядно, а потом найти среди них одинаковые и исключить.

- А теперь слушайте внимательно мой вопрос: в каких случаях у меня будет хотя бы два карандаша одного цвета? Поскольку два карандаша одного цвета будет во всех 4 случаях, нужно обвести соответствующую пару на каждой записи.

Таким образом, часть комбинаторных задач можно рассматривать как конвергентные задачи, требующие дивергентного подхода. И решить ее самостоятельно может только ребенок с дивергентным мышлением. В этой связи, мы полагаем, что суть в том, что для ребенка с конвергентным мышлением любая задача будет конвергентной, а для ребенка, у которого сформированы элементы дивергентного мышления доступны как конвергентные подходы к решению различных задач, так и дивергентные подходы.

Рассмотрим две типологии задач, составленные в ходе данного исследования.

Таблица 2

Типология задач № 1.

| | | Количество решений | |
|-----------------------------|--------------------------------|--|--------------------------------|
| | | Предполагают одно решение | Предполагают несколько решений |
| Количество способов решения | Решаются одним способом | Конвергентные задачи 1 типа | Дивергентные задачи 1 типа |
| | Решаются несколькими способами | Конвергентные задачи 2 типа (в том числе – комбинаторные задачи) | Дивергентные задачи 2 типа |

Типология задач № 2.

| | | Количество решений | |
|-----------------------------|--------------------------------|---|--------------------------------|
| | | Предполагают одно решение | Предполагают несколько решений |
| Количество способов решения | Решаются одним способом | Конвергентные задачи 1 типа | Дивергентные задачи 1 типа |
| | Решаются несколькими способами | Дивергентные задачи 2 типа (в том числе – комбинаторные задачи) | Дивергентные задачи 3 типа |

Сравнивая эти две типологии, мы более склоняемся к варианту № 2, то есть, в рамках данного исследования, будем считать конвергентными задачами только те, которые требуют одного правильного ответа и одного же единственно верного способа решения.

В частности, таковы все задания, для которых существует единственно правильный алгоритм действий: это все простые задачи, для решения которых нужно правильно выбрать одно арифметическое действие, или составные задачи, имеющие единственное решение; это все вычислительные примеры, выполняемые по жестким правилам: вычисления в столбик, вычисления по правилам порядка выполнения действий и т.п.

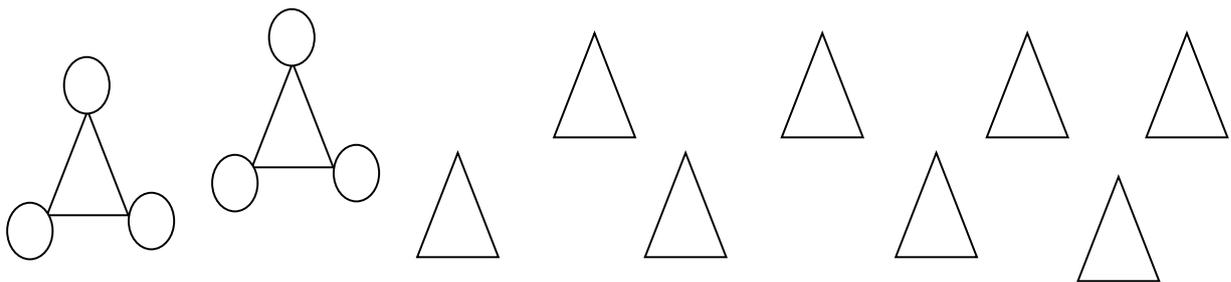
Однако и здесь существует вариативность: все эти виды заданий становятся таковыми, если ребенка ориентируют именно на такой подход, т.е. в процессе обучения требуют применения единственно верного способа решения, не знакомя и не позволяя ему применения других способов достижения единственно верного результата.

Сама методика обучения ребенка должна играть роль «создателя дивергентного подхода» к решению задачи.

Приведем пример:

В магазине 10 велосипедов. Среди них есть двухколесные и трехколесные велосипеды. Всего 28 колес. Сколько велосипедов трехколесных и сколько двухколесных?

Дополни рисунок, на котором каждый велосипед обозначен треугольником, а колеса обозначь кружочками. Не забывай считать кружки - «колеса».



Задача взята из учебника 5 класса, где учеников ориентируют на алгебраический способ ее решения. Однако, методический прием, который

применен в данном примере позволяет решить задачу «на пальцах», получив правильный ответ уже ученику 2-3 класса.

Таким образом, мы приходим к тому, что недостаточно только включать дивергентные или конвергентные задания в работу с учеником, необходимо также применять методику, формирующую у ребенка дивергентные подходы даже к конвергентному заданию.

Формирование дивергентного мышления учащихся младших классов возможно также осуществлять через формирование особой умственной установки на дивергентность, через научение особому способу решения задач дивергентного типа.

Путь реализации такого научения следующий: сначала объяснить, что такое дивергентная задача, потом продемонстрировать такие задачи, показать, как их следует решать, затем предложить решить самостоятельно и помочь учащимся в процессе решения своевременной подсказкой, наводящим вопросом – вот как нам видится обучение дивергентному мышлению. При этом мы осознаем, что и сама задача обучения учащихся дивергентному мышлению носит дивергентный же характер. Это означает, что учитель, осуществляющий такое обучение должен иметь опыт решения дивергентных задач, и внутреннюю готовность к дивергентному подходу при решении задачи.

Литература

1. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Математика (для 3-го класса трехлетней начальной школы). - М.: Просвещение, 1987 г
2. Бантова М.А., Пчелко А.С. и др. Математика. Учебник для 4-го класса четырехлетней начальной школы. - М.: Просвещение, 1988 г.
3. Горячев А. В., Горина К. И., Волкова Т. О. Информатика в играх и задачах. 2-й класс в 2-х частях. Учебник-тетрадь, часть 2. – М., Баллас, 2005. – 80 с. – с. 59.
4. Грязева-Добшинская В.Г. Тест ранней интеллектуально-творческой одаренности. Руководство. Челябинск, 2004.
5. Петерсон Л.Г. Математика, 3-й класс. - М.: ИНПРО-РЕС, 1996 г.
6. Рожкова, А. А. Оперативное решение творческих мыслительных задач в структуре познавательных способностей школьников : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 Ставрополь, 2005. 282 с. С. 101-102.

Негативное влияние компьютера на психическое развитие ребенка

В XX веке человечество вступило, по образному выражению известного поэта Андрея Вознесенского, в визуальную эпоху, в корне меняющую базовые социальные установки людей вынужденных включаться в жизнь информационного общества. Экран как благо цивилизации порождает такие явления, как «информационный тоталитаризм» - агрессивную информационную среду, где нет границ реального и виртуального мира, а также «клиповое сознание», которое отчуждает человека от созерцания и размышления.

Информация, получаемая ребенком с экрана, осознается им как истина, обладает чрезвычайной силой внушения и подражания. Определит, что несет в себе экран.

Во-первых, изменения в системе ценностей. Живое, человеческое уступает место технократическому, опосредованному общению через Экран. Изменяются базовые потребности ребенка, такие, например, как потребность в игре, общении с взрослым и сверстником.

Во-вторых, экран посредством оптических эффектов, клиповости и других приемов трансформирует традиционную детскую картину мира в иную (виртуальную) реальность, погружая ребенка в особые измененные состояния сознания. Можно сказать, что ребенок экранируется (отгораживается) от реального мира.

В-третьих, экран является конструктором нового миропорядка: «новой морали», новых этических норм.

В настоящее время почти во всех странах мира существует проблема воздействия компьютера на ребенка. Педагогические наблюдения и специальные исследования показали исключительное воздействие экранных образов на детское сознание в силу повышенной возрастной чувствительности.

Именно сегодня предельно остро встают вопросы о последствиях влияния компьютера - его физических, эстетических, психологических параметров на соматическое (телесное) и ментальное развитие ребенка, на его нравственное (духовное) становление. Основные тенденции подобного влияния видятся нами в следующем:

1. Преобладание визуальной информации, идущей от компьютерного экрана, не может не вызывать определенные деформации в складывающейся сенсорной системе ребенка, в процессах его восприятия, понятийного мышления, памяти, воображения.
2. Формирующаяся у ребенка психологическая зависимость от Экрана отчуждает его от живого общения с взрослыми, сужает сферу совместной деятельности ребенка и взрослого в семье.

3. Экран вытесняет традиционную коллективную игру, столь необходимую для его психического развития и личностного становления. Ни один из существующих типов компьютерных игр не создает настоящей игровой ситуации.
4. Запечатлеваясь в сознании, экранные образы из источника информации превратились в источник трансформации картины мира современного ребенка. Новый образ мира, новая система ценностей внедряется в сознание через следующие духовные подмены:
 - мозаичность, «распадаемость» образов как агрессия по отношению к живым существам и материальным предметам - вместо ценности живого и целостного мира;
 - конвейер шаблонных приемов и образов – китч вместо подлинной эстетики;
 - «облегченное» отношение к жизни и смерти вместо благоговения перед их тайной (человеческая жизнь утрачивает свое значение); размывание границ дозволенного в представлениях о моральном поведении;
 - ранняя сексологизация и эротизация детского сознания;
 - инокультурная содержательная графика образов, персонажей, интерьеров, ландшафтов вместо национальных традиций и ритуалов; присвоенные из виртуального мира ценности и способы поведения переходят в реальный мир.
5. Электромагнитное излучение, оказывающее вредное воздействие на организм человека.

В случае, когда в реальной жизни ребенок дезадаптирован, он может подчинить свою реальную жизнь виртуальным переживаниям. Уход в виртуальную «действительность» может сформировать у ребенка психологическую зависимость от компьютера. Эта ситуация сегодня зафиксирована специалистами и называется компьютерной аддикцией – игровой и интернет-зависимости. Особенно это опасно для застенчивых детей. Общение с окружающими требует от них слишком сильного психоэмоционального напряжения, ставит их в ситуацию дистресса, и тогда на смену реальному общению приходит псевдообщение – с компьютером.

Ребенок не может контролировать время, проводимое за компьютером, использует компьютер как отдушину в минуту грусти или подавленности, как способ скрыться от проблем. Реальный мир становится скучным, неинтересным, в виртуальном мире все дозволено, там ребенок сам устанавливает правила игры, удовлетворяет потребность в безопасности. Положительные эмоции заканчиваются вместе с выходом из виртуального мира, как только выясняется, что в реальном мире осталось много неразрешенных проблем. Происходит неадекватное отношение ребенка к себе в результате несоответствия «Я - реального» и «Я - виртуального». Теряется способность контролировать свое поведение, т.к. компьютерные игры развивают только те части мозга, которые отвечают за восприятие и движение. В совокупно-

сти с переживаниями из-за потерянного времени и упущенных возможностей это образует мощный источник отрицательных эмоций, что в конечном итоге приводит к депрессивному состоянию у ребенка. Также в процессе игры возникает психическое напряжение, вызывающее стрессовые состояния психики: напряженная поза, красное лицо, подергивание конечностей, крики, слезы. В игре или жизненных ситуациях дети часто подражают виртуальному миру экрана; склонны отождествлять себя с жертвами или агрессорами и переносить эти роли в реальные ситуации; могут на основе увиденного счесть насилие приемлемой моделью поведения и способом решения своих проблем. Включение в виртуальный мир жестокости вызывает неизбежное привыкание к ней и не может пройти бесследно для психики ребенка.

Как оградить ребенка от этого распада? (рекомендации родителям)

Качество жизни зависит от того, насколько душевные проблемы детей интересуют их родителей, насколько они посвящены в них, насколько любят с ребенком разговаривать о том, что ему интересно, о том, что важно. Ребенком необходимо заниматься не в смысле обеспечения (в такой ситуации он часто чувствует себя одиноким и нелюбимым). Смутное чувство нереализованности себя в родительском качестве нередко компенсируется в недоверии к ребенку и в убеждении, что его уважение и любовь можно купить игрушками, модной одеждой, компьютером. Необходимо больше играть с детьми в простые и добрые игры, чтобы компьютер был вытеснен полноценным и содержательным общением с взрослыми. Детям очень важно утверждение его существования: ты мне нужен, интересен, я тебя люблю. Именно недостаток эмоционально-личностного общения заполняется виртуальным.

Ребенка в большей степени следует ориентировать на творчество особого рода – с применением компьютера. Пусть компьютер станет удобным инструментом для решения творческих задач. Поможет ввести детей в мир компьютерной графики: рисование, фотошоп, создание гоафиков, мультфильмов и собственных книг. Совместное творчество позволит сблизить поколения.

Важно ограничить время игры для детей 6-7 лет 10 минутами, 8-11 лет- 15-20, для старшеклассников-25-30. Это позволит не допустить головные боли от повышенной утомляемости, сохранит зрение. Оптимальное расстояние от экрана до уровня глаз – 50-60 см. Необходимо установить временной закон: не играть перед сном, сразу после еды, при несделанных уроках. Следует контролировать содержание сюжетов, а также не ставить компьютер в детской – это располагает к его бесконтрольному использованию. Важно не внушать ребенку отношение к компьютеру как к сверхценности. Никогда не награждайте ребенка работой за компьютером. Это может придать особый престиж такому времяпровождению.

Именно взрослые должны занять верную позицию, определить ориентиры воспитания за счет передачи нравственных норм и моральных ценностей, помочь детям увидеть позитивные стороны жизни, а главное – обре-

сти ее смысл. Как справедливо сказал Виктор Франкл, прошедший в фашистских концлагерях несколько лет: «Если человек знает, зачем, ради чего жить, он всегда найдет способ как».

Литература

1. Абраменкова В. Во что играют наши дети? Игрушка и АнтиИгрушка.-М.: Яуза, 2006.
2. Оранж Т. Медиадистанция для детей.- СПб.: Диалог, 2007.
3. Шевнина О. Если ребенок интересуется только компьютером.- М.: Эксмо, 2004.
4. Франкл В. Психотерапия на практике.- СПб.: Речь, 2001.

Развитие эмоций у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

Эффективность процессов познания умственно отсталого ребёнка теснейшим образом взаимосвязана с его эмоционально – волевыми проявлениями и в известной мере обусловлена ими. Личность человека формируется в ходе многообразных взаимоотношений с окружающей средой. Существенным аспектом личности следует считать эмоционально – волевые процессы, которые занимают важное место в сложной структуре психики субъекта. Эти процессы побуждают человека к деятельности, направляют и регулируют её.

Под термином «эмоции» обычно понимают особое психическое состояние, тесно связанное с инстинктами, потребностями и мотивами субъекта. Эмоции отражают в форме непосредственных переживаний смысл явлений и ситуаций и проявляются в форме удовольствия, радости, гнева, страха и др. От эмоций во многом зависит наше отношение к другим людям, событиям, а также оценка собственных действий. В одних случаях побуждают человека к деятельности, в других – мешают достижению цели, делают его пассивным.

Эмоции признаны первичными формами психической жизни, «центральным звеном» в психическом развитии личности. По словам Л. С. Выготского, эмоции являются как бы результатом оценки индивида своего взаимодействия со средой. Они побуждают человека к активности, стимулируют и регулируют эту активность, устанавливают каждый раз как бы «диктатуру поведения».

Формирование культурных, умных эмоций, грамотная и бережная коррекция недостатков эмоциональной сферы должны по праву рассматриваться в качестве наиболее важной, приоритетной задачи воспитания. И именно по этому я выбрала тему по самообразованию «Эмоциональное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья».

Возрастной период 5- 10 лет является сензитивным для формирования эмоциональной сферы: изменяется содержание и экспрессивная сторона эмоций. Многие психологи подчёркивают усиление эмоциональной нестабильности и наличие значительного количества импульсивных эмоциональных реакций у детей именно младшего школьного возраста. Повышенная эмоциональность ребёнка – явление абсолютно нормальное. Ребёнок учится управлять своими эмоциями, количественный спектр которых к 7-8 годам значительно расширяется.

Существуют различные классификации эмоций, например «положительные» и «отрицательные». Такое деление не является оптимальным, так как критического уровня стресса человек может достигнуть, испытывая как те, так и другие из них, независимо от знака. И я на занятиях знакомлю де-

тей с основными эмоциями так как, обучать ребёнка надо не «правильной» эмоциональной реакции на ту или иную ситуацию, а такой, которая обеспечит необходимое (адаптивное) в данной ситуации поведение.

В работе были использованы пособия следующие пособия: «Эмоциональное развитие детей» Инессы Олеговны Карелиной, «Психогимнастика» М.И. Чистяковой, «Коррекционно – развивающие занятия» Алябьевой Елены Алексеевны. Структура занятия состоит из трёх частей:

1. Вводная часть, которая включает в себя **разминку** и **мимическую гимнастику**. Во время вводной части я решаю следующие задачи:
 - познакомить детей с элементами выразительных движений: мимикой, жестом, походкой;
 - познакомить со словами, обозначающими эмоциональные состояния.
 - вызвать здоровое эмоциональное возбуждение, бодрое настроение.
2. Основная часть, которая включает в себя: **эмоциональные этюды**, за основу беру книгу М.И. Чистяковой «Психогимнастика», **беседу или речевые упражнения, подвижную игру, сюжетную игру на выражение различных эмоций**. Во время основной части решаю следующие задачи:
 - углублять понимание основных эмоциональных состояний;
 - активизировать эмоциональный словарь детей;
 - развивать способность к вербализации экспрессивных признаков и ситуации проявления того или иного эмоционального состояния.
3. Заключительная часть, включает **аутотренинг**. Во время заключительной части я решаю следующие задачи:
 - снятие психо-эмоционального напряжения;
 - обучение ауторелаксации.

В работе использую нетрадиционные методы: ароматерапию, смехотерапию, куклотерапию, танцетерапию. Следует подробнее рассказать о причинах негативного поведения у детей. Начнём с самых неприятных эмоций – гнева, злобы, агрессии. Эти чувства можно назвать разрушительными, так как они разрушают и самого человека (его психику, здоровье), и его взаимодействия с другими людьми. Они – постоянные причины конфликтов. И вы все прекрасно знаете, как они проявляются: это обзывания, оскорбления, драки и т.д. А теперь определим, от чего они возникают, психологи отвечают на этот вопрос несколько неожиданно: гнев, злоба, агрессия – чувства вторичные, и происходит они от переживаний совсем другого рода, таких как боль, страх, обида. Хочу заметить, что все эти чувства второго слоя страдательные. Поэтому их нелегко высказать, о них дети обычно умалчивают, из-за боязни унизиться, а иногда их не очень хорошо осознают.

Причина возникновения «страдательные» чувства - боли, страха, обиды – в неудовлетворённости потребностей. Вот примерный (далеко не полный) перечень таких потребностей.

Человеку нужно: чтобы его любили, понимали, признавали, уважали: чтобы он был кому-то близок и дорог: чтобы у него был успех в учёбе, в делах, чтобы он мог развивать свои способности, уважать себя. И если вы в классе встречаетесь с какими-то негативными переживаниями, то за этим мы всегда найдём какую-нибудь нереализованную потребность.

Рассмотрим, что лежит в самом нижнем слое – это отношение к самому себе. Положительное отношение к себе – основа психологического выживания. «..Ничто в психике человека не остаётся неподвижным, неподатливым, а всё всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия». В высказывании И.П. Павлова как нельзя лучше нашли отражение высокий гуманистический смысл и направленность различных форм коррекционной помощи детям, служат девизом для педагогов и вселяют уверенность в том, что их воспитательные усилия будут вознаграждены.

Психологические особенности развития первоклассников, имеющих в анамнезе родовую травму

Родовая травма, как один из ведущих факторов риска раннего дизонтогенеза, может проявляться в низком уровне развития высших психических функций: нарушении в области сенсорных систем и связанными с ними слабостью памяти, низким уровнем мышления, двигательной недостаточностью и др [1, 2]. Все эти отклонения в дальнейшем приводят к нарушениям произвольной деятельности различной степени [2, 3]. Дети, имевшие родовую травму, в процессе последующего развития имеют ряд нервно-психических нарушений, затрудняя адаптацию детей в классе, замедляя приобретение «школьных» навыков (счёт, пересказ и т.п.) [4, 5].

Цель работы – выявить психологические особенности развития первоклассников, имеющих в анамнезе родовую травму. В исследовании приняли участие 288 детей 7-8 лет, родившихся и проживающих в г. Архангельске. Все испытуемые, принявшие участие в исследовании, не имели органических или иных выраженных поражений мозга.

Выявление родовой травмы, как фактора риска в раннем развитии, осуществлялось при помощи медицинских карт ребёнка. Психологические особенности детей изучались при помощи теста Бернштейна (кратковременная зрительная память) [6], теста «10 слов» (кратковременная слуховая память) [7], теста Тулуз-Пьерона (скорость переработки информации, концентрация внимания) [8], цветных матриц Д. Равенна [9] и 7 субтеста Д. Векслера (наглядно-образное мышление), теста «Четвертый лишний» (образно-логическое мышление) [10], методики М.М. Безруких и Л.В. Морозовой (компоненты зрительного восприятия) [11].

В нашем исследовании было обнаружено, что дети, имеющие в своём анамнезе родовую травму, имеют достоверно меньшие показатели уровня развития кратковременной зрительной памяти ($5,32 \pm 1,65$; $p < 0,01$), кратковременной слуховой памяти ($3,88 \pm 1,45$; $p < 0,001$), концентрации внимания ($0,92 \pm 0,08$; $p < 0,01$), образно-логического мышления ($10,83 \pm 3,06$; $p < 0,001$) по 7 субтесту Д. Векслера (таблица 1).

Таблица 1

Средние значения показателей психического развития первоклассников разных групп ($M \pm m$)

| Показатели (методика) | Контрольная группа | Экспериментальная группа |
|--|--------------------|--------------------------|
| Кратковременная зрительная память (тест Бернштейна) | $6,04 \pm 1,27$ | $5,32 \pm 1,65^{**}$ |
| Кратковременная слуховая память («10 слов») | $4,55 \pm 1,31$ | $3,88 \pm 1,45^{***}$ |
| Скорость переработки информации (тест Тулуз-Пьерона) | $37,47 \pm 12,10$ | $34,59 \pm 11,18$ |

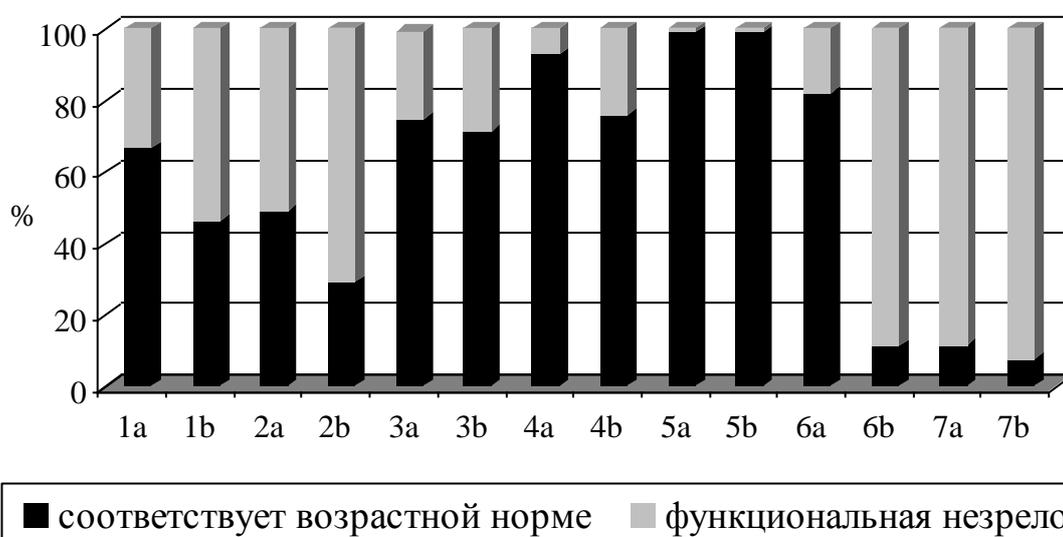
| | | |
|---|-------------|---------------|
| Концентрация внимания (тест Тулуз-Пьерона) | 0,95±0,03 | 0,92±0,08*** |
| Наглядно-образное мышление (матрицы Д. Равена) | 28,65±2,89 | 27,00±3,87 |
| Наглядно-образное мышление (7 субтест Д. Векслера) | 19,20±2,44 | 10,83±3,06*** |
| Образно-логическое мышление (тест «Четвёртый лишний») | 13,06±2,39 | 12,15±2,90** |
| Зрительное восприятие (методика М.М. Безруких и Л.В. Морозовой) | 69,70±13,10 | 65,53±16,40* |

Примечание: * - достоверность различий при $p < 0,05$, ** - при $p < 0,01$, *** - при $p < 0,001$ (по t-критерию Стьюдента) по сравнению с контрольной группой.

В результате сравнительного анализа среднегрупповых значений остальных показателей высших психических функций, мы не обнаружили достоверных различий. Тем не менее, количественное соотношение обследуемых детей с различным уровнем развития скорости переработки информации и образно-логического мышления имело некоторые особенности (рис. 1). Так, в экспериментальной группе, выявлено в 1,2 раза больше детей с низкой скоростью переработки информации (28,70%) и в 1,05 раз с низким уровнем развития образно-логического мышления (92,40%) по сравнению с детьми контрольной группы (24,40% и 88,50% соответственно).

Рис.1

Процентное распределение первоклассников по уровням изучаемых показателей в группах: а – контрольная, б - экспериментальная группа (с родовой травмой).

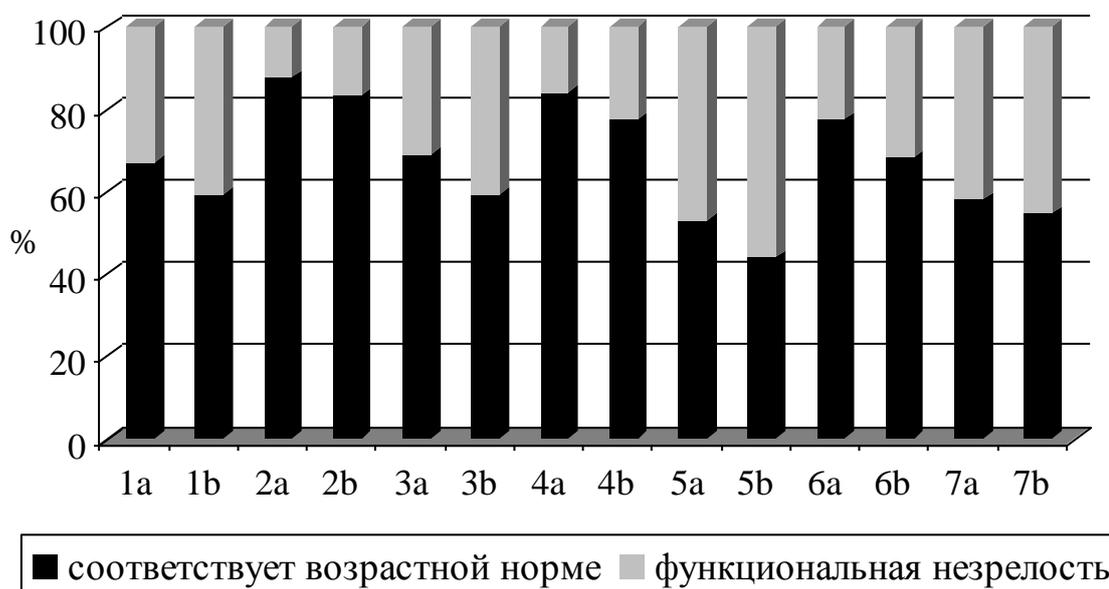


Примечание: 1 – кратковременная зрительная память, 2 – кратковременная слуховая память, 3 – скорость переработки информации, 4– концентрация внимания, 5 – наглядно-образное мышление (цветные матрицы Д. Равена), 6 – наглядно-образное мышление (7 субтест Д. Векслера), 7 – образно-логическое мышление.

Следует отметить, что при сравнительном анализе средних значений всех компонентов зрительного восприятия, кроме зрительно-моторных координаций и помехоустойчивости зрительного восприятия, выявлены достоверные ($p < 0,05$) отличия между детьми обследуемых групп, частотное распределение по уровням развития этих школьно-значимых функций также показали значительные различия в группах (рис. 2).

Рис. 2

Процентное распределение первоклассников по уровням развития структурных компонентов зрительного восприятия в группах: а – контрольная, б – экспериментальная группа (с родовой травмой)



Примечание: 1 – субтест 1 (зрительно-моторная координация), 2 – субтест 2 (помехоустойчивость), 3 – субтест 3 (константность восприятия), 4, 5 – субтесты 4, 5 (зрительно-пространственное восприятие), 6 – субтест 6 (интегративный субтест), 7 – процент зрительного восприятия.

Установлено, что у первоклассников, имеющих в своём анамнезе родовую травму, наблюдалось 40,90% случаев с низким уровнем развития зрительно-моторных координаций, что в 1,2 раза больше, чем в контрольной группе (33,00%), и 16,70% случаев с нарушением помехоустойчивости зрительного восприятия, что в 1,3 раза больше, чем в контрольной группе (12,50%).

Полученные данные согласуются с исследованиями ученых, что позволяет сделать вывод о том, что такой «повреждающий» фактор риска раннего дизонтогенеза, как родовая травма оказывает отрицательное влияние на уровень сформированности кратковременной зрительной и слуховой памяти, зрительно-пространственного восприятия, концентрации внимания и обрдно-логического мышления у детей 7-8-летнего возраста.

Представленная работа выполняется при поддержке администрации Архангельской области грантами «Молодые ученые Поморья» № 57-03 2003-2004 годов, № 03-6 2007 года.

Литература

1. Сафронова Л.А. Актуальные проблемы перинатальной патологии. – М.: АНМИ, 2003. – 46 с.
2. Скворцов И.А. Развитие нервной системы у детей (нейроонтогенез и его нарушения). – М.: «Тривола», 2000. – 208 с.
3. Александрова Я.А. О «нервности ребёнка». – СПб.: ДИЛЯ, 1999. – 128 с.
4. Шивирев Н.О., Люткова Н.Е. О нервно-психических нарушениях у детей, перенесших пери- и постнатальную патологию // Сб. научных трудов «Перинатальная патология и здоровье ребёнка». – Пермь: Изд-во ПГМИ, 1986. – С. 47-49.
5. Лохов М.И., Степанов И.И., Эдлина Т.А., Варганян Г.А. Динамика формирования произвольной памяти у детей // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 4. – С. 56-65.
6. Ратнер А.Ю. Актуальные вопросы перинатальной неврологии // Казанский журнал. – 1982. – № 4. – С. 30-32.
7. Чередникова Т.В. Тесты для подготовки и отбора детей в школы. – СПб.: Фирма «Стройлеспечатать», 1996. – 64 с.
8. Романова Е.С., Усанова О.Н., Потёмкина О.Ф. Психологическая диагностика школьников в норме и при патологии. – М.: Моск. гос. пед. ун-т им. В.И. Ленина, 1990. – 149 с.
9. Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. Методическое руководство. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 1999. – 184 с.
10. Усанова О.Н. Методические рекомендации по использованию комплекта практических материалов «Лилия» - М.: НПЦ «Коррекция», 1994. – 72 с.
11. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997. – 176 с.

Некоторые аспекты формирования психологического здоровья у старших дошкольников

В настоящее время не вызывает сомнений тот факт, что многие дети требуют компетентной психологической поддержки, поскольку находятся под воздействием ряда неблагоприятных факторов, важнейшим из которых является нестабильность: экономическая, политическая, ценностная.

Помимо данного фактора психологи О.В. Хухлаева, И.М. Первушина и др. обсуждают общую программу кризисного развития детей, говоря о том, что современные дети отличаются от детей, которых изучали Ж. Пиаже, Л.С. Выготский. В частности стали другими внешние формы активности, распались многие социально-культурные механизмы, задававшие специфику детства (многопоколенная и многодетная семьи; разновозрастное сообщество в деревне и городском дворе). Безусловно, несколько имен детства, делает повсеместное внедрение раннего обучения, приводящего к перераспределению темпов развития познавательных процессов – и все это является фактором риска для здоровья детей.

Исследовав большое количество источников по данной проблеме, составила обобщающий «портрет» психологически здорового человека: творческий, жизнерадостный, открытый, познающий себя и окружающий мир не только разумом, но и чувствами, интуицией. Для успешности практической психологической работы, поставила цель – сохранение психического здоровья дошкольников. При этом выделяю понятие психологического здоровья. Проведем границу между нормой психического и психологического здоровья.

Норме психического здоровья должно соответствовать отсутствие патологии, т.е. симптомов, мешающих адаптации человека в обществе. Для психологического здоровья норма – присутствие определенных личностных характеристик, позволяющих человеку не только адаптироваться в обществе, но развиваясь самому, содействовать развитию общества.

Одним из аспектов сохранения психического здоровья является психологическая поддержка. Для эффективности такой поддержки применяю как групповые, так и индивидуальные формы работы, в зависимости от выраженности нарушений психологического здоровья.

Выделяют следующие компоненты психологического здоровья: адекватная самооценка; отношение к другим людям; личностная рефлексия (умение осознавать свои чувства, причины поведения, строить жизненные планы); потребности в саморазвитии.

Проанализировав задачи психологической поддержки, считаю одной из важнейших - содействие росту и развитию ребенка. При планировании занятий с детьми учитываю следующие основные направления:

- аксиологическое – предполагает формирование умения принимать самого себя и других людей;
- инструментальное – формирование умения осознавать свои чувства, причины поведения, строить жизненные планы, т.е. формирование личностной рефлексии;
- потребностно-мотивационное – содержит умение находить в трудных ситуациях силы внутри самого себя.

В процессе группового и индивидуального развития детей использую методы и приемы, содержание которых отвечает развивающим, профилактическим и коррекционным задачам. При использовании психогимнастических игр у детей формирую: принятие своего имени («Ласковое имя»); принятие своих качеств характера («Будь внимателен к другому»); принятие своего прошлого, настоящего, будущего («Линия времени»); принятие своих прав и обязанностей («Что любят мальчики и что любят девочки»).

С детьми старшего дошкольного возраста применяю задания с использованием терапевтических метафор, с целью освоения невербальных средств общения, преодоления психологических барьеров, самораскрытия участников группы. Акцентирую внимание на: поиске и нахождении ресурсов внутри себя, открытии в себе новых возможностей («Поговорим о доброте»); торжестве и празднике – приходе ситуации успеха, признание со стороны окружающих («Дружба начинается с улыбки»).

Работая по данной проблеме, пришла к выводу о том, что наибольшая эффективность коррекционного воздействия достигается путем использования метода драматической психоэлевации (от лат. «психоэлевация» - поднимать, возвышать) – интегрированный метод коррекционного воздействия. Одной из составляющих метода является сказкотерапия: есть возможность уделить особое внимание подготовке к спектаклю, изготовлению детьми кукол; также использованию готовых кукол для достижения наибольшего эффекта путем взаимосочетания трех компонентов этого метода: воображаемой ситуации, адекватно заданной темы и присутствия в качестве персонажей вполне реальных людей, прежде всего, самого ребенка и его сверстников.

Широко применяю 2 основные модификации эмоционально-символических методов, предложенных Дж. Алланом игровые задания «Полезные – вредные чувства»; групповое обсуждение различных чувств: радости, обиды, гнева, печали, интереса. Как необходимый этап обсуждения использую детские рисунки, выполненные на тему чувств. Я пытаюсь научить детей различать добрые и злые чувства, причем на стадии рисования, вместе с детьми исследуем и обсуждаем чувства и мысли, которые не удается раскрыть в процессе вербального общения, направленное рисование, т.е. рисование на определенную тему.

Такие методические приемы конструктивного общения с детьми позволяют дошкольникам проявить жизнестойкость, придать силы для сохранения психологического здоровья, душевного комфорта, активной созида-

тельной позиции. Изучив и применив в своей практической деятельности несколько коррекционно-развивающих программ по проблеме формирования психологического здоровья дошкольников, провела цикл занятий по тренинговой программе «Уроки добра» Семенака С.И.; считаю, что именно эта программа является одним из способов оказания психолого-педагогической помощи детям 5-7 лет по преодолению агрессивных тенденций в условиях социально одобряемых форм поведения.

Во время проведения психодиагностики, из 50 обследованных детей старшего дошкольного возраста, 25 детей проявили агрессию к сверстникам, у 5 детей рисунки были выполнены в черно-белых тонах. Критерием эффективности проводимой коррекционно-развивающей работы с детьми служит то, что у 80% из 25 детей исчезли в поведении агрессивные тенденции и появилось доброе отношение к сверстникам и к окружающим. У 20% - изменился характер рисунков (преобладание ярких, светлых красок, уверенный контур рисунка).

Формируя произвольное поведение у дошкольников, пришла к выводу о том, что большое значение в работе имеют упражнения и тренинги такие, как «Хозяин своих чувств» и «Сила воли» (пальчиковый этюд «Поссорились-помирились»), а также игры, направленные на развитие воображения: вербальные (придумывание окончания к той или иной ситуации: «Что произойдет, если...»; либо коллективное сочинение сказок или подбор различных ассоциаций к какому-либо слову); невербальные (предполагает изображение действий «Как можно интереснее», «По-своему» того или иного живого существа или неживого предмета). Мысленные картинки: дети закрывают глаза и под музыку (звуки дождя, моря, леса) придумывают картинку, а затем рассказывают другим детям. Мысленная картинка может «оживляться»: ее автор выбирает детей на роль героев, объясняет им где стоять, как двигаться, что говорить. И по команде «Раз, два, три – картинка оживи», герои выполняют задуманное, затем все дети аплодируют автору и актерам данной картинки.

Для того, чтобы развить интеллектуальные возможности каждого ребенка, широко применяю коммуникативные игры, которые делю на 3 группы:

1. Игры, направленные на формирование у детей умение увидеть в человеке достоинства (игра «Тюлени» Н.Кряжева, развивающая воображение, сообразительность, умение преодолевать препятствия);
2. Игры и задания, способствующие углублению осознания сферы общения («Войди в круг – выйди из круга», «На мостике» на совершенствование навыков межличностной коммуникации);
3. Игры, обучающие умению сотрудничать («Осьминог» Н.Кряжева, развивающая навык работы в команде).

Проанализировав результаты психодиагностических исследований семей сделала вывод о том, что в психологической коррекции нуждаются не только дети, но и их родители. С целью формирования детско-родительских взаимоотношений один раз в месяц организуем заседание

«Семейных клубов» (по запросам родителей), в тематику включаю игры, упражнения, тренинги. С помощью таких мероприятий преодолеваются барьеры в общении взрослых с детьми и детей с детьми.

Работу по формированию психологического здоровья продолжаю и после выпуска детей из ДООУ, тем самым подчеркиваю актуальность преемственности детского сада и школы: 85% выпускников успешно учатся в школе, легко справляются с нежелательными эмоциями или подбирают приемлемые способы их проявления (не причиняя вред другим). Ребенок психологически беспомощен, но мудрость взрослых дает ему защиту, т.к. именно окружающие ребенка взрослые способны создать приемлемые условия для его полноценного развития и формирования личности.

Игровые технологии: коррекция неконструктивного поведения детей дошкольного возраста

Игровые технологии представляют собой игровые цепочки, взаимосвязанные и взаимообусловленные. Они универсальны и эффективны, отвечают всем современным требованиям, предъявляемым к организации образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Игровые технологии обеспечивают ребенку психологический комфорт, укрепляют здоровье, создают устойчивое настроение, доставляют удовольствие.

Игровые технологии (системы игр и игровых заданий) используются в плане профилактики и коррекции нарушений поведения детей, так как поведение детей – это именно то, на что чаще всего жалуются родители, воспитатели при обращении к психологу. Важно отметить, что действительно нарушения поведения – причина многих трудностей в развитии ребенка, которые существенно сдерживают приобретение ребенком навыков общения, служат источником непонимания, неприятия со стороны окружающих, оказывают разрушающее воздействие на его здоровье. Игровые технологии занимают одну из основных позиций в коррекции неконструктивного поведения дошкольников: импульсивного (обусловленного, преимущественно, нейродинамическими особенностями ребенка), демонстративного, протестного, агрессивного, конформного, не-дисциплинированного и симптоматического поведения.

Импульсивное поведение ребенка-дошкольника характеризуется тем, что он совершает поступки по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств, сильного впечатления, не взвешивая все «за» и «против», быстро и непосредственно реагирует и столь же быстро раскаивается в своих действиях. Работа по коррекции импульсивного поведения детей проводится через воспитание у них выдержки и самообладания. Детей приучают обдумывать, обосновывать свои поступки, сдерживать свои порывы, нести ответственность за свое поведение. Для этого используются игры с правилами и длительные совместные игры со сверстниками. Игры с правилами хороши тем, что в них четко предусмотрены требования к поведению детей. Ребенок вынужден подчиняться этим требованиям, если он желает играть и не хочет разрушить игру. Игры-соревнования требуют самостоятельного контроля собственного поведения и одновременно соблюдение правил. Такие игры-соревнования особенно трудны для импульсивных и нетерпеливых детей.

Дети с конформной формой поведения имеют проблемы в общении, в межличностных отношениях, для которых характерны избирательность контактов и боязнь публичных выступлений. Психологической основой конформности является высокая внушаемость ребенка, произвольное подражание, «заражение».

На первом этапе коррекционной работы с детьми данной формы поведения используются образно-ролевые и психотехнические раскрепощающие игры, в которых содержится явная или скрытая формула поведения, т.е. в их основе лежат элементы аутогенной тренировки. Для нерешительного, скованного ребенка с конформным поведением используются игровые формулы-внушения: «Я могу сам...», «Я умею хорошо...», «Я уже научился...», «Я уже никого не боюсь...». Одновременно с психотехническими играми важно вовлекать детей в образно-ролевые игры, в которых ребенок берет на себя роль Зайчика, Ежика, Котенка. Особенно эти игры хороши для застенчивых, необщительных детей. Коррекционно-развивающий эффект таких игр можно усилить, предлагая ребенку воплотить два противоположных образа: зайчик – трусливый, сильный; волк – сильный и слабый; Буратино – послушный и непослушный и т.п.

Коммуникативная игра – особая форма ролевой игры, которая может быть использована для развития коммуникативной сферы и коррекции конформного поведения старших дошкольников средствами эмоционального воздействия. В коммуникативных интонационных, речевых, ритмических играх, в этюдах детям предлагаются задания, в которых они должны проявить свое собственное, личное отношение к окружающим. Например, предложить ребенку превратиться в злого Бармалея, добрую бабушку. Затем сказать о том, что у этих героев может быть разное настроение. Злой Бармалей может радоваться, веселиться, а добрая бабушка может рассердиться. То есть, героев, наделенных всевозможными «добродетелями и пороками», помещают в ситуации, выход из которых должен найти сам ребенок.

Интересно использовать в работе с такими детьми наиболее эффективный вид игры – игру-драматизацию, в которой дети разыгрывают Сюжеты сказок, потешек, стихов. Протестное поведение дошкольников характеризуется негативизмом, упрямством, строптивостью. В 2,5-3 года (кризис 3-летнего возраста) подобные изменения в поведении ребенка свидетельствуют о вполне нормальном, конструктивном формировании личности: стремлении к самостоятельности. Когда же проявления у ребенка носят исключительно негативный характер, это расценивается как недостаток поведения.

В полной мере успешно реализовать задачи по восстановлению эмоционального благополучия ребенка помогут коллективные игры детей, так как в таких играх у детей с конформным поведением легче развивать способность идти на компромисс, научить договориться, познакомить с другими «мирными» способами решения конфликта. Важно отметить, что любая коллективная игра в работе с данными детьми должна быть дидактической, а не сюжетно-ролевой, так как приоритетной задачей в данный момент является развитие у играющих навыков сотрудничества, эффективного взаимодействия на основе общих интеллектуальных замыслов, познавательных интересов.

Для агрессивного поведения детей характерно целенаправленное разрушительное поведение. Ребенок противоречит нормам и правилам жизни людей в обществе, причиняет физический ущерб и вызывает у них психоло-

гический дискомфорт. Агрессивность у ребенка может проявиться не только в физических действиях. Некоторые дети склонны к вербальной агрессии, за которой скрывается неудовлетворенная потребность почувствовать себя сильным или отыграться за причиненные ему ранее обиды.

В коррекционной работе с агрессивными детьми используются психотехнические освобождающие игры, которые направлены на ослабление внутренней агрессивной напряженности, на осознание своих враждебных переживаний, приобретению эмоциональной и поведенческой стабильности. Это игры типа «бросалок», «кричалок» для выпуска разрушительной энергии.

Режиссерские игры позволяют ребенку самостоятельно распределить роли между игрушками, а на себя взять роль режиссера. В режиссерской игре ребенок постепенно приобретает навык оценивать конфликтную ситуацию с нескольких точек зрения, находить различные варианты поведения в ней и выбирать приемлемый, координировать свою точку зрения с другими возможными, свое поведение с поступками других людей.

Ребенок с демонстративным поведением стремится к демонстрации своей индивидуальности; наблюдаются кривляние и капризы, а также вычурность действий в его поведении. В коррекционной и профилактической работе с такими детьми игра имеет значительно больше преимуществ, чем учебная деятельность, которую необходимо использовать для закрепления достигнутых в игре результатов. В коррекционной работе с демонстративными детьми отдается предпочтение сюжетно-ролевой игре прежде всего потому, что сюжетно-ролевая игра является активной формой экспериментального поведения и обладает мощным социализирующим эффектом.

Коррекционно-развивающий потенциал сюжетно-ролевой игры, особенно для старших дошкольников, заключается в том, что на первый план для детей выступает не столько исполнение роли, сколько ее личностные характеристики. Например, в соответствии с сюжетом, девочка должна играть роль Королевы или Принцессы, схожей с ней по характеру (эгоистичная, требовательная), но по ходу сюжета героиня должна стать скромной, доброй, покорной, что вынуждает девочку изменить свой характер в игре. Вот в возможностях таких метаморфоз и заключается коррекционно-развивающий потенциал сюжетно-ролевой игры, в частности с детьми демонстративного поведения.

Современные дети, в том числе и дошкольники, увлечены компьютерными играми, но, несмотря на это, народная игра по-прежнему чрезвычайно интересна и важна для дошкольников. Одно из главных преимуществ народной игры – обаяние игровых персонажей, причем отрицательные герои не вызывают страха у застенчивых и робких детей, а их поступки легко осознаются. Началу народной игры всегда предшествует зачин (считалка, жеребьевка), она помогает мирному распределению ролей и одновременно является средством самоорганизации детей, особенно с демонстративным и протестным поведением. В народной игре некоторые усилия над собой приходится делать и агрессивному ребенку (с грубым и драчливым никто не за-

хочет играть). Народные игры эффективны и в работе с застенчивыми, робкими, склонными к конформному поведению, детьми.

Игровые технологии играют важную роль в коррекции неконструктивного поведения прежде всего тем, что только в игре, единственной доступной ребенку-дошкольнику форме самостоятельной деятельности, формируется его способность регулировать собственное поведение.

Роль природы в развитии творчества детей дошкольного возраста

Чувство красоты живет в каждом человеке. Самым неиссякаемым источником красоты в сложном и противоречивом окружающем мире является мир природы. Он ближе, доступнее и во многом более понятен ребенку. Ввести малыша в этот мир, раскрыть его неповторимость и красоту, научить любить и беречь - одна из важнейших задач современного экологического воспитания.

Природа является наиболее эффективным и вместе с тем специфичным средством развития детского творчества. Эмоциональное восприятие природы способствует не только воспитанию лучших человеческих чувств - гуманности, разумности, ответственности, но и подготавливает ребенка к более глубокому познанию реальной действительности, на котором и базируется детское творчество.

Многообразие явлений природы привлекает ребенка, обогащает и стимулирует его творческое развитие, так как восприятие красоты и гармонии природного мира неразрывно связано с потребностью выразить свои впечатления в какой-либо форме. Дошкольники увлеченно рисуют природу, лепят из пластилина образы любимых животных, из природного материала мастерят целые композиции и сюжеты, отражающие жизнь окружающей природы.

Бесспорно, чем интереснее и целенаправленнее взрослый организует различные формы взаимодействия ребенка с миром природы, будь то экскурсии, прогулки, походы, занятия или систематические наблюдения за живыми и неживыми объектами природы, тем содержательнее становится детское творчество.

В психолого-педагогических исследованиях В.И. Ашикова, С.Г. Ашиковой [1], Т.Н. Дороновой [2], И. М. Зубаревой [3], Т. С. Комаровой [4] и др. убедительно доказывается, что эмоциональное восприятие природы позволяет повысить уровень творческих способностей детей дошкольного возраста в различных видах продуктивной деятельности. Творческая выразительность детских рисунков, аппликаций, поделок не является чем-то застывшим и неизменным. Она развивается в процессе методически грамотного, целенаправленного, систематического воспитания и обучения малышей.

Педагог должен стремиться сформировать у детей теплое, трепетное отношение к нежным образам природы. Это возможно не только при непосредственном, но и в процессе опосредованного наблюдения за окружающим миром. Рассмотрение произведений искусств о природе (иллюстраций, картин, репродукций) конкретизирует восприятие ребенка, делает

его более осмысленным. Оно показывает такие стороны природы, которые не всегда можно увидеть в естественных условиях. Это позволяет вывести детей за пределы наблюдаемого, уточнить их представления, привести в систему и обобщить их знания.

Практика воспитания и обучения детей дошкольного возраста доказала, что рассматривание пейзажных картин великих мастеров живописи способствует развитию познавательно-эстетических чувств, заставляет обращать внимание на то, что ранее осталось незамеченным, побуждает желание выразить свои эмоциональные и эстетические переживания в творческой деятельности. Целенаправленное рассматривание живописных произведений, на которых отражены различные времена (И. Грабаря “Февральская лазурь”, А. Пластова “Первый снег”, И. Левитана “Март”, “Золотая осень” и др.), позволяет детям увидеть прелесть разных времен года, сравнить свои представления о сезонных изменениях в природе со взглядом художника.

Бесспорно, необходимо подкрепление переживаемых чувств средствами чтения литературных произведений о природе. В исследованиях И. М. Зубаревой [3] отмечается, что если изобразительное искусство помогает детям увидеть красоту окружающей природы, то художественная проза и поэзия помогают ребенку выразить ощущения этой красоты. Известно, что многие произведения о природе написаны профессиональными биологами, экологами, следовательно, содержание их произведений научно-достоверно, что позволяет формировать у дошкольников систему полных знаний и представлений о многообразии явлений живой и неживой природы.

Таким образом, природа является наиболее эффективным и вместе с тем специфичным средством развития творческого подхода к восприятию и отображению окружающего мира. Свои наблюдения за природными явлениями, знания и представления, полученные на занятиях экологического цикла, дети отражают в самостоятельной творческой деятельности.

Литература

1. Ашиков В. И., Ашикова С. Г. Семицветик. Программа и руководство по культурно-экологическому воспитанию и развитию детей дошкольного возраста. - М.: Педагогическое общество России, 2000.
2. Доронова Т. Н. Развитие детей от 3 до 6 лет в изобразительной деятельности. - СПб: Детство-Пресс, 2002.
3. Зубарева И. М. Дети и изобразительное искусство. - М., 1969.
4. Комарова Т. С. Детское художественное творчество. - М.: Мозаика- Синтез, 2005.
5. Копцева Т. А. Природа и художник: художественно-экологическая программа по изобразительному искусству для детей 4-6 лет. М., 1999.

Интеграция детей-инвалидов в социальную среду

В 1992 году Генеральная Ассамблея ООН приняла решение ежегодно 3 декабря проводить Международный день инвалидов с целью привлечь внимание государств и общественности к бедам и проблемам людей, обремененных судьбой, напомнить, что нравственное здоровье общества всегда характеризовалось тем, насколько оно заботилось о ближних, нуждающихся в помощи. Жизнь - штука сложная и непредсказуемая. Как говорится, от сумы и от тюрьмы не зарекайся. А ведь и от инвалидности не застрахован никто.

Среди факторов, провоцирующих возникновение инвалидности у детей, можно выделить следующие:

- биологические - высокий уровень хронических, врожденных и генетических заболеваний родителей, патологии перинатального периода;
- медико-организационные - позднее выявление заболевания, продолжительность периода от выявления инвалидизирующего заболевания до оформления инвалидности и начала реабилитации, низкая эффективность диспансерного наблюдения, практическое отсутствие реабилитационных служб для детей первых лет жизни;
- социально-средовые - ухудшение экологической обстановки, социальное неблагополучие семей, неблагоприятные условия труда женщин, отсутствие возможности для здорового образа жизни.

Анализ статистических данных Министерства труда и социального развития РФ позволяет говорить об увеличении числа детей-инвалидов. Быстрый рост этого контингента детей обусловлен общим ухудшением здоровья населения (к семи годам только 15% детей считаются абсолютно здоровыми, 68% - имеют различные отклонения в развитии, 17% - хронические заболевания; в структуре отклонений в 30-40% отмечаются нарушения со стороны опорно-двигательного аппарата, в 20-30% - невротические расстройства, в 50% - нарушения артериального давления). В группу риска попадают и дети, употребляющие алкоголь и наркотики, по статистике их уже больше 2 млн.

Ребенок для семейной пары всегда радость, гордость, с ним связывают определенные надежды. Если же ребенок-инвалид, родители его прячут в стенах квартиры, стараются, как можно реже появляться с ним на людях. Родители понимают, что их ребенок никогда не будет среди обычных ребят. Ему заказаны дороги в обычный детский сад, в обычную школу. Он никогда... Много таких «никогда» можно перечислить. Мать теряет возможность зарабатывать. Пособия не хватает на жизнь, а работать она не может, потому что должна ухаживать за ребенком. Многие семьи, воспитывающие ребенка-инвалида, обречены на социальное нищенство. Ещё одна проблема,

когда в семье появляется ребенок - инвалид, мать чаще всего остается одна. Нужны небольшие центры дневного пребывания, которые хоть немного могли бы таким матерям, но таких центров в городе ничтожно мало.

Согласно Конституции РФ, любому гражданину гарантировано право на общедоступное и бесплатное образование. В отношении детей-инвалидов во многих случаях оно не осуществляется. В силу общественных предрассудков, неразвитости инфраструктуры социальных служб и системы образования по месту жительства зачастую данная категория детей оказывается изолированной у себя дома, лишается возможности реализовать свои гражданские и человеческие права, в том числе и право на получение качественного образования. В других странах дети с отклонениями в развитии растут рядом со своими здоровыми сверстниками, они не обращают внимания на свой дефект и живут полноценной жизнью, посещают те же заведения, что и здоровый ребенок. Общество «привыкло» к тому, что среди них есть «особенные» и принимают их на равных.

В нашей стране традиционно сложилась система организации обучения детей с отклонениями в развитии в специальных образовательных учреждениях на принципах дифференцированного подхода, с опорой на специфику, непосредственно связанную с ведущим дефектом. Для получения детьми – инвалидами образования создана и функционирует система специального образования: специализированные детские сады, школы и коррекционные группы. Случаи посещения детьми-инвалидами обычных школ и детских садов единичны. Конечно, в специальных учреждениях создаются необходимые условия для коррекции нарушений развития. Но при этом ограничивается возможность контактов детей – инвалидов с нормально развивающимися сверстниками, что не позволяет в полной мере использовать социальный аспект реабилитации воспитанников, имеющих инвалидность. Всё это затрудняет формирование у них готовности к преодолению жизненных трудностей, умений планировать разные аспекты своей жизни, взаимодействовать с людьми.

Детский сад – идеальная возможность для ребенка быть вовлеченным в «основной поток», это возможность воспитываться в языковой среде с детьми, более продвинутыми в речевом отношении, что в данном возрасте особенно важно. Мы считаем, что задачей специалистов и семьи на этапе дошкольной жизни особого ребенка становится создание условий развития, способствующих компенсации дефекта. Ребенку необходимо расширять собственный социальный опыт и это возможно через среду типично развивающихся сверстников. При этом ребенок осваивает нормы обычного общения и морали, и легче получает соответствующие знания и умения.

Интегрированный подход полезен не только в воспитании и обучении детей-инвалидов, но и здоровых детей, у которых воспитывается толерантность при общении с более слабым, менее «умным», менее способным сверстником, приобретается жизненно важный нравственный опыт: развитие таких нравственных качеств как заботливость, доброжелательность, внимательность, сострадание, сопереживание, взаимопомощь.

Крайне редко можно встретить на улицах наших городов людей с ограниченными возможностями. А как увидеть, если ничего не было приспособлено для тех, кто не может ходить: ни лифты, ни съезды с лестниц, ни остановки общественного транспорта. Градостроительство обходило стороной особенности таких людей, для которых даже высокие ступеньки зачастую являются непреодолимым препятствием. Вот и коротают они жизнь в четырех стенах. Такое пренебрежительное отношение к этим людям привело к тому, что у нас до сих пор нет даже точной цифры - сколько инвалидов у нас в стране. Девять с половиной миллионов или больше? По мировой статистике, в любом государстве инвалиды составляют десятую часть населения. Впрочем, дело не в цифрах. Такое отношение к проблемам инвалидов привело к возникновению различных барьеров во взаимодействии и отношениях между людьми с ограниченными возможностями и здоровыми людьми.

В основном в обществе существует такой подход к проблеме инвалидности: раз инвалид, значит надо лечить. На самом деле, это не медицинская проблема. Инвалидность - это ограничения в возможностях, обусловленные физическими, психологическими, сенсорными, культурными, законодательными и иными барьерами, которые не позволяют человеку, имеющему инвалидность, жить в обществе на таких же основаниях, как и другие члены общества. Устранить эти барьеры можно путем создания условий, способствующих интеграции инвалидов в общество. Социальный подход, таким образом, заключается в том, что «ремонттировать» надо не человека, а общество, которое, находясь во власти стереотипов, продолжает создавать барьеры и подвергать инвалидов дискриминации. Инвалиды - не жертвы, не больные, а полноправные граждане с уникальным жизненным опытом и потребностями, которые должно учитывать большинство.

ГООУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения» с сентября 2005 года реализует Российско-Финский проект «Интеграция детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями в общеобразовательные школы и общество в Мурманской области»

Общая цель проекта - усиление интеграции лиц с особыми потребностями в систему образования и общество. Проект предполагает совершенствование условий для интеграции детей с особыми потребностями в дошкольные образовательные учреждения и общеобразовательные школы.

С этого года одним из направлений деятельности Центра стала подготовка и обучение группы волонтеров по оказанию помощи детям с ограниченными возможностями. Для них проведены обучающие семинары и тренинги. Цель занятий: преодоление трудностей в общении с людьми с ограниченными возможностями. Осознание собственных чувств по отношению к таким людям, осознание их потребностей. Выработка уверенного поведения в различных ситуациях, которые могут возникать в ходе работы с людьми с ограниченными возможностями.

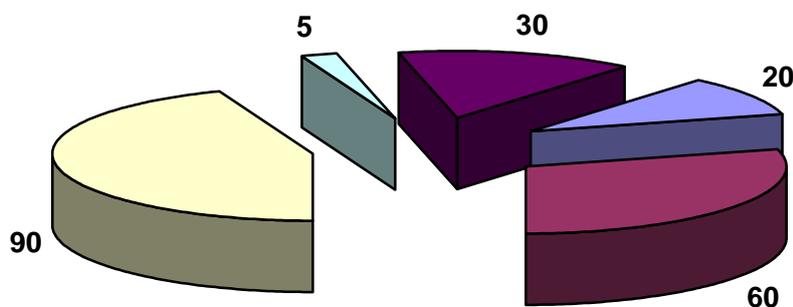
Основное внимание уделяется обеспечению интеграции детей – инвалидов в общество. Такой подход предполагает взаимное движение: готов-

ность общества «принять» в свои ряды инвалида и, с другой стороны, готовность и способность инвалида выстроить свои отношения с обществом. Мы планируем организовывать эту работу следующим образом:

- формировать общественное мнение к инвалидам через различные формы: организацию совместных мероприятий детей-инвалидов и здоровых детей, стенды, газеты о детях-инвалидах, о инвалидности и др.
- постепенно включать детей с проблемами в развитии в интегрированную группу с физически здоровыми детьми на совместные занятия, игры.

Наши волонтеры уже участвовали в проведении праздников и спортивных соревнований для детей – инвалидов, в театральных постановках. Посещали музыкальные занятия, занятия изобразительным искусством в Мурманском социально-благотворительном клубе для родителей и детей-инвалидов «Надежда».

Замечательные ребята в этой волонтерской группе: не равнодушные, инициативные, отзывчивые... На первом занятии волонтерам было предложено такое упражнение «Мои чувства». Какие чувства возникают у вас, когда вы видите ребёнка – инвалида? В процентном соотношении получились следующие результаты:



Конечно, очень трудно – любить и принимать ребёнка - инвалида таким, каков он есть. Но это единственный способ помочь себе и ему. Может быть, не стоит их вечно реабилитировать и «готовить к жизни». Нужно просто «Дать им жить». То есть стать счастливыми вместе.

Современные проблемы психологии семьи

Н.П. Коган

Современные психолого-педагогические тенденции семейного воспитания

Проблемы семьи и подготовки детей к будущей семейной жизни были актуальными на протяжении многолетней истории развития Российского государства. Они привлекали и привлекают к себе внимание педагогов, психологов, медиков, социологов и демографов. Ведь именно в семье человек получает первый опыт социального взаимодействия. По мнению А.А. Реан, семья - это модель и форма базового жизненного тренинга, один из важнейших факторов социализации личности, происходящей в процессе воспитания в семье посредством механизма социального научения. Только включенность детей в реальные семейные отношения влияет на сформированность в дальнейшем их семейного поведения, на умение выстраивать в будущем личные жизненные сценарии. Этой точки зрения придерживаются А.И. Антонов, М.С. Мацковский, С.И. Голод, В.А. Сысенко, С.В. Дармодехин и др.

На нынешнем этапе эти проблемы особенно актуальны, в современном российском обществе снижается внимание к семье, семейному образу жизни, семейной политике; эти ценности все еще не воспринимаются в числе приоритетных, происходит разрушение культуры семьи, снижение ее воспитательного потенциала, педагогической грамотности родителей.

В результате мы наблюдаем рост таких негативных явлений, как безнадзорность и беспризорность, детская преступность, рост социального сиротства и др. Современная семья чутко реагирует на происходящие перемены и трансформации. Это служит дополнительным импульсом для осмысления роли семьи, ее актуальных проблем и перспектив развития.

Несомненно, падение жизненного уровня большинства российских семей (по данным Росстата в 2005 году Мурманская область занимала 39 место среди субъектов РФ по доле «бедного населения», в первом полугодии 2006 года 20,1% жителей области имеют доходы ниже прожиточного минимума и ситуация с бедностью в Мурманской области мало чем отличается от ситуации в целом по России), психоэмоциональные, физические перегрузки родителей, порожденные резким снижением качества жизни, неуверенность в завтрашнем дне, безработица, нередко беспомощность в обеспечении условий для развития детей, организации их отдыха и досуга - все это усугубило семейное неблагополучие.

Изучив степень разработанности различных аспектов исследуемой проблемы в психологической и педагогической литературе, мы пришли к выводу, что увеличение тенденций к разрушению культуры семьи, потеря навыков родительского поведения, малодетность семей, - ведут к нарушению биологических и со-

циально-обусловленных семейных связей, без которых невозможно сегодня адекватное включение ребенка в социум. Мы также убедились в необходимости выработки оптимальной системы воспитания и обучения детей, обеспечивающей передачу подрастающему поколению жизненно необходимых навыков и умений, готовящей к созданию семьи и к воспитанию полноценных членов социума. Сохраняется направленность молодежи на здоровую семью, что делает ее стратегически устойчивой. Мы согласны с И.В.Крупиной, выделяющей причины неумения родителей воспитывать собственных детей. Более типичные среди них:

1. Однодетность и малодетность семьи приводит к тому, что дети не вырабатывают навыков общения; не передается из поколения в поколение опыт по обучению и воспитанию детей.
2. В наши дни у молодежи больше возможности отделиться от старшего поколения, что лишает молодые семьи возможности воспользоваться их знаниями, мудростью, жизненным опытом в вопросах воспитания детей. Уровень воспитательного влияния старшего поколения на детей и внуков в этих условиях снижается. Страдает и старшее поколение без общения с внуками.
3. В силу различных причин во многом утрачены традиции народной педагогики, которые воспитывали бы здоровый образ жизни и здоровый образ мыслей.
4. Вследствие происходящей урбанизации общества усилилась анонимность общения детей и взрослого населения.
5. Социальные и экономические трудности снижают уровень положительного внутрисемейного настроения, не способствуют созданию благоприятных условий для полноценного семейного воспитания и обучения детей.
6. В последнее время отрицательное влияние на детскую психику оказывают “герои кино” и отдельных передач, рекламных роликов и компьютерные игры. Все нагляднее становится подростковая агрессивность и жестокость.
7. Низкий уровень интереса родителей к психолого-педагогической литературе, их недостаточная начитанность и педагогическая неподготовленность.

Этих и ряда других причин достаточно, чтобы можно было констатировать неготовность родителей к эффективному воспитанию собственных детей. Семейная политика должна укреплять положение семьи в обществе и быть нацеленной на: укрепление семейного образа жизни, ответственного родительства, укрепление социальных норм семьи и брака, создание благоприятных условий для развития семьи, эффективного выполнения ее функций; создание и поддерживание позитивного образа семьи; социально-правовую защиту проблемных семей (многодетную, монородительскую, кризисную семью); изменение отношения к собственному образу жизни, своему здоровью, ведение здорового образа жизни; целенаправленную под-

готовку кадров, способных высококвалифицированно и профессионально взаимодействовать с семьей.

Проведенные нами исследования подтверждают, что родители нуждаются в помощи и поддержке специалистов в вопросах семейного воспитания. Помощь только неблагополучным семьям должна перестать быть основной задачей, ее место должна занять поддержка семьи гармоничной, помощь одаренным детям, изучение и распространение опыта педагогически талантливых и социально-ответственных родителей. Консультации и инструкции необходимы и благополучным семьям. Такая помощь никак не ущемляет их достоинство и является одной из общедоступных социальных услуг, т.к. в конечном итоге речь идет о праве ребенка иметь таких родителей, которые способны обеспечить ему возможность всестороннего развития и благополучия. Обществу пора понять и осознать, что помощь и поддержка и семьи на раннем этапе и эффективнее, и дешевле со всех точек зрения.

Широкую известность получили работы зарубежных педагогов, психологов, врачей, где даются советы по воспитанию детей: Альфред Адлер, Б.Спок, Том Гордон, Д.Добсон, Р.Кемпбелл и другие.

На сформированность внутрисемейных отношений указывают следующие индикаторы: степень доверительности, открытости межличностных отношений родителей и детей; сотрудничество между ними, степень уважительного отношения детей к родителям, эмоциональная привлекательность их образа для подражания, способность ребенка занимать самостоятельную позицию в семье; потребность преобразований в системе межличностных отношений; признание взрослыми такой позиции детей (к примеру: только 39% опрошенных нами школьников и студентов указывают на то, что могли бы рассказать родителям о ситуации жестокого обращения с ними; друзьям - 62%, специалистам - 40%, родственникам - 12%, учителям - 1%).

Для формирования ответственного родительства необходима одновременная организация процесса просвещения, образования детей и их родителей. Вот почему подготовка к семейной жизни, формирование позитивной установки на будущую семью должны начинаться уже как можно раньше с формирования потребности в анализе отдельных сторон жизни и элементов внутрисемейных отношений; осознания своей половой принадлежности. Качество включенности младшего школьника и подростка в реальные семейные отношения влияет на сформированность в дальнейшем их семейного поведения, умение выстраивать детьми личные жизненные сценарии и позволяет улучшить взаимоотношения в системе: ребенок-родители, родители-учителя. Поэтому необходимо совершенствование и введение в программы школ, средних специальных и высших учебных заведений курсов фамилистики, психологии семейных отношений. Это должна быть, безусловно, отдельная дисциплина, что будет подчеркивать ее важность и значимость в ряду других самостоятельных дисциплин.

Не секрет, что выпадение семейной педагогики из научного поля связано, прежде всего, с тем, что по мнению многих ученых семья является до-

вольно закрытой «исследовательской единицей». В Мурманском государственном педагогическом университете на факультете педагогики и психологии с целью организации дискурса о проблемах семьи, ее приоритетных функциях, факторах изменения, направлениях развития семейно-брачных отношений в современной России, о роли мужчины и женщины в обществе и семье, причинах возникновения и возможных путях разрешения внутрисемейных конфликтных ситуаций, с целью повышения уровня информированности о видах семейного неблагополучия, проблемах домашнего насилия и его последствиях, ведутся курсы «Современная семья», «Психолого-педагогический практикум», «Организация работы с родителями». В лекциях и на практических занятиях уделяется внимание не только формированию педагогических знаний, но и умений дискутировать, анализировать происходящее, решать проблемные ситуации с позитивной точки зрения, овладению навыком работы в группе.

Научно-исследовательская деятельность студентов (курсовые, дипломные работы) включает исследование родительно-детских отношений, особенностей организации воспитательной работы с семьями военных моряков, влияния семейных традиций на формирование социально-значимых качеств младшего школьника, роли социального приюта в воспитании качеств будущего семьянина и др. В одном из наших исследований изучались особенности взаимоотношений (супружеских, детско-родительских) в семьях военнослужащих в некоторых гарнизонах Мурманской области. Выявленная специфика флотской субкультуры свидетельствует о наличии феноменов дистантного отцовства, псевдомонородительской семьи, уравнивания отдельными социальными институтами напряженности внутрисемейных отношений. Это позволило смоделировать систему компенсационных взаимоотношений семьи, школы и социальных институтов (женсоветы, клубы по интересам и родительские клубы, специализированные социально-психолого-педагогические службы и др.).

Разработанная нами модель прошла апробацию на Всероссийской научно-практической конференции по проблемам гуманитарного образования (Мурманск, март 2007г.), на Международной научно-практической конференции «Образование и семья: проблемы диагностики» (Санкт-Петербург, апрель 2007г.) и получила положительные отзывы. Работу по формированию позитивных внутрисемейных отношений целесообразно вести одновременно с детьми и взрослыми по следующим направлениям: подготовка специалистов, создание и внедрение специальных программ для детей, психолого-педагогическое просвещение родителей, осуществление внеклассной и внешкольной работы с учащимися и родителями, учебная деятельность детей.

Сложности в передаче опыта из поколения в поколение, появление новых научных открытий, выработка новых ценностей и норм поведения - все это делает необходимым «воспитание» родителей, нацеливает на поиск новых форм и методов их образования, которые на разных этапах развития семьи ребенка могут быть следующими: занятия общешкольного родитель-

ского лектория, курсы, клубы; система тематических родительских собраний; беседы, лекции, семинары, конференции, педагогические чтения, тематические вечера с родителями, текстовый материал, демонстрируемый в родительских уголках. Кроме того, очень важным направлением является использование совместно со школьным психологом практических методик для развития родительской рефлексии, т.к. они углубляют представления взрослых о своих возможностях помочь ребенку (это родительские школы, психолого-педагогические чтения, беседы).

Формы и методы образования родителей на разных этапах развития семьи ребенка имеют отличия: обучение будущих родителей; родителей детей дошкольного возраста; родителей детей школьного возраста; семьи среднего возраста (“пустое гнездо”) и постаревшей семьи.

Образование родителей должно обеспечиваться и законодательной базой. Среди трудностей развития системы образования родителей следующие: развитие родительской грамотности - процесс медленный; во многих случаях образование родителей не может предотвратить негативных явлений; не существует точных правил воспитания, каждый родитель может решать проблемы так, как ему видится.

Пока еще не выработаны четкие механизмы взаимодействия родителей и школы, но, очевидно, что необходимо преодолеть существующее отчуждение, найти эффективные формы сотрудничества. В обеспечении цивилизованного взаимодействия, в правовой гарантированности строящихся отношений должны помочь и другие государственно-общественные службы семьи и детства: медико-социальная, социально-педагогическая и психологическая, социально-правовая, социально-бытовая, социальная служба молодежи, социальные службы на предприятиях, службы благотворительных, общественных и религиозных организаций.

Семейные групповые конференции как один из методов работы с семьями, оказавшимися в трудной жизненной ситуации

Наша страна за короткий период пережила глубокий экономический и политический кризис, который изменил социальную и демографическую жизнь людей. Социально-экономические преобразования, проводимые в Российской Федерации, не могли не повлиять на институт семьи.

В данный момент Россия находится на той стадии, когда социальная политика, методы и подходы в работе с семьей изменяются. В послании Президента Российской Федерации В.В.Путина Федеральному Собранию Российской Федерации 10 мая 2006 года уделено значительное внимание поддержке семьи в Российской Федерации, в связи с чем принимаются меры на уровне Правительства Российской Федерации и регионов. Но на сегодняшний день в России практически отсутствуют программы, направленные на профилактику социального сиротства, на поддержку семьи в трудной жизненной ситуации.

В то же время в современных международных практиках уделяется большое внимание этим вопросам, в частности вопросу развития способностей ребенка преодолевать трудные жизненные ситуации путем взаимодействия со своим ближайшим окружением, то есть с семьей. Один из методов работы с семьями, оказавшимися в кризисных ситуациях, является *метод семейные групповые конференции*, который появился в 1989 году в Новой Зеландии. Многие страны мира используют этот метод.

Проект «Семейные групповые конференции» в России реализуется представительством гуманитарной организации «СОС – Детские Деревни Норвегии в Российской Федерации» (далее – Представительство) с 2004 года. Деятельность Представительства на территории Мурманской области, начиная с 2000 года, направлена на укрепление семьи, что проявляется во внедрении новых технологий работы по поддержке семьи и воспитанию детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Семейная групповая конференция – это своеобразный семейный совет, встреча членов семьи с целью обсуждения возникшей проблемы и самостоятельного принятия решения. Одна из основных функций семьи – это общение. К сожалению, у современной семьи очень узкий круг общения в силу занятости и сложности быта. Метод семейные групповые конференции рассматривает понятие семьи в широком смысле этого слова, то есть шире, чем биологические связи, что позволяет расширить круг общения и включить в него как родственников, так и друзей, соседей, то есть ближайшее окружение. Благодаря большому количеству участников проблема семьи обсуждается разносторонне.

К. Гельвеций сказал: «Из всех плодов наилучшее приносит хорошее воспитание», а Я. Коменский – «Нет ничего труднее, как перевоспитать человека, плохо воспитанного». Идеально, когда ребенок воспитывается в семье, в хорошей семье. Тем не менее, ребенок не может выбрать семью, а любая, даже самая хорошая семья может столкнуться с определенными трудностями. Семейные групповые конференции – это своеобразное орудие воспитания не только детей, но и взрослых через индивидуальную и совместную ответственность.

Ядром этой модели является изменение парадигмы, в результате чего к решению проблемы привлекается независимый человек (независимый ведущий), который может организовать семейный совет, собрать вместе все необходимые ресурсы семьи и, если необходимо, пригласить специалистов, которые предоставят семье информацию о возможной помощи. На первом этапе семейной групповой конференции (*обмен информацией*) специалисты и члены семьи делятся информацией о проблеме, а также об обстоятельствах, окружающих проблему. На втором этапе (*частное время семьи*) те, кто приходят на встречу, обсуждают конфиденциально проблему, а также варианты решения этой проблемы, принимая во внимание собственные ресурсы и возможности. Специалисты и независимый ведущий на этом этапе работы не будут присутствовать, то есть они не влияют на процесс принятия решений. Это позволяет семье взять на себя ответственность и выработать их собственный план. На последнем этапе (*принятие плана*) специалисты и независимый ведущий возвращаются к семье; они одобряют план, если он безопасен для детей.

Дети – это самые главные участники встречи семьи, у каждого ребенка есть возможность внести свой вклад в принятие решения. Применяя метод семейные групповые конференции, появляется шанс услышать голос ребенка, его желания, его потребности. Эти условия встречи обговариваются с участниками заранее, участие детей – это успех встречи.

Семейная групповая конференция – это рабочий метод, который применяется в различных кризисных ситуациях: в случае развода родителей, употребления подростками наркотиков, совершении правонарушений, при проблеме взаимопонимания отцов и детей, даже в случаях насилия в семье. Технология данного метода может быть легко адаптирована во многих сферах, область его применения не знает границ – решение конфликтов в семье, в школе, на работе.

Одним из направлений деятельности Представительства является проведение обучения по проекту «Семейные групповые конференции», для этой цели Представительство подготовило теоретическую основу для проекта. На сегодняшний день около 200 человек приняли участие в обучении. В банке данных независимых ведущих зарегистрированы следующие группы обученных: студенты, специалисты муниципальных образований, специалисты-практики системы образования и социальной защиты, волонтеры. Знакомство с новыми технологиями работы способствует внедрению мето-

да, изменению общественного мнения; несомненно, новые знания положительно влияют на жизнь самих участников программы.

В соответствии с соглашением о сотрудничестве с Мурманским государственным педагогическим университетом студентам читается ознакомительный курс. Если в своей работе у выпускников университета возникнет желание применять метод семейные групповые конференции на практике, то они смогут продолжить обучение в Представительстве.

Обучение специалистов и независимых ведущих методу семейные групповые конференции включено в мероприятия региональных целевых программ «Поддержка семьи в Мурманской области» на 2006-2008 годы и «Дети Кольского Заполярья». Реализация проекта осуществляется на территории Мурманской и Ленинградской областей, Республики Карелия.

Неотъемлемой частью проекта и работы Представительства на территории Мурманской области является осуществление работы по подготовке и проведению встреч семьи по разрешению кризисных ситуации с применением метода семейные групповые конференции. Апробация модели на практике показала, что все планы, разработанные семьями по выходу из кризисной ситуации, были одобрены специалистами и были выполнены семьями. Проводится постоянный мониторинг и анализ деятельности независимых ведущих для того, чтобы преодолеть выявленные трудности и повысить эффективность работы ведущих. Сохранение подлинности моделей и методов, которые адаптируются и внедряются на территории Российской Федерации, очень важно для Представительства.

Общество достигло большего успеха в области науки и техники. Появилась большая необходимость добиться успехов и в социальной сфере, осуществлять управление отношениями и процессом принятия решений. Метод семейные групповые конференции предлагает такой потенциал, который постепенно поможет выстроить отношения, способствующие принятию решений по выходу из кризисной ситуации и урегулированию конфликтов.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи в рамках деятельности отдела раннего вмешательства ГООУ «ЦПМСС»

В настоящее время ни у кого не вызывает сомнения необходимость более раннего оказания специальной помощи детям с особыми потребностями и их семьям, включения их в программы раннего вмешательства. Родители в современном обществе стали более информированными и готовы развивать своего ребенка с первых дней жизни. Для обеспечения семье возможности своевременной, а именно ранней, психолого-социально-педагогической помощи: диагностики развития ребенка, определения его специальных психологических и образовательных потребностей, обеспечения выбора оптимальных условий для эффективного преодоления или коррекции отклонений в развитии ребенка с первых дней жизни, создан Отдел раннего вмешательства ГООУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения».

В Отделе раннего вмешательства работает команда специалистов: педагог-психолог, дефектолог, врач-психиатр, логопед, воспитатель. Основными видами деятельности отдела раннего вмешательства являются:

1. Школа позитивного материнства. Школа позитивного материнства включает следующие блоки:

- междисциплинарное сопровождение и помощь семье в период планирования, ожидания и раннего развития ребёнка;
- реализация программ адаптации членов семьи к появлению в ее составе ребенка с особыми потребностями;
- междисциплинарное обслуживание ребенка и семьи в соответствии с разработанными программами индивидуального сопровождения;
- планирование, подготовка и обеспечение перехода ребёнка в другие структуры после окончания программы индивидуального сопровождения в службе ранней помощи.

Школа позитивного материнства – это та структура, которая ставит своей целью обеспечить родителей необходимыми знаниями в области физиологии, психологии, вооружить приемами работы, познакомить с особенностями развития детей того или иного возраста и на ранних этапах развития ребенка заметить факторы риска, провести диагностическую и коррекционно-развивающую работу.

2. Психолого-медико-педагогическая диагностика, коррекционно-развивающая работа и сопровождение детей раннего возраста. Система раннего выявления и коррекции отклонений в развитии включает блоки:

1. Скрининговое обследование детей первого года жизни, предполагающее, прежде всего выявление факторов риска в развитии ребенка.

2. Дифференциальная диагностика, основная задача которой – выявление отклонений в развитии, уточнение структуры дефекта, определение возможностей медицинского воздействия и психолого-педагогической коррекции отклонений в развитии ребенка.
3. Психолого-медико-педагогическая коррекция, а также непрерывное междисциплинарное сопровождение детей (в том числе детей с отклонениями в развитии).
4. Консультирование родителей (законных представителей), педагогов в организации индивидуального и дифференцированного подхода к детям с учётом здоровья и особенностей их развития, разработка рекомендаций по медико-педагогической коррекции.

Обследование детей проводится с использованием современных методик:

- скрининговая методика обследования - *шкала психомоторного развития по Гриффитс* (перевод Кешишян Е.С., 2000);
- *экспертная система «Лонгитюд»*, позволяющая определить уровень развития ребенка с 2-х месяцев, выявить отклонения в психомоторном развитии, контролировать динамику развития ребенка и подготовить индивидуальную программу сопровождения обследованного ребенка с учетом выявленных особенностей развития; особенностью этой программы является то, что родители принимают непосредственное участие в диагностической и коррекционно-развивающей работе; по мониторингу действующих служб ранней помощи в России наиболее успешным был признан опыт Санкт-Петербургской социальной программы «Абилитации младенцев», программа «Лонгитюд».
- *методика обследования и критерии оценки действий ребенка раннего возраста по Стребелевой Е.А.*, направленная на изучение уровня умственного развития детей раннего возраста (2-2,5 лет и 2,5-3 лет), предлагаемые в методике задания относятся к числу невербальных методик и предполагают простое перемещение предметов в пространстве, следовательно, могут применяться для испытуемых с любым уровнем речевого развития; анализ результатов обследования, знание уровня психической деятельности ребенка и его потенциальных возможностей позволяют наметить пути коррекционно-педагогической работы с каждым из обследуемых детей с учетом их индивидуальной структуры нарушения;
- *комплекс методик Психологического института РАО*, разработанных специалистами лаборатории психического развития дошкольников (диагностика формы общения ребенка со взрослым, речевого развития, предметно-манипулятивной деятельности, уровень познавательной активности и т.д.);
- *психологическая диагностика детей от 12 месяцев до 3 лет* (И.И. Мамайчук, М. Н. Ильина).

В рамках международного российско–шведского проекта «Изменение отношения общества к детям с ограниченными возможностями» сотрудники ГООУ «ЦПМСС» находились на стажировке в Швеции. Опыт шведских коллег используется в следующих направлениях работы Центра:

Работа с родителями: привлечение их к процессу воспитания и обучения, диагностики и коррекционно-развивающей работы на протяжении всего периода пребывания ребенка в образовательном учреждении; проведение различных мероприятий и семинаров для родителей с целью повышения их психолого-педагогической компетентности; работа с ребенком в присутствии родителей.

Выход специалистов Центра в образовательные учреждения и учреждения здравоохранения с целью обучения специалистов, ознакомления со специальными методами, приемами работы с детьми. Совместная работа психолога и дефектолога/логопеда с одним ребенком, что позволяет более эффективно провести диагностическое обследование ребенка за меньший период времени, а также совместно разработать индивидуальную программу сопровождения и коррекционно-развивающей работы для конкретного ребенка с учетом анализа полученных данных в ходе диагностического обследования.

3. Обеспечение деятельности коррекционно-диагностических групп. Направление детей в коррекционно-диагностические группы Центра проводится по результатам обследования ребенка на ОПМПК с согласия родителей (законных представителей) ребенка и только после оформления договора установленного образца. Для каждого вида коррекционно-диагностических групп разрабатывается программа работы с детьми, учитывающая характер нарушения и структуру дефекта, обсуждение которой проводится на педагогическом совете и утверждается директором Центра. На сегодняшний день в Отделе работают 3 группы для детей раннего возраста с грубым недоразвитием речи и сопутствующими нарушениями.

Раннее детство является сензитивным периодом для формирования толерантного отношения к другим. Поэтому весьма целесообразным является объединение в одной группе детей с различными трудностями. Такое объединение разных детей в раннем возрасте является весьма эффективным. Детям со специальными нуждами это облегчает адаптацию к обществу сверстников и ускоряет их развитие, а обычным детям даст незаменимый опыт общения с другими, отличающимися людьми, что чрезвычайно важно для воспитания толерантности.

По результатам работы коррекционно-диагностических групп специалистами ОПМПК проводится итоговое обследование, на котором оценивается эффективность проведенной коррекционно-диагностической работы, оформляется медико-педагогическое заключение и разрабатываются индивидуальные рекомендации о методах и формах работы с каждым ребенком и определение образовательного маршрута. По желанию родителей специалисты Центра сопровождают ребенка в ДОУ и после завершения работы групп.

Таким образом, организация ранней комплексной психолого-медико-педагогической диагностики, коррекции, а также непрерывного сопровождения детей раннего возраста (в том числе детей с отклонениями в развитии) во многом улучшает прогноз формирования личности и социальной компенсации этой группы детей, а также способствует достижению более полной компенсации дефекта и предупреждению вторичных нарушений. Это может быть достигнуто только в условиях комплексного междисциплинарного воздействия специалистов Центра, благодаря чему происходит снижение тяжести социальной дезадаптации ребенка путем высвобождения и максимального использования имеющихся интеллектуальных ресурсов и других сохраненных функций. Кроме того, активное привлечение в работу родителей способствует повышению их психолого-педагогической компетентности, снижению воздействия стрессового фактора в случаях рождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, получению рекомендаций по воспитанию ребенка (в том числе с отклонениями в развитии), принятию ребенка таким, каков он есть.

Литература

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. – М.: АСТ: Астрель, 2006.
2. Баранова М. Л., Макарова Н. В. Справочник руководителя дошкольного общеобразовательного учреждения. Организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
3. Виленская Г.А. От рождения и до...// Психологическая газета. – 2001, № 10.
4. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: Методическое пособие для практических психологов / Е.О. Смиронова, Л.Н. Галигуза, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – СПб.: «Детство-пресс», 2005.
5. Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. — СПб.: Питер, 2006. — 80 с: ил. — (Серия «Детскому психологу»).
6. Иванова А.Е., Мирошников С.А. Методические материалы к экспертной системе «Лонгитюд». – СПбГУ, 2006.
7. Игры и занятия с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в психофизическом развитии: Книга для педагогов/ Под ред. Е.А. Стребелевой, Г.А. Мишиной. - М.: «Полиграф сервис», 2002.
8. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста / Иванова А.Е., Кравец О.Ю., Рыбкина И.А. и др.; Под ред. Н.В. Серебряковой. – СПб.: КАРО, 2005.
9. Мамайчук И. И., Ильина М. Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. Научно-практическое руководство. - СПб.: Речь, 2004.
10. Матвеева Н.Н. Психокоррекция задержки речевого развития у детей 2-3 лет: Пособие для психологов, воспитателей. – М.:АРКТИ, 2005.
11. Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление/ Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. - М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003.
12. Стребелева Е.А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей 2-3 лет: ранняя диагностика умственного развития. - М.: Компания «Петит», 1994.

Результаты анкетирования молодых мурманчан, вступающих в брак

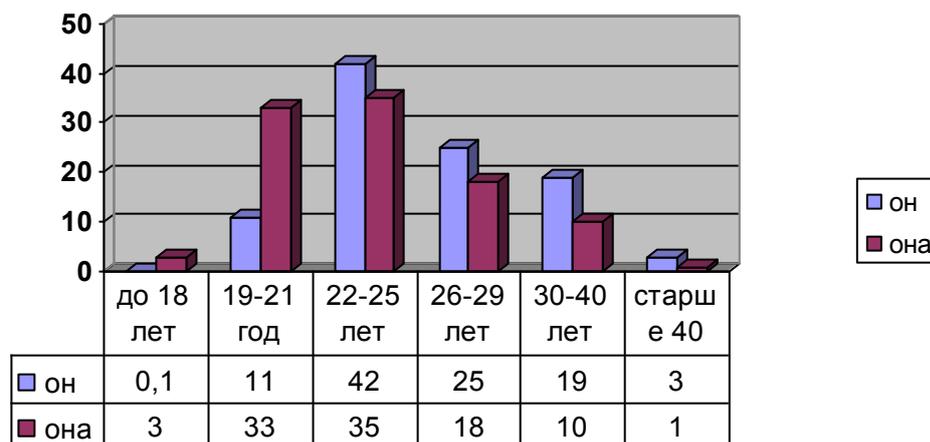
Настоящее исследование проводилось с января 2005 года по май 2006 года специалистами отдела психолого – педагогической помощи МУ «Комплексный центр социального обслуживания молодежи», совместно с отделом ЗАГС г. Мурманска и носит мониторинговый характер. Анкетный опрос молодоженов проводился с целью выявления мотивационных установок, с которыми молодые люди вступают в брак, уровня необходимой помощи со стороны государства и межпоколенческих отношений внутри семьи. Перед исследователями стояли следующие задачи:

- выявление основных проблем молодой семьи и различных путей их решения;
- исследование межпоколенческих отношений между членами молодых семей и родительскими семьями;
- выявление мнений молодых семей о степени проявления внимания государственных структур к решению их проблем.

В опросе приняли участие 679 пар, вступающих в брак.

1. В каком возрасте молодые пары вступают в брак

Гистограмма 1



Как видно из графика, значительная часть опрошенных находится в относительно зрелом возрасте. Это свидетельствует о достаточно сформировавшихся мнениях, высказанных в ходе опроса.

2. Уровень образования молодых людей, вступающих в брак:

- среднее профессиональное образование – 43% мужчин и 33% женщин;
- высшее образование у 22% мужчин и 29% женщин;
- 19% мужчин и 14% женщин имеют среднее общее образование;
- 14% мужчин и 22% женщин – неоконченное высшее.

Таким образом, в проведенном исследовании представлены практически все образовательные уровни населения.

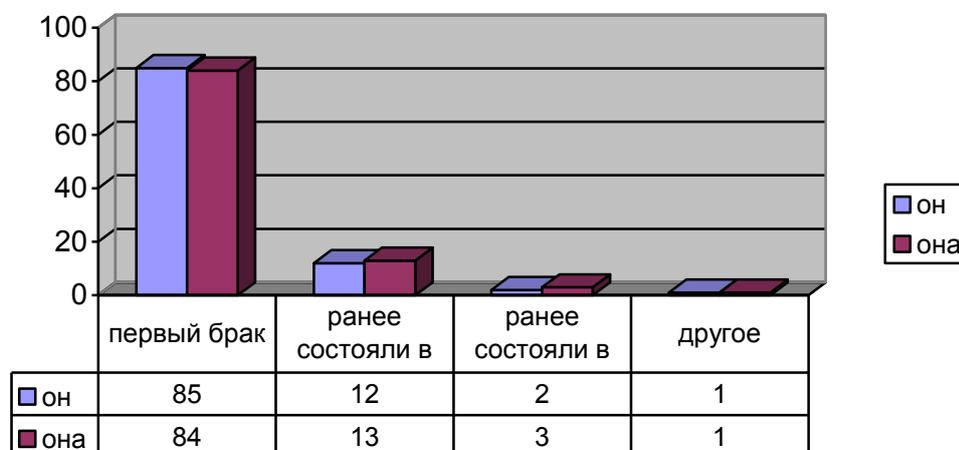
3. Основным родом занятий молодых людей является:

- **постоянная работа по найму** - для 61% мужчин и 55% женщин;
- 12% мужчин и 7% женщин **регулярно работают на временной работе по контрактам и трудовым соглашениям**;
- 6% мужчин и 2% женщин **занимаются частным предпринимательством и бизнесом**;
- 4% мужчин и 13% женщин **учатся в ПТУ, ВУЗе или техникуме**;
- 8% мужчин и 1% женщин **служат в армии**;
- 3% мужчин и 10% женщин **являются безработными**, и также 8% женщин **занимаются ведением домашнего хозяйства** (включая лиц, находящихся в отпуске по уходу за ребёнком).

Таким образом, можно говорить о том, что 15% мужчин и 25% женщин не имеют стабильного заработка. Подобные показатели свидетельствуют о том, что материальный уровень молодых супругов может быть ниже прожиточного минимума и им будет необходима социальная помощь со стороны государства.

Гистограмма 2

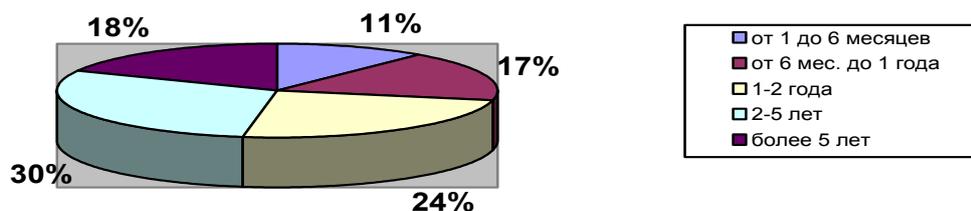
4. Вопросы о предыдущем браке



Как видно из приведенных выше данных, абсолютное большинство молодых людей вступает в брак впервые, даже не состоя ранее в так называемом «гражданском браке» с другим партнёром.

Диаграмма 1.

5. Как долго молодые люди были знакомы друг с другом



Анализируя предварительный стаж знакомства молодых супругов,

можно сделать вывод о том, что решение о создании семьи было взвешенным.

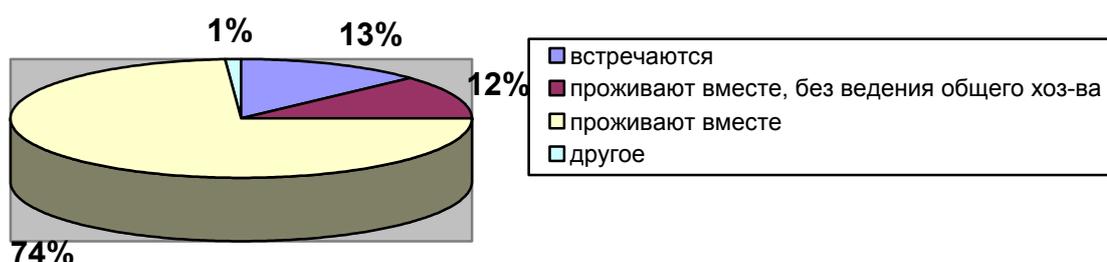
6. Мотивы вступления в брак

Анализ ответов свидетельствует о том, что ведущим фактором при создании современной молодой семьи является любовь. По 81% мужчин и женщин отметили, что семью они создают под влиянием именно этого чувства.

Второе место в иерархии факторов занимает желание (по 11% соответственно), а значимость каждого из остальных факторов, таких как влияние традиций, расчёта или необходимости, невысокая и практически не оказывает заметного влияния на создание семьи.

Диаграмма 2.

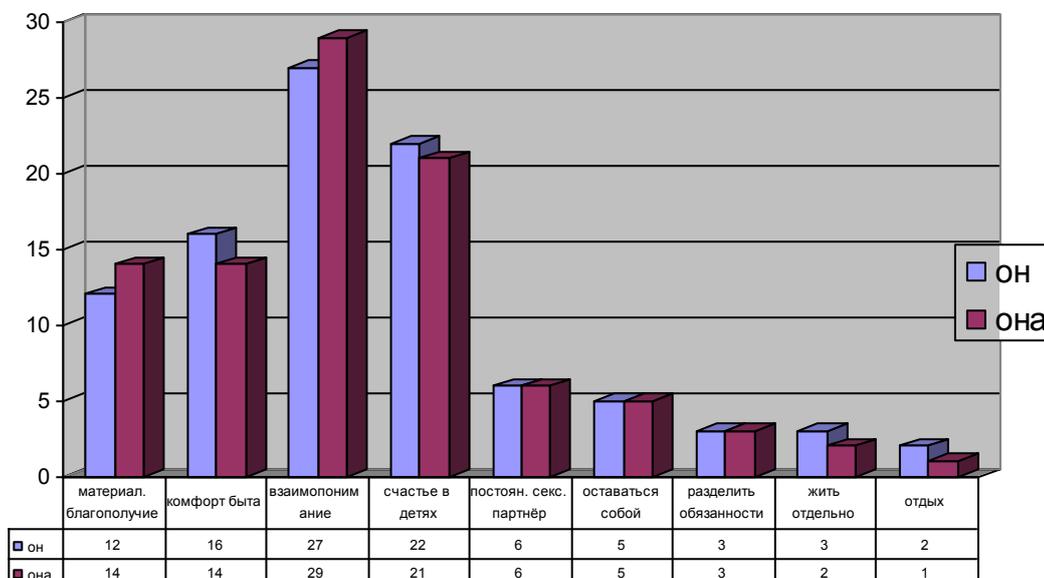
7. Какие отношения существуют между молодыми людьми



Анализируя отношения между молодыми людьми на момент заключения брака, можно отметить, что почти 3/4 молодых пар проживают вместе и ведут совместное хозяйство на период заключения брака.

Гистограмма 3

8. Ожидания от семейной жизни

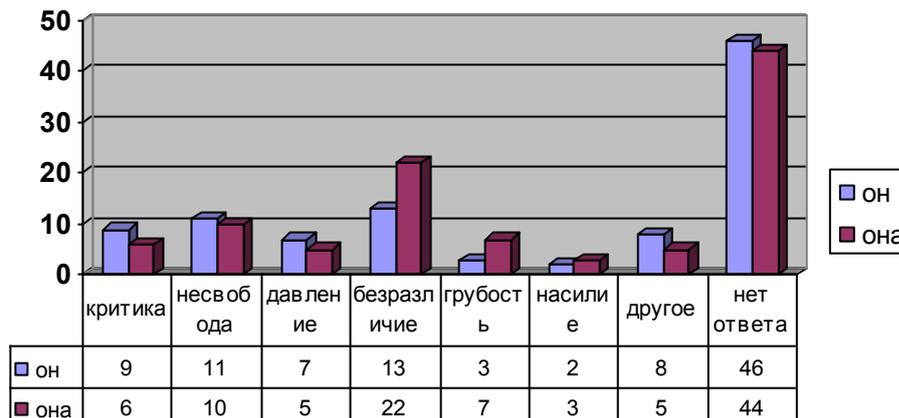


Следует отметить, что доминирующим фактором является взаимопонимание, а вторым по значимости выступает возможность получения счастья

благодаря наличию детей. Такие факторы, как бытовой комфорт, материальное благополучие тоже имеют большое значение.

Гистограмма 4.

9. Опасения относительно предстоящего брака

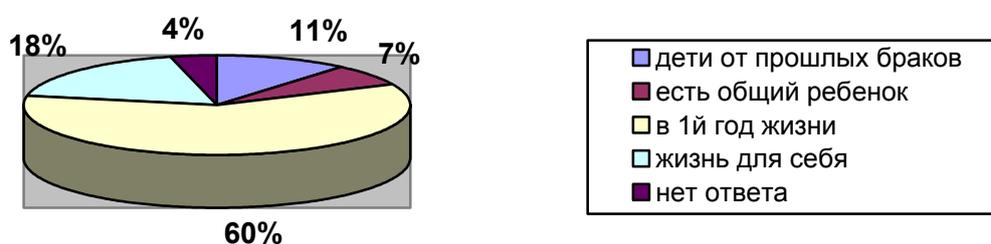


Ответы респондентов показывают, что более всего молодые люди, вступающие в брак, опасаются невнимания и безразличия со стороны партнёра (особенно женщины), а также ограничения личной свободы, давления и постоянных критических замечаний со стороны будущего супруга (в большей степени мужчины). Почти половина опрошенных затруднилась ответить на этот вопрос.

Подобные ответы говорят о высокой оценке степени реализации удачливости брака. С другой стороны, это может являться неблагоприятным фактором, так как низкий уровень осведомленности о своих опасениях может оказать негативное влияние на дальнейшее развитие семьи, потому, что в данном случае отсутствует возможность проговаривания с партнером своих опасений из-за неосведомленности о них самому.

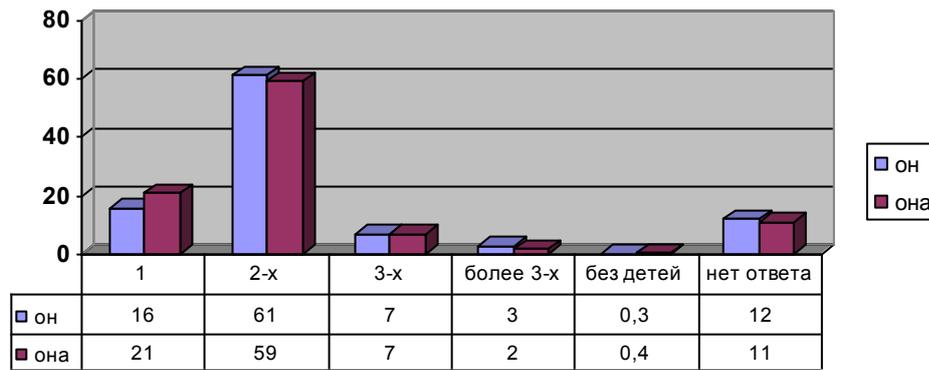
Диаграмма 3.

10. Планы относительно рождения ребенка



Как видно из приведённых выше данных, 60% молодых пар планируют завести ребёнка в первый год совместной жизни, что может говорить о том, что брак заключается уже по факту беременности невесты.

11. Сколько детей хотят иметь молодожёны

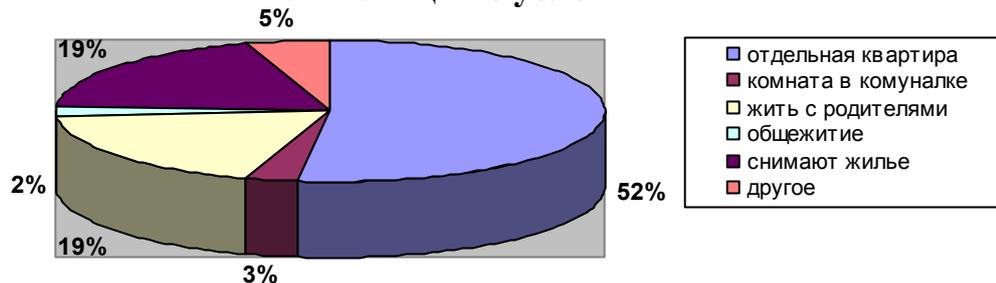


Наличие детей является одним из наиболее значимых факторов, обуславливающих стабильность и благополучие семьи. В течение последних четырех лет репродуктивная функция молодой семьи, согласно результатам опросов, остается на достаточно стабильном уровне. Половина молодых семей имеет одного ребенка, и только немногие - по два или даже три.

Анализ данных, приведённых выше, показывает прогностическую оценку отношения молодой семьи к реализации её детородной функции. Как видим, более половины опрошенных желают иметь двух и более детей, тогда как нежелание вовсе иметь детей наблюдается у очень незначительной части респондентов. Всё это говорит о том, что у молодых семей имеется значительный потенциал в воспроизводстве детей, и областным органам власти и органам местного самоуправления важно принять соответствующие меры для его эффективной реализации.

Диаграмма 4.

12. Жилищные условия



Экономическое положение семьи тесно связано с жилищными условиями. От того, живут молодые люди с родителями, либо отдельно, зависят также семейное благополучие и психологический климат в семье. Если же жильё арендуется, то возникает дополнительная статья расходов, существенная для бюджета молодой семьи. Как видно из диаграммы, квартирный вопрос не является главным в жизни большинства молодых мурманских семей.

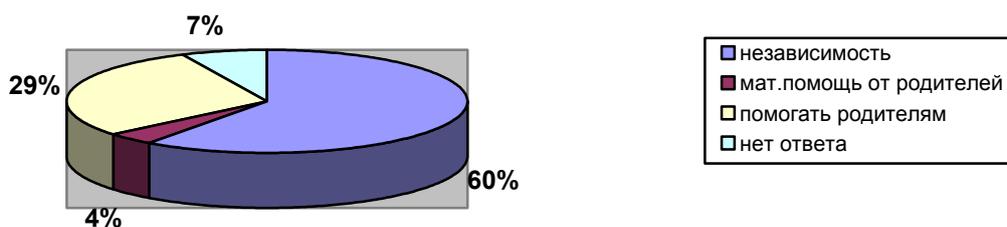
13. Основной доход в семье будет приносить

Анализируя ответы молодых людей, можно отметить, что в 69% семей основной доход в семье будет приносить муж и лишь в 2% - жена. Это соответствует классическим представлениям о том, что кормильцем семьи явля-

ется мужчина. Следует также отметить, что у 26% молодых пар доходы приблизительно равны, и оба супруга будут обеспечивать семью.

Диаграмма 5.

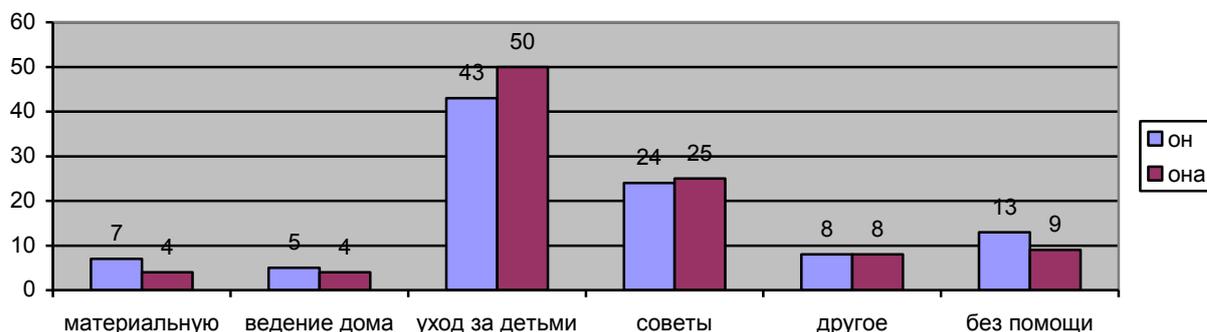
14. Экономические взаимоотношения с родителями



Как видно из приведённых выше данных, 2/3 респондентов считают, что будут материально независимы от родителей, а почти треть – сами собираются оказывать материальную помощь своим родителям.

Гистограмма 6

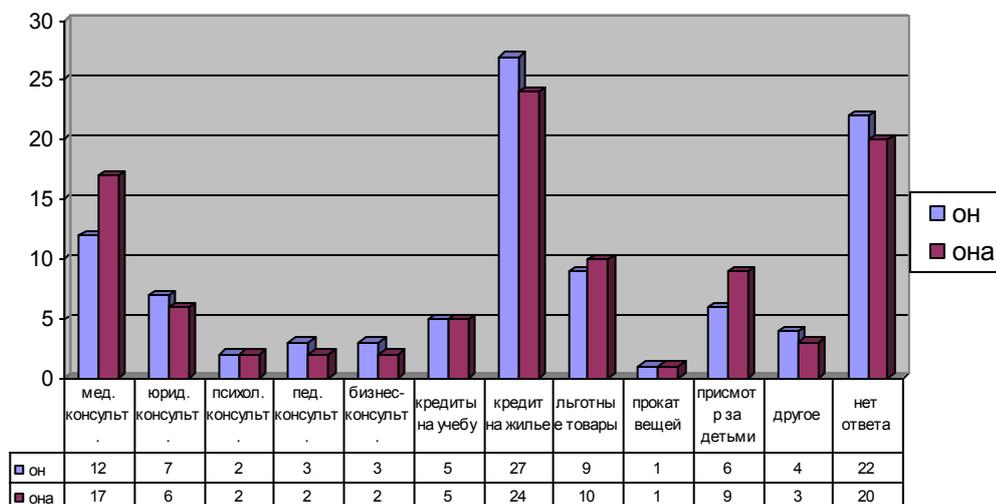
15. Какую помощь хотели бы получать от родителей



Анализируя ответы респондентов, можно отметить, что почти половина опрошенных ожидают помощи от родителей в сфере воспитания детей, и около четверти - в виде полезных советов.

Гистограмма 7.

16. В каких услугах со стороны государственных и негосударственных служб нуждаются молодые семьи



Ответы респондентов свидетельствуют о стремлении молодых супру-

гов не к иждивенчеству за счёт государства, а к самостоятельности, поскольку значительная часть респондентов нуждаются, прежде всего, в получении кредитов на приобретение образования и жилья.

17. С каким настроением молодые люди смотрят в будущее

В целом по выборке результаты достаточно обнадеживающие. С надеждой и оптимизмом на своё будущее смотрят 72% мужчин и 74% женщин. Спокойно, но без особых надежд и иллюзий - 18% мужчин и 16% женщин. Тревога и неуверенность в завтрашнем дне, страх и отчаяние присутствуют лишь 2% молодых людей, вступающих в брак. При разработке программы поддержки молодых семей данную категорию нужно учитывать в первую очередь, предлагая ей специальные меры государственной поддержки.

Анализ результатов анкетирования, проведенного среди молодых людей, вступающих в брак, позволяет сделать определенные выводы. Прежде всего, следует отметить, что в системе базовых для личности ценностей российской молодежи семья по-прежнему является одним из ведущих ценностных ориентиров. Более того, наблюдается тенденция к повышению ее значимости у всех социальных и возрастных групп молодежи.

В целом по итогам проведенного исследования, можно сделать **ВЫВОД** о том, что, хотя уровень профессиональной подготовки у молодых супругов выше среднего, 15% мужчин и 25% женщин не имеют стабильного заработка, и можно говорить о том, что материальный уровень молодых супругов может быть ниже прожиточного минимума, и им будет необходима социальная помощь со стороны государства в следующих моментах:

- сделать более доступным получение кредитов на приобретение жилья для молодых семей;
- материально поддерживать молодые семьи, в которых есть ребенок, или несколько;
- разработать систему льгот для молодых семей для получения образования, приобретения товаров первой необходимости, снижения оплаты коммунальных услуг, т.к. молодые супруги хотят быть материально независимыми от родителей и даже сами хотят оказывать им материальную помощь.

Ребёнок в семье разведённых родителей

Не секрет, что в современном обществе растёт число неполных семей, и сегодня феномен неполной, чаще всего «материнской», семьи - это не печальное исключение из правил, не единичное, а весьма распространенное явление. В ГОУСОССЗН «Мурманский центр социальной помощи семье и детям» специалистом, которого я являюсь, очень часто обращаются родители, обеспокоенные психоэмоциональным здоровьем своего ребенка, и, как правило, это дети из неполных семей.

Тому как сказывается ситуация развода на развитии ребенка посвящено много исследований. Так, например, некоторые из них утверждают, что дети из неполных семей в 2,6 раза чаще детей из полных семей попадают в больницы, т.е. дети из неполных семей обладают более высоким уровнем заболеваемости. Также, по мнению многих специалистов, неврозы в детском и подростковом возрасте являются прямым продолжением семейных проблем. А ведущие специалисты в области подростковой наркологии утверждают, что основным фактором становления и развития аддиктивного поведения у подростков является нарушение взаимоотношений в его семье. Примеров таких исследований можно привести много и все они доказывают, что разрушение единства семьи влечет за собой разрушение архиважных для развития детской личности чувственных связей и микросреды развития.

Следует определить, как сама ситуация развода сказывается на благополучии ребенка, а о том, что происходит с сыном или дочерью в случае когда родители ведут «бесконечную борьбу» друг с другом. Для этого можно привести один пример из практики.

На консультацию обратился мужчина, отец 12 летней девочки некоторое время назад у него состоялся развод с ее матерью, после чего дочь осталась жить с ним. Причину обращения мужчина объяснил как беспокойство по поводу эмоционального состояния дочери. Лиза, по словам отца, после развода родителей стала очень взволнованной, тревожной. «Беспричинные слезы», «расстройство сна», чувство беспокойство стали ее постоянными спутниками. На фоне эмоционального расстройства заметно ухудшилось обучение Лизы в школе, к тому же у нее были постоянные конфликты со всеми членами семьи.

По запросу отца девочки с Лизой была проведена коррекционная работа, соответственно заявленной проблеме. Девочка посетила всю необходимую серию занятий, по результатам которых заметно улучшилось ее эмоциональное состояние. Однако, работа заключается не только в том, чтобы помочь ребенку справиться с определенной трудностью, овладеть правильным навыком поведения и др., но также в том, чтобы найти причину возникшей проблемы у ребенка. Так, анализируя механизмы возникновения

тревожности у Лизы, на первое место вышли именно нарушения взаимоотношений в семье, развод родителей.

К сожалению, в практике работы, как и в конкретном примере, сталкиваешься с тем, что зачастую папы и мамы не осознают того, что постоянные ссоры, конфликты их друг с другом пагубно влияют на детскую психику, т.к. дети, как правило, очень остро реагируют на такого рода взаимоотношения между родителями. Их реакция заключается в том, что у них ухудшается поведение, начинаются трудности в школе, сюда же относится уход несовершеннолетних детей из дома, и многие другие поведенческие расстройства но, прежде всего, страдает эмоциональная и личностная сфера ребенка.

На протяжении всей серии занятий с Лизой, проводилась консультативная работа с ее родителями. В ходе этих встреч были выяснены особенности взаимоотношений родителей с дочерью, а также особенности общения и взаимодействия, бывших супругов друг с другом. Естественно эмоциональный фон общения членов семьи друг с другом был достаточно неблагоприятный, ребенок очень часто оказался вовлеченным в супружеский конфликт. Консультативная работа имела своей целью помочь наладить родителям общение друг с другом, улучшить общий эмоциональный фон взаимоотношений между ними.

Результат от такой работы был минимальный, т. е. бывшие супруги, как правило, не хотят менять свое поведение и их конфликтные взаимоотношения продолжают, даже когда родителям объясняются все последствия, к которым может привести тот или иной стиль взаимоотношений они говорят что не знают как их изменить, или часто произносят такую фразу «А с ним (бывшим супругом) нельзя по-другому».

Таким образом, не пытаясь изменить свое поведение, наладить взаимоотношения друг с другом, улучшить общий эмоциональный фон общения, родители предпочитают приводить на консультацию к психологу своих детей, ошибочно полагая, что это поможет им разрешить все проблемы.

И возвращаясь к своему примеру, следует отметить, что на настоящий момент девочка проживает с матерью, после полугодового перерыва она опять пришла к психологу по инициативе ее матери, которая полагает, что девочка нуждается в дополнительных занятиях. Уже после первой встречи с Лизой мною были отмечены мышечные зажимы, и явные признаки возросшей тревожности, которые удалось в значительной мере преодолеть предыдущей коррекционной работой.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что, не изменяя ситуацию, в которой растет и воспитывается ребенок очень сложно добиться долгосрочного эффекта от коррекционной работы.

Таким образом, развод родителей зачастую выступает одним из ведущих факторов нарушения психоэмоционального здоровья ребенка. Но грамотное поведение родителей, правильная линия поведения может, существенно облегчить этот процесс и сделать его менее кризисным для ребенка. Однако, в практике работы, и описанный пример это наглядно показывает,

сталкиваешься с тем, что родители приходят к решению о разводе и расстаются настоящими врагами друг для друга. При этом момент расставания превращается в настоящую битву, где каждая сторона старается причинить другой как можно больше «вреда». Однако, бывшие супруги забывают, что независимо от того, сохранился ли брак, статус родителя остается, как и остается ответственность родителей за благополучие своих детей, независимо от того сохранились ли брачные узы.

Неблагополучная семья – источник проблем безнадзорного подростка

Семья на протяжении длительного времени играет одну из определяющих ролей в формировании личности ребенка. В семье подросток приобретает опыт общения и взаимодействия с людьми разных поколений, разного пола. Характер складывающихся отношений и степень их воздействия на ребенка зависят от множества факторов. Это, и индивидуальные личностные свойства подростка, и «семейные» факторы, в частности психологическая атмосфера в семье в целом, включающая эмоциональные, ролевые и коммуникативные аспекты взаимоотношений, а также стиль семейного воспитания, материальное и социальное положение семьи, уровень образования родителей и многое другое.

Группа риска, в которую входят семьи с относительно здоровыми детьми, характеризуется низким социальным статусом, малоимущие, многодетные, неполные, пьющие семьи - это дезадаптированные семьи. Они не справляются со своими основными функциями и деструктивно воздействуют на ребенка [3].

В зарубежных исследованиях основное внимание сосредотачивается на взаимодействиях между родителем и ребенком в подростковый период развития, что отражает возросшее влияние теорий социального научения. Данная теория рассматривает эффективность родителей с точки зрения формирования и передачи навыков и стандартов поведения. Сравнительные исследования семей – безнадзорных подростков и благополучных школьников, показывают, что безнадзорные подростки воспитываются в более неблагоприятных условиях, чем их благополучные сверстники. Нерегулярные и несправедливые наказания выступают в качестве противоречивого подкрепления. Это означает, что социально желательные действия ребенка могут не находить подкрепления в домашнем окружении. Наказание, зависящее от прихоти и настроения родителей, способствует созданию непредсказуемой обстановки.

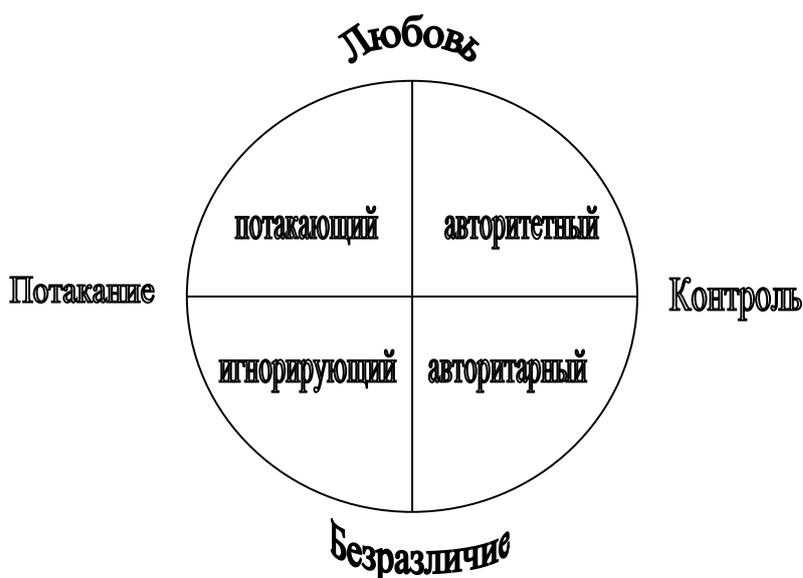
Складывающиеся в каждой семье методы воспитания детей представляют собой определенную совокупность вариантов родительского поведения, способствующего просоциальному развитию ребенка. Хотя дисциплинирующие воздействия являются относительно устойчивыми стилями воспитания, к которым родители прибегают для прекращения или изменения нежелательного поведения ребенка. С одной стороны идентифицируются паттерны вознаграждений и наказаний, проводится различие между применением силы / власти (физическое наказание, критика, угрозы, лишение материальных благ), лишением любви (воздержание от проявлений привязанностей) с другой - индукцией (разъяснением проступка). У детей с нормативным поведением моральное развитие положительно связано с предпо-

читательным использованием родителями методов индукции и отрицательно – с опорой на применение силы / власти. Относительная неэффективность применения силы / власти в качестве дисциплинарного воздействия объясняется страхом, а также тем, что применение силы снабжает ребенка моделью враждебного поведения.

В девиантных семьях чаще всего прибегают к применению силы / власти как к способу добиться от ребенка соблюдения норм и правил. Родители безнадзорных подростков часто используют насмешки и физическое наказание, тогда как родители подростков с нормативным поведением больше полагаются на индукцию и лишение любви.

Материнское поведение по отношению к ребенку можно систематизировать на основе круговой модели, в которой различные формы поведения размещаются вокруг двух независимых измерений – любви и контроля.

Рисунок 1



Благодаря круговой модели можно объяснить противоречивое описание родительского стиля в девиантных семьях как «суровый, но не контролирующий», поскольку эти два дескриптора отображают полюса разных измерений. Комбинации этих измерений дают четыре различных родительских стиля: авторитетный (принимающий – требовательный); потакующий (принимающий – нетребовательный); авторитарный (отвергающий – требовательный) и игнорирующий (отвергающий – нетребовательный). Дисциплина, основанная на авторитете и доверии взрослого, побуждает ребенка к самоконтролю и повышает его уверенность в себе.

Авторитарный стиль связывают с применением силы, что оказывает отрицательное воздействие на ребенка, выражающееся в более низком уровне морального развития, повышенной агрессивности и пониженной самооценке. Игнорирующий стиль во многом связывается с недостаточным надзором за детьми. Согласно исследованиям Уилсона, проведенным с мальчиками из бедных городских районов, плохой контроль со стороны ма-

терей является важным фактором подростковой девиантности, чем социальное положение или криминальность родителей.

Контролирование поведения детей является важным компонентом материнской компетентности [1].

Наибольшую опасность по своему негативному воздействию на детей представляют криминально-аномальные семьи. В таких семьях ребенок начинает в раннем сроке бродяжничать, устраивать побеги из дома. Не менее важным криминогенным фактором аномальной семьи является алкоголизм родителей. В исследованиях Г.И. Каплана, Б.Д. Сэдока выявляется факт существования четкой взаимосвязи между алкоголизмом родителей и физическим, психическим и «социальным» здоровьем их детей. С алкоголизмом связано 74% случаев семейного насилия, 25% суицидов и 34% жестких случаев насилия [4].

Влияние домашней окружающей среды особым образом вносит вклад в психологические характеристики ребенка. При этом нельзя отрицать роли личности с присущими ей взглядами, интересами, привычками, которые создаются в процессе ее формирования. Если для детей в возрасте 6-9 лет из семей алкоголиков характерны реакции астенического типа, отражающие напряженное состояние их нервной системы, то к 10-14 годам психика детей принимает уродливые формы и выливается в картину патологического развития личности со следующими ведущими чертами: повышенной тревожностью, отчужденности, агрессивности, сниженным самоконтролем [3].

Семьи, где один или два члена злоупотребляют спиртными напитками, имеют ряд отличительных особенностей: им свойственны явное и скрытое отвержение членами семьи друг друга; наличие явного или скрытого семейного насилия, отличающегося цикличностью [2].

Зарубежные и отечественные ученые выделяют закономерности отрицательного воздействия семейного неблагополучия:

- во внутрисемейных конфликтах, возникающих из-за несоответствия представлений супругов о семейной жизни, расхождении основных ценностных ориентаций, подросток лишается уверенности в себе и появляется чувство тревожной неопределенности;
- в аморальных семьях, не умеющих строить отношения с людьми на основе взаимного контакта, ребенок привыкает достигать своих целей насилием, которое приводит к индивидуализму;
- в конфликтных семьях с «лидирующим родителем» с раннего детства подавляется чувство собственного достоинства. В таких семьях дети вырастают зависимыми от социальной среды и готовыми принять чужую волю ценой пассивного подчинения;
- нравственно неблагополучные семьи несут в себе риск заражения асоциальными взглядами и привычками.

Неблагополучная семья делает привычным сам стиль семейных отношений, формирующих незрелую личность, прибегающую в сложных ситуациях к сурогату межличностного взаимодействия.

Литература

1. Блэкборн Р. Психология криминального поведения. – СПб: Питер, 2004. – 496с.
2. Дармадехин С.В. Безнадзорность детей в России // Педагогика. – 2001. - №5.
3. Зарецкий В.К., Дубровина В.Н., Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Пути решения проблемы сиротства в России: Монография. – М., 2002. – 199с.
4. Сэдок Б. Дж., Каплан Г.И. Клиническая психиатрия/ Перевод с англ. Б.В. Стрелец. – М., 1994. – В 2т., Т.1 – 670с., Т. 2.- 523с.

Эмоциональный интеллект как фактор развития и гармонизации детско-родительских отношений

«Человек более человек в том,
как он *чувствует*, чем как он *думает*»
К.Д. Ушинский

В современном мире всё больше растёт понимание семьи как определяющей не только развитие ребёнка, но и в конечном итоге развитие всего общества. Семья - это микрокосмос всего мира. Чтобы понять его, достаточно познать семью. Неблагополучные семьи порождают неблагополучных людей с низкой самооценкой, что толкает их на преступления, оборачивается душевными болезнями, алкоголизмом, наркоманией, нищетой и другими социальными проблемами. «Если мы хотим изменить мир, нужно изменить семью» - считает известный американский психолог Вирджиния Сатир.

Результаты исследований, посвящённых проблемам семейных отношений, показывают, что одной из основных причин, ведущих к неблагополучию в семье, является отсутствие *эмоционально насыщенных* и устойчивых отношений, *дефицит положительных эмоций* в общении детей и родителей. Это приводит к эмоциональной депривации детей и подростков, *доминированию защитных форм поведения*: негативная, агрессивная позиция, враждебность не только к другим людям, но и по отношению к себе. В результате увеличивается количество суицидальных попыток и завершённых суицидов у подростков. Появляются специфические для подростковой субкультуры опасные групповые формы поведения - фанатизм, агрессия, жестокость. В подростковой среде распространяются наркотики, появляются новые формы зависимости, связанные с компьютеризацией.

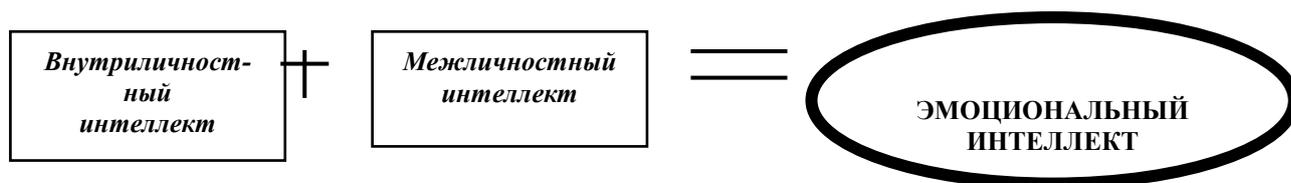
В большинстве из этих случаев в помощи нуждаются не только дети, но и их родители. Подавляющее большинство взрослых являются обыкновенными родителями, они так или иначе любят своих детей и привязаны к ним. Несмотря на это, их нередко можно обвинить, причём заслуженно, в жестоком обращении с собственным ребёнком. В таких случаях с уверенностью можно говорить о *нарушенных детско-родительских отношениях*, которые проявляются в различных симптомах: физические наказания, пренебрежение основными нуждами и потребностями ребёнка, эмоциональном насилии по отношению к детям, и, как результат, уход детей из дома, воровство, употребление психоактивных веществ и т.д.

Обозначим проблемы в семьях с нарушенными детско-родительскими отношениями. Во-первых, родители не всегда понимают, осознают свои собственные эмоции, цели и результаты своего по-

ведения, и вместе с тем не понимают, не осознают эмоции и поведение своих детей. *Способность к самопознанию и пониманию того, что на самом деле человек хочет и к чему стремится, определяется как внутриличностный интеллект.*

Во-вторых, родители в таких семьях не умеют **регулировать** свои эмоции и поведение, что очень часто приводит к насилию, психологическому или физическому, по отношению к детям. *Способность к общению и сотрудничеству с другими людьми, «слышание» и чувствование других понимается как межличностный интеллект.*

Сочетание внутриличностного и межличностного интеллектов, как двух важных составляющих во взаимоотношениях ребёнка и родителя, содействует эмоциональному и интеллектуальному росту личности, которое определяется в психологии как **эмоциональный интеллект**.



Таким образом, в дисфункциональных семьях показателем нарушения детско-родительских отношений является низкий уровень развития эмоционального интеллекта взрослых, что приводит к разным формам психологического и физического насилия по отношению к детям. Это влияет на то, как этот ребёнок в дальнейшем будет выстраивать отношения с окружающими людьми и прежде всего со своими детьми.

Современные психологи подчеркивают актуальность проблемы развития эмоционального интеллекта — открытости человека своим эмоциональным переживаниям, связывая ее возможности с гармоничным взаимодействием сердца и разума, аффекта и интеллекта. «Чтобы интеллект преобразовать в разум, абсолютно необходимо открыть сначала свое сердце... Разум — это интеллект, настроенный в лад с вашим сердцем» - говорили древние философы.

Проблема компетентности в понимании и выражении эмоций стоит достаточно остро ещё и потому, что в нашем обществе искусственно насаждается культ рационального отношения к жизни. «Общество, заботящееся об образовании ума, совершает большой промах», - говорил К.Д. Ушинский, подчёркивая социальный смысл эмоций.

Формирование эмоционального интеллекта необходимо начинать уже с первых дней жизни человека.. Основной способ развития заключается в **стимулировании фантазии, воображения**. Самым мощным, и, по сути, главным в создании гармоничного эмоционального мира ребёнка, является **игра**. С помощью этого активного метода групповой работы у детей формируется опыт достаточно глубокого вхождения в отношения с окружающим миром, опыт моделирование этих отноше-

ний, осмысление их. Кроме того, игра - это радость, азарт, свобода, динамика. Значит, наиболее захватывающее реагирование на ситуацию, на событие. Для ребёнка это не только ощущение себя в мире, но и ощущение мира в себе. Важность такого подхода трудно переоценить. Особенно сейчас, когда в массовом порядке в домашнем воспитании детей усиливается ориентация на раннее развитие абстрактно-логического мышления, а это часто приводит к трудностям развития ребёнка в более старшем возрасте, и, в конечном итоге, к деформации личности взрослого человека: иногда груз неразрешённых детских переживаний мы несём всю свою жизнь. Однако, безусловно подвластной взрослому осознанию и контролю является возможность перестать двигаться по замкнутому кругу и избавить детей от груза собственных проблем и ограничений.

Совершенствование процесса восприятия и эмоциональной оценки действительности, развитие способности глубокого постижения этой оценки, формирование способности понимания эмоций и управление ими необходимо каждому взрослому человеку (родителю) для создания гармонизации семейных отношений. По результатам многих исследований, процесс развития эмоционального интеллекта происходит на протяжении всей жизни человека. И если рассматривать развитие эмоционального интеллекта одной из важных задач в повышении культуры взаимоотношений и взаимодействии между взрослыми и детьми, то без преувеличения можно сказать, что цивилизованность общества будет расти.

Литература

1. Юркевич В. «Проблема эмоционального интеллекта» // Вестник практической психологии образования» - № 3, июль - сентябрь - 2005 г.
2. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. - Изд. 2-е, испр. И доп. - СПб.: Речь, 2006 г.;
3. Алексеева И.А., Новосельская И.Г. Жестокое обращение с ребёнком. Причины. Последствия. Помощь. - М.: Генезис, 2005 г.;
4. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. - СПб.: Речь, 2005 г.;
5. Медведева И., Шишова Т. Разноцветные белые вороны. - М.: Семья и школа, 1996 г.;
6. Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта. Социально-психологические проблемы ментальности: 6 Международная научно-практическая конференция. - Смоленск: СГПУ, 2004 г.

Проблема семейного насилия

Домашнее насилие (насилие над членами семьи) по данным Комитета Совета Федерации Федерального собрания РФ по социальной политике (аналитическая записка по проблемам роста насилия в семье в различных его формах), представляет собой серьезную социальную проблему.

Российская статистика семейного насилия мало отличается от мировой: в 93% случаев жертвами домашнего насилия становятся женщины, в 7% мужчины. Основную часть случаев домашнего насилия в отношении женщин составляет насилие, проявляемое супругом или партнером (74% первичных обращений по поводу домашнего насилия), в то время как насилие со стороны родителей или взрослых детей становится поводом для обращений лишь в 11%-15% первичных обращений [1].

Анализ обращений в ГООУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения» свидетельствует о том, что проблема насилия и жестокого обращения с детьми существует и в нашем регионе. За 2004 год в Центре зарегистрировано 104 обращения от детей и взрослых по данной проблеме, в 2005 году 120 обращений, в 2006 году 136 обращений. Около 40 % заявленных обращений прямо или косвенно связаны с проблемами в семейных отношениях, авторитарным стилем воспитания, насилием и жестоким обращением с детьми.

Для решения вопросов квалифицированной социально-психологической помощи, пострадавшим от насилия детям ГООУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения» начал реализовывать совместно с РПО «Спасем Детей» (Норвегия) проект «Профилактика и предотвращение насилия над детьми в городе Мурманске и Мурманской области». Проект направлен на реализацию права детей на защиту от всех форм насилия со стороны родителей или других лиц, в соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка. Проект также способствует усилению местных возможностей через создание должных условий для оказания помощи детям, пострадавшим от насилия и повышения квалификации специалистов, работающих в интересах детей.

Распространение насилия обусловлено недостаточно эффективной системой сообщения о насилии, обнаружения и учета случаев жестокого обращения с детьми, а также отсутствием необходимых знаний и навыков у специалистов по его предотвращению и оказанию помощи пострадавшим. Немаловажную роль в решении проблемы играет формирование общественного мнения по вопросу жестокого обращения с детьми.

Домашнее насилие — это повторяющийся с увеличением частоты цикл. Раз начавшись, домашнее насилие само по себе не прекратится. Оно носит циклический характер и имеет три фазы [2].

Фаза первая: *нарастание напряжения*. В данный период потенциальный обидчик становится раздражительным, злится, ищет повода для выхода

своей агрессии. В семье нарастает напряжение. Эта фаза характеризуется также отдельными вспышками оскорблений, которые могут быть вербальными и/или эмоциональными и отличаться по интенсивности от привычных и ожидаемых от партнера.

Фаза вторая: *инцидент острого насилия*. Это фаза, в которой в результате эскалации напряжения и гнева не осталось возможности контролировать свое поведение, скопившиеся напряжение выливается во взрыв, сам акт насилия любой формы. Этот период отличается интенсивной разрядкой, основными разрушениями и крайними эмоциональными выплесками в их самой негативной форме, а также тем, что эти ситуации не могут быть спрогнозированы или контролируемы. Признаки гнева настолько сильны, что обидчик не может отрицать их существование, а женщина и ребенок не могут отвергать его влияния на них.

Фаза третья: *«медовый месяц»*. Это период раскаяния и относительного спокойствия, когда обидчик сожалеет о содеянном. Он просит прощения, дарит подарки, заглаживает свою вину. Может быть очень любящим и демонстрировать необыкновенную доброту, предлагать любую помощь и обещать больше никогда не совершать насилия или, наоборот, обвинять членов семьи в том, что они спровоцировали насилие, не выполнив то, о чем он просил. Он хочет закрепить свой «успех», захлопнуть ловушку и удерживать членов семьи в этих отношениях, не дать им уйти от него. И члены семьи, подвергающиеся насилию, как правило, верят в искренность обидчика и попадают в его ловушку. Именно эта фаза создает иллюзию у жертвы, что возможно улучшение ситуации, что обидчик, наконец, все осознал. Вполне вероятно, что обидчик может продолжать применять в этой фазе такие формы насилия, как экономический контроль, эмоциональные оскорбления, для того, чтобы поддерживать свою позицию доминирования даже в этой фазе. Напряжение в семье снова начинает нарастать. Третья фаза опять переходит в первую. Круг замкнулся. Разорвать его для многих семей довольно трудно.

Любой член семьи может стать жертвой насилия в семье, точно также, как каждый человек может стать жертвой другого преступления. Чем дольше женщина или ребенок остаются в семье, где по отношению к ним совершается насилие, тем вероятнее, что у них разовьются следующие качества: [3] низкая самооценка; утрата уверенности в себе (неуспешность в школе); психологические и физиологические проблемы и жалобы (утомление, нарушение сна, беспокойства, подозрительность, напряжение в общении, скрытность).

Насилие тесно связано с социальным стрессом в семье. Среди множества проблем, которые могут повысить уровень напряженности и привести к жестокости, следует назвать такие, как разногласия в воспитании, секс, беременность, денежные затруднения, безработица, необходимость в долгосрочной медицинской помощи, а также употребление алкоголя, который снимает контроль над инстинктами.

В основе жестокого обращения лежит недостаточная способность к коммуникации обидчика, так как насилие и конструктивная коммуникация

не совместимы. Конкретное действие видится как более эффективное по сравнению со словами для быстрого прекращения конфликта. Стремление к насилию усиливается также благодаря тому, что обидчик обнаруживает «позитивные результаты» агрессивности, особенно, когда речь идет о том, чтобы заставить повиноваться или вызвать страх у кого-либо. Многие, допускающие жестокое обращение, оправдывают свои действия тем, что они хотели заставить замолчать, проучить жертву. В конечном счете, целью в этом случае является стремление сохранить господство над жертвой, контролировать ее поведение.

Обидчики, использующие насилие, как правило, страдают заниженной самооценкой и таким способом самоутверждаются. В 70 % случаев в основе насилия лежат взаимоотношения, которые были в семье обидчика. Насилие в этих семьях, как правило, являлось повседневной нормой, которая затем была перенесена обидчиками во взрослую жизнь и свою семью [4].

Исследователи проблемы домашнего насилия сталкиваются с большими трудностями. С одной стороны, подлинные масштабы этого явления остаются неясными в связи с тем, что многие жертвы жестокого обращения ощущают себя эмоционально-зависимыми от обидчика. В соответствии с распространенными стереотипами жертвы насилия считают во всем виноватыми лишь себя и вообще не обращаются за помощью. Кроме того, многие жертвы насилия не в состоянии определить тот момент, когда семейные конфликты, ссоры, выяснения отношений и т.д. переходят определенный порог и превращаются в открытые проявления насилия.

Литература

1. Тезисы второй всероссийской научной конференции "Психологические проблемы современной российской семьи" (25-27 октября 2005г.). В 3-х частях. - 2 часть / Под общей редакцией доктора психологических наук В.К. Шабельникова и кандидата психологических наук А.Г. Лидерса. - М. - 2005. – 360 с.
2. Костенко М.А. Социальная работа с мужчинами: к постановке проблемы. – Барнаул. – 2003. – 190 с.
3. Алексеева И.А., Новосельский И.Г. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь. -М.: Генезис. - 2006. – 256 с.
4. Гусева Е.Н., Ю.В. Суворцева. Специалистам, работающим с детьми о насилии в семье. – СПб. – 2005. – 44 с.

Психологические аспекты профессиональной подготовки педагогов работе с детьми – жертвами насилия

Проблема плохого обращения с детьми существует на протяжении многих сотен лет. Она охватывает широкий круг вопросов, связанных с физическим, психологическим насилием, с пренебрежением и эмоциональной жестокостью по отношению к детям. По данным исследователей, две наиболее важные сферы жизни ребенка – семья и школа – являются «благоприятными» для проявления насилия. Педагоги в своей профессиональной деятельности должны руководствоваться Международной Конвенцией о правах ребенка, Конституцией РФ, в которых прописаны основные права детей, среди которых не последнее место занимают право на неприкосновенность, право на защиту своей чести, право на получение помощи.

В период, когда проблемы насилия над детьми особенно актуальны в нашей стране при подготовке будущих педагогов необходимо нацеливать и обучать студентов эффективно и правильно взаимодействовать с такими детьми в рамках учебных занятий. У студентов часто возникает удивление: «Чем же учитель начальных классов или воспитатель может помочь ребенку в сложившейся критической ситуации?» Как известно, педагог, воспитатель является авторитетным человеком для ребенка в детском саду, начальной школе. Поэтому, оказывая помощь детям, подвергшимся насилию, необходимо снижать отрицательное влияние переживаемой травмы на его дальнейшее развитие, предотвращать отклонения в поведении путем создания в процессе обучения атмосферы доверия, взаимопонимания, которая стимулирует развитие личности ребенка. В процессе взаимодействия между педагогом и детьми необходимо реализовывать «субъект - субъектные» отношения, отношение к ребенку как к самостоятельной уникальной личности, соблюдая принципы равенства [1].

Еще больший акцент на обучение методам работы с детьми, подвергшимся насилию, необходимо делать при подготовке специалистов в области социальной педагогики. В рамках обучения студентов по специальности «Социальная педагогика» в Мурманском педагогическом колледже, такая работа идет в нескольких направлениях. В первую очередь при работе с ребенком – жертвой насилия необходимо обладать навыками социально – психологического консультирования, которые формируются у студентов в рамках соответствующей дисциплины. Как и в других случаях, основным методом консультирования при работе с насилием является интервью, основам которого мы и обучаем будущих специалистов на занятиях. При реализации первичной беседы в процессе консультирования социальный педагог имеет возможность решить ряд задач [2]:

- сбор информации для подтверждения факта насилия и установления его виновника;

- конкретизация плана беседы, предполагающего исключение возможности оказания на ребенка давления как со стороны специалиста, так и любого другого лица;
- выбор места и создание оптимальных психологических комфортных условий для интервьюирования детей, пострадавших от насилия.

Во время ведения интервью студентами используются методы, содействующие активности клиента, смене чувств и переживаний, демонстрирующие ребенку безусловное принятие его личности, безоценочное отношение. Такие результаты могут быть достигнуты через различные варианты слушания (Т. Гордон) [3], которым также обучаются студенты:

1. Пассивное слушание (тишина). Это мощное невербальное средство, позволяющее ребенку почувствовать внимание к его личности и проблемам.

2. Реакция подтверждения, признания услышанного. Осуществляется с помощью вербальных реплик и невербальных приемов (кивание головой, наклон вперед, улыбка, нахмуривание и др.)

3. «Открывание дверей». Это специальные вопросы или замечания, позволяющие ребенку быть открытым, поощряющие его высказывания.

4. Активное слушание, в ходе которого с помощью перефразирования услышанного специалист уточняет свои гипотезы и декодирует информацию клиента.

5. «Отражение чувств» - метод передачи сопереживания и понимания, предложенный К. Роджерсом. При его использовании специалист становится своеобразным зеркалом чувств ребенка, он помогает их осознать и вербализовать и тем самым содействует эмоциональному отреагированию проблемной ситуации.

6. Директива, при использовании которой профессионал ясно показывает консультируемому, какое действие считает для него желательным, и предполагает, что ребенок выполнит его указания.

7. Самораскрытие. Специалист делится личным опытом и переживаниями, показывает, что способен разделить нынешние чувства ребенка.

8. Обратная связь. Специалист дает возможность ребенку понять как его воспринимают со стороны, дает конкретные данные для самовосприятия. Данный метод необходим для предотвращения появления комплекса жертвы насилия.

9. Пересказ. Повторение сущности ситуации клиента и его мыслей социальным педагогом, которое активизирует обсуждение проблемы и улучшает ее понимание обеими сторонами.

10. Резюме, используемое в конце консультативной беседы для суммирования суждений специалиста и выводов ребенка. Метод способствует прояснению результатов беседы и помогает перенести результаты интервью в реальную жизнь.

Кроме того, в рамках дисциплины «Социально – психологическое консультирование» получают информацию об этапах проведения интервью, а также имеют возможность отработать их в практической деятельности.

Еще одним важным направлением деятельности социального педагога с детьми, подвергшимся насилию, является оказание социально – правовой помощи. В рамках обучения по специальности будущие социальные педагоги подробно знакомятся с законодательной базой в сфере жестокого обращения с детьми: Конвенцией ООН о правах ребенка, Уголовным Кодексом РФ, Семейным Кодексом РФ, Федеральным Законом «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ», законом «Об образовании», законом Мурманской области «О защите прав ребенка в Мурманской области». Кроме того, студенты получают информацию о том, с какими учреждениями и органами необходимо сотрудничать при выявлении фактов насилия. К таким относятся: органы прокуратуры, комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы опеки и попечительства, органы управления социальной защитой населения, органы внутренних дел, органы управления здравоохранением, органы управления образованием, органы по делам молодежи [4].

Наконец, еще одним направлением работы социальных педагогов с жертвами насилия является психопрофилактика жестокого обращения с детьми, которая включает в себя разработку студентами программ, мероприятий на работу по осознанию педагогами, родителями собственных источников насилия, разъяснению их опасности, повышению ответственности за насильственные действия любого рода. При специальной подготовке социальный педагог в рамках профилактики может осуществлять специальную работу по коррекции агрессивного поведения детей, которые, как правило, сами являются жертвами насилия.

Таким образом, создание системы профессиональной подготовки педагогов для работы с детьми, пострадавшим от жестокого обращения, предполагает не только непосредственную работу с ними, но и деятельность по предупреждению ситуаций насилия. Но, прежде, чем обучать будущих педагогов работать с детьми – жертвами насилия, необходимо, в первую очередь определить их взгляды и позиции по проблеме насилия, научить самих принимать и реализовывать в практической деятельности идеи гуманистической педагогики. А до тех пор, пока учить будет позволять себе «в воспитательных целях» оскорблять и унижать нерадивого ученика, до тех пор, пока в классе будет избираться «мальчик для битья», проблема насилия над детьми будет актуальна.

Литература

1. Педагог в гуманистической воспитательной системе школы // сост. А.И. Григорьева, Л.Г. Егорова. – Тула: ТОИРО, 1996.
2. Скрынникова А.В. Влияние насильственных действий на формирование личности ребенка // Вестник РАТЭПП. - № 1, 2003. С. 62 – 69.
3. Специалистам, работающим с детьми о насилии в семье // сост. Е.Н. Гусева, Ю.В. Суворцева. – СПб., 2005.
4. Шапиро Б.Ю., Сидоренкова Т.А., Либоракина М.И. Социальные работники за безопасность в семье. – М.: РИК, 1999.

Психологическое влияние жизненной истории ребенка-сироты на отношение к себе и другим

Сегодня ни для кого не секрет, что жизнь ребенка-сироты в семье – одно из важных условий для формирования его психологического и физического развития. Только семья создает модель надежного и стабильного мира с возможностью постоянной привязанности. Многие выдающиеся школы западных и отечественных направлений психологии рассматривали идеи негативного воздействия на ребенка при нарушении взаимодействия в семье, в том числе и с матерью.

Авторы современного психоанализа показывают в своих теориях, что нарушение отношений в диаде мать-дитя являются важным фактором формирования пограничного личностного расстройства, характеризующегося размытой идентичностью, непостоянством в межличностных связях, плохим эмоциональным контролем и импульсивностью, склонностью к агрессивным срывам. В американской школе интерперсонального анализа сформулированы понятия «привязанности - сепарации» в терминах «базисного доверия – недоверия к миру», где Э. Эриксон говорит о том, что степень доверия, которым ребенок проникается к окружающему миру, к другим людям и к самому себе в значительной степени зависит от проявляемой к нему заботы. Если ее недостаточно, то у ребенка вырабатывается недоверие, боязливость, подозрительность по отношению к миру и людям. В отечественных теориях развития также рассматриваются нарушения в контакте ребенка со взрослым, например Л.С. Выготский трактует задержки развития ребенка как результат депривации общения и контактов с внешним миром.

Таким образом, в различных теориях развития, как зарубежных, так и отечественных, красной нитью проходит мысль об определяющем влиянии матери на развитие ребенка и о негативном воздействии на него разлуки с матерью. Однако как в зарубежных, так и в отечественных взглядах говорится о возможности компенсации этих нарушений при создании соответствующих условий и более того, новый достаточно длительный опыт позитивных отношений может способствовать построению человеком конструктивных отношений в будущем с другими людьми.

И как бы мы не хотели отвергать эту закономерность, но нужно помнить, что детские дома не создают необходимых условий для компенсации пережитых травм. Однако, уже на этапе попадания ребенка в государственное учреждение мы можем по возможности создавать соответствующие условия для формирования опыта позитивных и стабильных межличностных отношений, чтобы дать возможность ребенку-сироте строить в будущем конструктивные отношения с другими людьми и в собственной семье.

Опыт разных регионов страны (Пермской, Московской, Владимирской и др.) показывает, что жизнедеятельность детских домов должна быть

направлена на реабилитацию негативных последствий физического, психического и социального развития ребенка, создание условий для позитивного становления его самосознания и отношения с миром во всех областях жизнедеятельности.

Организация работы по коррекции, по обеспечению безопасности, созданию условий для успешной адаптации, поддержанию и развитию всех форм и проявлений прогресса в развитие ребенка – главные связующие в системе целостного подхода к проблеме. Но, несмотря на это, нельзя забывать, что во всей этой работе особое место должно уделяться построению жизни: анализу прошлого, определению настоящего и построению будущего. Это главные (хотя имеются и другие) потребности, в удовлетворении которых должна выстраиваться работа с детьми-сиротами. Возникает другой вопрос: «Каким образом это помогает в формировании межличностных отношений, взаимодействия с семьей?». Эта работа может выглядеть в виде некой схемы, например:



Схема позволяет увидеть основные моменты, которые необходимо иметь в виду при определении специфики своей работы и разработке программного составления индивидуальных и групповых занятий. Принцип жизни семьи важен на всех этапах, т.к. специалисты интернатных учреждений и детских домов должны осознавать, что подготовка к жизни в семье (к возврату в биологическую семью или к помещению в новую) проводится в течение всего времени пребывания ребенка в государственном учреждении. Мы готовим ребенка не для себя и не для того, чтобы оставить его в детском доме, а для семьи: будь-то кровная, замещающая или его будущая.

Содержание каждого из этапов этой работы можно описать следующим образом:

I ЭТАП. *Проработка прошлого* – это сбор информации, который включает в себя так называемую «историю жизни ребенка», вносятся записи о важных событиях жизни ребенка, фотографии, рисунки и т.д. Это можно составлять и вместе с ребенком. Для детей, которые не имели семьи с раннего детства, помогает составлять такую «историю» специалист учреждения. При проведении обследования информация, получаемая всеми специалистами, помогает при установлении первопричины неадекватного поведения ребенка и т.п.

II ЭТАП. *Формирование идентичности и самосознания* - главным на этом этапе является наблюдение за ребенком: что он делает, говорит, его эмоциональное состояние. Необходимо записывать эти наблюдения. Добав-

лять свое мнение, давать оценки нельзя. Далее – определение возможностей ребенка в познавательной деятельности и в обучении, чтобы лучше определить, каким образом специалистами учреждения можно выстраивать свою коррекционную работу, не создавая ситуаций, в которых ребенок чувствует себя неполноценным и ущемленным.

III ЭТАП. *Работа с семьей* – основные формы помощи на этом этапе являются: формирование представлений о семейных ценностях и принципах, построении своей семьи и подготовка к помещению в новую (или кровную) семью. При этом необходимо учитывать готовность ребенка к устройству в семью, помогая ему принять прошлые расставания и потери, преодолеть внутренние эмоциональные переживания. Специалистам в работе с сотрудниками государственных учреждений интернатного типа для прояснения важности комплексного изучения жизненной истории ребенка можно использовать следующие упражнения:

Упражнение «Чувство безопасности» (модификация автора)

Цель: показать закономерности влияние прошлого на формирование представлений ребенка о себе и собственном чувстве безопасности; в активном диалоге с участниками направить их на самостоятельный поиск по подготовке ребенка в семью.

Материал: ватман, разлинованный в таблицу (см. ниже), фломастеры.

Инструкция: Висит на доске ватман, разлинованный в виде таблицы, которую заполняет психолог.

Вопросы для заполнения таблицы:

- *Какие семьи бывают у детей, которые попадает в интернатные учреждения?* (на этом вопросе желательно выявить, что необязательно прошлая семья может быть семья алкоголиков, могут быть семьи, которые попали в кризисную ситуацию: экономическую /дэфолт/, политическую /войны, отсюда семьи беженцев/, природные катастрофы и родители погибли и т. д.).
- *Когда ребенка изымают из такой семьи, то с каким багажом выходит он к этому миру?*
- *Где здесь чувство безопасности? Как мы можем помочь подготовить ребенка начать чувствовать безопасность?* (здесь ведущий дает возможность участникам подумать и найти ресурсы, которыми они могут уже сегодня обладать как каждый по отдельности, так и вся структура этого учреждения). Например.

| ПРОШЛАЯ СЕМЬЯ | РЕБЕНОК | БУДУЩАЯ СЕМЬЯ |
|---|---|--|
| -Семья алкоголиков; - Семья наркоманов; -Умерли (погибли) родители; - члены семьи в тюрьме; и т. д. | Агрессия боязнь, ненависть, пассивность и др. Убеждения: «Мир жесток»; «Мир опасен» и д.т. | Записываются идеи, которые предлагают участники. После предлагает ведущий. |

Следующее упражнение хорошо демонстрирует участникам очень важный и главный момент жизни ребенка – это прошлое.

Упражнение «Поддержка семьи» (модификация автора)

Цель: определить возможности и значимость для родителя и самого ребенка событий, которые происходили с ними в прошлом.

Материал: ватман, фломастеры.

Инструкция: *Опыт оценки детей показывает, что очень важным для специалистов является сбор информации, которая бы позволила ответить ребенку на главные вопросы его жизни. Что же это за информация? Давай представим это на примере собственной семьи – это будет нам ближе и понятней.*

Скажите, какие виды поддержки дает семья? (участники высказываются, психолог записывает на общем листе)



Так получилось, что вы куда-то уехали на долгое время или по болезни легли на длительное лечение в другой город. (Ведущий говорит любой контекст, в котором члену семьи нужно по каким-то обстоятельствам покинуть семью).

Кому бы вы доверили ребенка? (участники высказываются). Смысл этого - помочь участникам расширить возможности доверия ребенка другим людям, т.е. ведущий записывает родственников и тут же задает вопрос: «У семьи нет родственников, то кому бы вы еще могли доверить ребенка?». Участники говорят, что друзьям. Тогда снова звучит вопрос: нет друзей, тогда кому и т.д.

Например, - *близким родственникам,*
- *дальним родственникам;*
- *подругам;*
- *соседям;*
- *учителю;*
- *сотрудникам и т.д.*

Что бы вы испытывали, зная, что ваш ребенок находится пусть и с близкими и доверенными людьми? (участники высказываются)

Например, *тревогу; волнение; неудобства; желание видеть его; отблагодарить этих людей; раздражение; злость; ревность; недоверие; облегчение от забот и т.д.*

Как бы вы хотели иметь возможность общаться? (участники высказываются).

Например, *телефон; письма; посещение; фото; видео; сами люди звонят, у которых пока находится ребенок.*

Что вы ожидаете от этого человека, который ухаживает за вашим ребенком? (участники высказываются).

Например, - чтобы у него было отношение как к своему ребенку; не пытаются вытеснить меня из памяти, что я первая, в его жизни; чтобы ребенок помнил обо мне только хорошее.

И что бы вы хотели знать о своем ребенке, который возвращается теперь к вам? (участники высказываются)

Например, что он делал, как он жил без меня, что интересного с ним происходило, увидеть своими глазами его достижения (рисунки, поделки, грамоты и т.д.). В данном случае ведущий подводит участников к сбору «истории жизни», о которой говорилось выше, т.е. что важно иметь и знать про ребенка и каким образом эту информацию сохранить.

Вывод ведущего: Таким образом, мы видим, что работа по анализу прошлого ребенка очень важна. Ребенок к нам попадает не только с плохим прошлым, но и есть в его жизни значимые моменты, которые ему могут пригодиться и что еще важнее, когда ребенок готов перейти в замещающую семью, нужно помнить, что это не новый, с чистого листа ребенок, а человек, у которого есть свой определенный жизненный опыт. Такая работа по сбору фактов жизни ребенка позволяет в дальнейшем понять и объяснить многие возникающие проблемы и выстраивать более конструктивные подходы в воспитании ребенка-сироты.

Любой специалист в работе с детьми-сиротами должен понимать главное: **зачем** ему это нужно. Ведь определение своей профессиональной миссии в работе с таким контингентом будет помогать или не помогать выполнять цели, которые ставит специалист перед собой.

Миссия таких людей – дать ребенку достойную жизнь, понимая при этом, что только семья может дать это в полном объеме. От этого данная работа еще больше важна и ... трудна.

Литература

- 1.Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. – М.: генезис, 2006.
- 2.Новая модель организации работы органов местного самоуправления по опеке и попечительству над детьми. *Выпуск 2*. Технология организации реабилитационной работы, мониторинга и оценки развития ребенка, нуждающегося в государственной защите (методические материалы). Второе издание, переработанное. – М.: Издательство «Квадрум», 2002.
- 3.Шипицына Л.М. Психология детей-сирот: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005.
- 4.Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд.2-е, испр. и доп. – СПб.: Речь, 2006.

Семья и психолог: поиск эффективных методов сотрудничества

«Родители воспитывают, а дети воспитываются той семейной жизнью, какая складывается намеренно или ненамеренно. Жизнь семьи тем и сильна, что впечатления ее постоянны, обыденны, что она действует незаметно, укрепляет или отравляет дух человеческий, как воздух, которым мы живем».

А. Н. Острогорский.

Личность ребенка формируется в семье. Исследования показывают, что современные родители, воспитывая детей, все больше нуждаются в помощи специалистов. Многие родители хотят научиться лучше воспитывать своих детей, им нужны средства и методики. Эффективная работа психолога с семьей создает предпосылки для осознания родителями важности своего влияния на развития личности ребенка, ориентирует их на сотрудничество с учебным заведением.

Главным инструментом повышения эффективности передачи знаний взрослым людям являются активные методы обучения, которые значительно уменьшают давление традиций и стереотипов, поскольку новые знания не конкурируют со старыми, а активно включаются в иных условиях. Ориентация на активные формы работы с родителями предполагает изменение роли психолога. В этом взаимодействии психолог сам становится организатором или источником информации для самостоятельной работы родителей. Стоит отметить, что традиционный подход и активные методы сотрудничества с родителями имеют следующие различия:

| Традиционный подход | Активные методы взаимодействия |
|---|---|
| Психолог излагает основные взгляды, понятия, идеи | Родители самостоятельно или вместе с психологом постигают взгляды, ведущие понятия и идеи |
| Родители узнают основные идеи благодаря прямому изложению | Правила, законы, идеи формулируются самостоятельно |
| Основная цель- формирование практических манипуляций, навыков | Развитие системного мышления (умение видеть ситуацию в целом, находить противоречия) |
| Развитие способности следовать указаниям. Выводы и рекомендации планируются заранее | Родителям принадлежит ведущая роль в принятии решения, выбора способа реализации или рекомендации |
| Основная форма работы – лекция | Организация исследования, дискуссия |
| Психические процессы: задействуется память, внимание, восприятие | Опора на мышление |
| Функция психолога – всезнающий эксперт | Основная функция: помогать, поддерживать, направлять |

С целью повышения эффективности, укрепления сотрудничества учреждения и семьи, психологу в работе с родителями можно использовать различные методы: исследование, дискуссию, психологический тренинг, психологические игры, тесты.

Дискуссия

Групповая дискуссия – совместное обсуждение какого – либо спорного вопроса, попытка продвинуться к поиску истины, что позволяет прояснить (возможно, изменить) мнение, позиции, установки и ценности родителей. Групповая дискуссия может быть использована в целях предоставления возможности увидеть проблему с разных сторон.

Дискуссия может быть организована в различных формах:

- 1) «Круглый стол» - беседа, в которой участвует небольшая группа родителей и во время которой происходит обмен мнениями;
- 2) «»Форум» - обсуждение, в ходе которого группа вступает с аудиторией в обмен мнениями (например, по проблемам плохой дисциплины в классе);
- 3) «Симпозиум» - более формализованное, по сравнению с предыдущим, обсуждение, в ходе которого родители и психолог выступают с сообщениями, представляющими свои точки зрения, а затем отвечают на вопросы аудитории. Любой из родителей может заявить тему и выступить со своим видением ситуации или проблемы;
- 4) «Дебаты – обсуждение, построенное на ситуации: «докладчик – оппонент».

Метод исследования

Получение знаний на исследовательской основе противостоит пространенной в практике работе с родителями - констатирующего изложения материала – и является наиболее эффективным. Реальные проблемы, недоразумения, конфликты, требующие совместного разрешения (например, «в класс пришел новичок, дети его отвергают»; «как поднять авторитет класса» и др.) могут решаться на основе применения подобной модели организации исследования во время занятий с родителями:

Встреча с проблемой:

1. Определение проблемы («мы не знаем, что делать»).
2. Подготовка наглядных средств для предъявления проблемы (например, родители обеспокоены чрезмерным увлечением детей компьютером: можно сделать силами родителей и детей видеофильм, провести социологическое исследование, анкетирование).
3. Осуществление исследовательской деятельности преимущественно в группе: поиск вариантов решения.
4. Подведение итогов.
5. Оценка процесса.
6. Оценка содержания.
7. Практическая реализация.

Может взять на себя
руководитель исследования -
психолог.

Психологический тренинг

Тренинг может быть направлен на тренировку и развитие нужных качеств (умение общаться, слушать, развитие эмпатии и пр.). Он представляет совокупность активных методов практической психологии, которые используются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития. Характерными чертами тренинга являются:

- нацеленность на психологическую помощь;
- создание атмосферы доверия и творческой свободы; объективная оценка чувств и эмоций участников относительно себя и друг друга;
- развитие и открытие новых качеств своей личности;
- реализация творческого потенциала и достижение оптимального уровня жизнедеятельности.

Психологические игры

Игра - модель социального взаимодействия, средство усвоения социальных установок. Игра расширяет сознание, развивает творческие способности, талант к общению. Большое значение имеет как сам процесс игры, так и осмысление происходящего после игры. Игры могут проводиться по следующей схеме:

- создание игровой проблемной ситуации;
- «проживание» проблемной ситуации, развертывание игрового сюжета;
- подведение итогов игры; анализ игровой ситуации; обсуждение хода и результатов игры, действий и переживаний участников.

В процессе занятий могут использоваться следующие игровые методы: ситуационно – ролевые игры, дидактические, творческие, деловые, разогревающие.

Диагностика

В процессе сотрудничества с родителями, в качестве инструмента воздействия на систему мотивов и установок, можно использовать тесты. Во время работы, чтобы сохранить конфиденциальность и душевное спокойствие, каждый обрабатывает тест о себе самостоятельно. Предполагается, что извлекаемая из результатов теста информация станет предметом размышлений и переживаний, побуждая к самоанализу. В качестве примера можно привести тест на тему: «*Что мешает нам выслушать и понять своего ребенка?*»

Тест

Если Вы не довольны своим ребенком:

1. На чем больше Вы акцентируете свое внимание?

На ребенке

На поведении



2. Какие эмоции Вы при этом демонстрируете?

Отрицательные

Положительные



3. Когда вы обсуждаете проступок?

Немедленно

Позже



4. Какое поведение Вы демонстрируете?

Я часто веду
себя агрессивно

Я никогда не веду
себя агрессивно



Комментарий:

Неправильные реакции родителей приводят к возникновению эмоциональных конфликтов, чувства вины, формируют грубые черты характера, а также уменьшают способность ребенка к адаптации, негативно влияя на общее развитие ребенка.

Таким образом, именно через сплочение и мобилизацию совместных усилий родителей, детей и психолога мы можем эффективно решать задачи сопровождения личностного и возрастного развития детей.

Влияние социального статуса родителей на учебную деятельность старшеклассников

Продолжает оставаться изменчивой социально-экономическая ситуация в стране. Изменяются нормы и ценности (не только социально-экономические, но и психологические), модели поведения, которые должен освоить выпускник. Вопрос о социализации старшеклассников в современной социально-экономической ситуации, условиях и факторах, способствующих ее успешности, стал, таким образом, особенно актуальным.

По мнению большинства психологов, основным новообразованием в старшем школьном возрасте становится осознание своего места в будущем и в связи с этим учебная деятельность приобретает в результате определенную нацеленность на будущее.

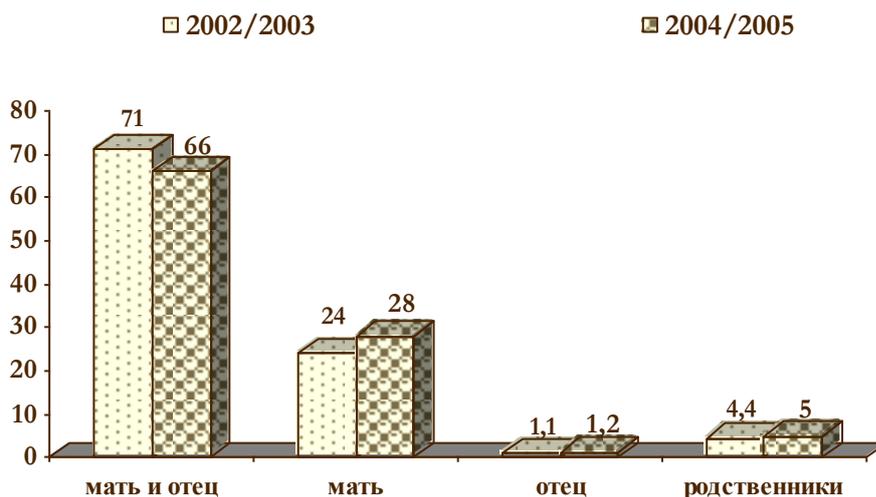
Наше исследование было направлено на выявление представлений старшеклассников о взрослой жизни, о выборе профессии, образовании, а также на диагностику особенностей взаимоотношений старшеклассников с родителями и учителями. Для этого был использован специальный опросник, разработанный Санкт-Петербургской академией информационных технологий. Всего данный опросник содержит 94 вопроса, ответы, на которые помогают оценить степень эмоционально-личностного благополучия конкретного индивида и охарактеризовать отдельные аспекты его социализации в обществе.

В предложенном выступлении проанализирована определенная часть вышеперечисленных вопросов. Акцент нами будет сделан на вопросах касающихся отношения старшеклассников с родителями и, на том, какое влияние эти отношения и социальная ступенька (статус), занимаемая матерью или отцом оказывают на учебную деятельность учащихся: конкретно на познавательный интерес и учебные трудности, так как именно семья является одним из определяющих элементов микросреды в отношениях, в которых формируется личность.

В исследовании приняли участие 2488 человек, учащихся девятых и одиннадцатых классов мончегорских общеобразовательных школ.

Среди всех опрошенных (гистограмма 1), взяты обобщенные данные за два этапа исследования, 67,5% живут в полных семьях, 25,5% - воспитанием занимается одна мать, 1% - воспитывает один отец, 4,5% воспитывают родственники. Большинство старшеклассников воспитывается в полных семьях, в неполных семьях живут – 31,64% учащихся 9 и 11-х классов. При этом решающим в успешной познавательной деятельности учащихся может являться не только ее состав – полная, неполная, а с нашей точки зрения в наибольшей степени ценностные ориентации, взаимоотношения, которые складываются между взрослыми и детьми.

Характеристика опрошенных по составу семьи



Отношения с родителями складываются следующим образом, так хорошие, дружеские, где есть полное взаимопонимание 2002/03 – у 95,4% учащихся, 2004/05- у 93,8%. И плохие, напряженные отношения сложились в среднем у 4-6% старшеклассников. При хороших, дружеских, спокойных отношениях интерес к учебной деятельности значительно выше (почти в 2 раза), чем при напряженных и сложных взаимоотношениях. Доброжелательные отношения с родителями положительно влияют на познавательный интерес, и учеба повышается в среднем у 26% опрошенных. И только 2-3% респондентов не проявляют заинтересованности в учебе при понимании и при непонимании их со стороны родителей. Наблюдается прямая зависимость: учебная успешность ребенка и сложившиеся отношения в семье. При определении уровня познавательной активности у учащихся и трудностей учебы не прослеживается прямая зависимость от того в полных или неполных семьях воспитываются учащиеся, то есть от состава семьи. Ряд вопросов опросника был направлен на выявление социального статуса родителей.

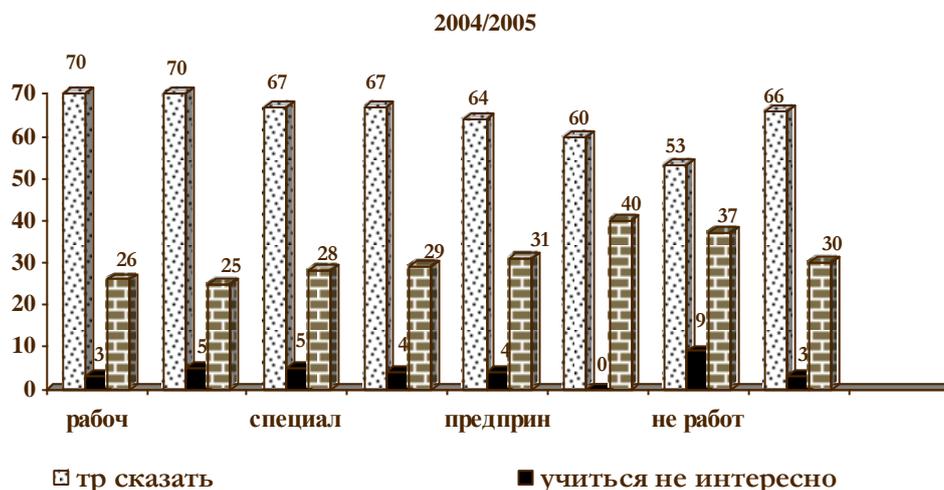
Так было установлено, что по социальному статусу распределение произошло следующим образом, преобладают в среднем 65% - рядовые служащие, работники не высокой квалификации и специалисты с высшим образованием (инженер, врач, педагог, экономист, юрист и пр.) – 46%; на втором месте – родители, имеющие рабочие профессии – 18% и руководители, предприниматели - 13%; третье место занимают – пенсионеры, безработные и не работающие по собственному желанию, что составляет 4,9% от числа всех опрошенных. Рассмотрение данных с позиции социального статуса матери и социального статуса отца выявило, что специалистов с высшим образованием больше среди матерей, чем среди отцов в среднем на 10% причем результаты остаются стабильными на протяжении всех периодов исследования. Пенсионеров больше среди отцов. Не работать по собственному желанию предпочитают больше матери. Безработных отцов зна-

чительно меньше, чем матерей (за 2 года в среднем на 2,5-3% уменьшилось количество родителей, не работающих и безработных). Остается неоднозначным для объяснения тот факт, что от 12 до 17% детей не знают или настолько отдалены от родителей, что не интересуются, чем занимаются, кем работают их близкие.

Исследование влияния социального статуса родителей на познавательную активность учащихся (гистограмма 2) показало, что не зависимо от социального статуса матери познавательная активность у учащихся повышается, при чем она значительно выше от 30 до 40%, учатся с интересом, если мать – пенсионерка, не работает по собственному желанию или безработная; если отец – пенсионер, не работает или безработный – то от 22 до 37% учащихся учатся с интересом.

Интересен тот факт, что не выявлено учащихся, которые учились бы без интереса, если отец не работает по собственному желанию или безработный. Данные по показателям, если отец или мать занимаются предпринимательской деятельностью, по познавательной активности тоже достаточно высокие - 31%; для сравнения можно привести данные если мать или отец – рядовые работники - рабочие, то учатся с интересом – всего до 25% детей.

Гистограмма 2



Результаты исследований показали (гистограмма 3), что учеба дается легко только от 5 до 9% учащихся и с трудом усваивают программу от 10 до 17% старшеклассников не зависимо от того, на какой социальной ступеньке находятся их родители.

Наибольший процент старшеклассников (87-95%) учатся не слишком легко, но и без особых трудностей, если родители пенсионеры, не работают по собственному желанию или безработные. Как ни странно, благополучными в учебной деятельности являются дети из семей, где один из родителей или оба пенсионеры, не работают или безработные. Можно предположить, что у таких детей есть больше стремлений, и они больше прикладывают усилий к достижению целей и успеха в жизни.

Трудности учебы и социальный статус родителей

2004/2005



Исследование 2004/05гг показало, что интерес к учению у учащихся 9-х и 11-х классов заметно снизился по сравнению с 2002/03гг, так у 9кл. - с 29,76 % до 14,8%; 11кл. с 26,92% до 12%, что в среднем составляет снижение на 15%. Стабильной остается группа учащихся у которых, сформировалось негативное отношение к учебной деятельности это в среднем 2%.

В современном социуме источником стабильности для старшеклассников была и остается, прежде всего, семья, поддержка родителей. Хотя и наблюдается общая тенденция снижения интереса к познавательной деятельности как у учащихся 9-х, так и у учащихся 11-х классов, но именно семья с ее устоями, ценностями и сложившимися отношениями может и должна оказывать положительное влияние на учебную деятельность, как одну из составляющих общего процесса социализации старшеклассников.

Актуальные проблемы практической психологии

Т.Д.Барышева

Организационные модели психологической службы в образовании

Становление психологии как самостоятельной науки происходило на протяжении последних 150 лет, и достаточно рано проявился прикладной и практический характер психологических исследований. Не останавливаясь подробно на историческом анализе тенденций развития психологии, можно отметить некоторые знаменательные вехи практически-значимых явлений. Это развитие педологии, психометрики и психодиагностики, появление психотехнических подходов, открытие экспериментально-прикладных психологических лабораторий (в том числе промышленных лабораторий и бюро), появление психотерапевтической практики и т.д.

Важным событием в истории становления психологической науки и практики является возникновение школьной психологии, или, в более широком понимании, практической психологии образования. Ее истоки находятся в детской психологии, клинической психологии и специальной педагогике.

Л.В.Лежнина в своей статье [4] проводит анализ зарождения и развития практической психологии в американской и российской системе образования. Выделяется три основных этапа ее развития в кросскультурном сравнении. Первый этап (первая половина 20-го века) связан с социальным запросом на разработку механизмов решения практических проблем массового обучения и воспитания детей в школах. Известна роль в этой области Г.Стенли Холла, который в начале 1890-х гг. открыл в Балтиморе экспериментальную лабораторию психического развития детей и заложил основания педологического подхода. Но «отцом» американской практической психологии в образовании считается Л.Витмер, организовавший в 1896 году первую психологическую клинику в Университете Пенсильвании. В России организационный этап становления школьной психологии связан с исследованиями А.П.Нечаева, В.М.Бехтерева, Г.И.Россолимо и др., с проведением Всероссийских съездов по педагогической психологии, с открытием экспериментальных лабораторий, с распространением в школах психологической и педологической практики.

Второй этап развития практической психологии в образовании продолжался с середины 20 века до 70-80-х гг. Л.В.Лежнина характеризует его как латентный период для ситуации в Советском Союзе (при высоком уровне научно-теоретических исследований в психологии) и как период организационного оформления школьной психологии как профессии и деятельности в США и в Европе. За рубежом в это время активно развиваются школьные психологические службы (например, немецкая модель, суще-

ствующая около 70 лет; американская модель службы социальных консультантов «гайденс»), оформляется профессиональный статус школьных психологов и происходит их объединение в профессиональные сообщества (например, в США в 1969 году организована Национальная ассоциация школьных психологов NASP; существует Европейская Федерация психологических ассоциаций и др.), формируется система профессиональной подготовки и лицензирования деятельности практических психологов в образовании.

Третий этап начинается с 80-х гг. 20 века и продолжается по настоящее время. Это период совершенствования школьной психологии и функционирования разветвленной сети психологического сопровождения на Западе и период организационного оформления практической психологии в российском образовании.

Развитие в нашей стране в 60-70-х гг. 20-го века прикладной социальной психологии, в частности, привело к тому, что с 1979 года ставится задача создания психологической службы на производстве. Одна из моделей такой службы разрабатывалась под руководством Ю.М.Забродина. Довольно широкое распространение подобного рода служб в промышленности в 80-е гг. свидетельствовало о понимании важности психологического контура управления предприятием.

Чуть позже возобновились и активизировались научные и организационные поиски в области образования, в педагогической психологии. Авторским коллективом под руководством И.В.Дубровиной создана модель психологической службы (ПС) в образовании. Эта модель была поддержана А.Г.Асмоловым, бывшим в то время главным психологом Гособразования СССР, и с 1988 года во все образовательные учреждения страны введена ставка школьного психолога.

Экономические и социальные процессы, происходившие в России в 90-х гг. 20-го века, привели к тому, что выявились два основных направления формирования сферы психологических услуг (или психологической практики, в понимании Ф.Е.Василюка). Одним из направлений стало усиленное развитие психотерапевтической практики и становление психологического консультирования. Другое направление связано с рождением в нашей стране практической психологии образования. Служба практической психологии создана в соответствии с приказом Министерства образования РФ № 636 (1999 г.), который является одним из основополагающих документов, регулирующих процесс оказания психолого-педагогической и медико-социальной помощи. В свое время создание службы практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации, как оценивают многие исследователи, стало одним из важнейших средств обеспечения адаптивности отечественной системы образования.

А.Г.Асмолов в своих обзорных статьях, посвященных 15-летию развития практической психологии в сфере образования, выделяет три основные линии. Первая из них - «рождение психологии как социальной практики образования». В рамках этого направления следует отметить ряд осно-

вополагающих организационных шагов, которые привели к существенной замене – вместо «школьной психологии» появляется «практическая психология в системе образования». Это, прежде всего, разработка проектов психологической службы в образовании (А.Г.Асмолов, И.В.Дубровина, В.А.Иванников, А.И. Подольский, Е.С.Романова), основанных на идеях индивидуализации и дифференциации образования; создание нормативной базы для появления профессии «психолог образования», затем профессии «педагог-психолог»; принятие управленческих решений (Г.А.Ягодин, В.Д.Шадриков, А.Г.Асмолов) для открытия спецфакультетов по переподготовке практических психологов при сложившихся научных школах нашей страны, в частности, МГУ, ЛГУ, ЯрГУ, Ростовского, Тартуского, Харьковского, Тбилисского университетов, а также Московского, Ленинградского, Минского, Пермского, Таллинского, Ярославского педагогических институтов; разработка проектов деятельности психолого-медико-педагогических комиссий и психолого-медико-педагогических консультаций (В.И.Лубовский, Н.Н.Малофеев), центров профориентации и психологической поддержки молодежи (Ю.М.Забродин), центров психолого-медико-педагогической помощи детям и подросткам (В.А.Иванников). Благодаря этому был сформирован запрос на практическую психологию в системе управления образованием, предпринята попытка заложить основы психологической культуры школьных педагогов, начато превращение практической психологии образования в новую интегральную самостоятельную отрасль психологии, а профессии практического психолога – в новую самостоятельную профессию.

Второй линией А.Г.Асмолов называет становление практической психологии в качестве «методологии конструирования вариативного образования», главной идеей которой является утверждение взгляда на образование как на социальный институт поиска индивидуальных траекторий развития человека. Третья линия, начинающая свой отсчет всего лишь с 2000 года – рассмотрение практической психологии «как идеологии консолидации общества». Эти направления подробно проанализированы А.Г.Асмоловым, в частности, в материалах 1-й Международной научно-практической конференции «Психология образования: проблемы и перспективы», организованной в Москве в 2004 году Федерацией практических психологов образования России. [11]

Профессия психолога на сегодняшний день перестала быть элитарной и экзотической. Статистическая справка, которую мы приведем ниже, наглядно отражает темпы роста психологического сообщества и тенденции развития практической психологии. По данным III-го Всероссийского съезда психологов (Санкт-Петербург, 2003) и Мега-проекта в развитии социально-гуманитарного образования в России (В.П.Зинченко), сейчас в стране насчитывается 250 тысяч дипломированных психологов, из них свыше 60 тысяч – практические психологи образования. Только в Москве насчитывается около 50 тысяч психологов различных направлений, функционируют 40 психологических факультетов. Согласно данным монито-

ринга 2005 г., на должности педагога-психолога работают более 64 тысяч человек.

Для сравнения, по данным Общества психологов СССР, в 1985 году на всю страну приходилось около 5 тысяч дипломированных психологов, работавших, как правило, в академических научно-исследовательских институтах и высших учебных заведениях. Квалифицированную подготовку психологов осуществляли три ведущих психологических факультета (МГУ, ЛГУ, ЯрГУ) и несколько психологических отделений.

Значительную часть представителей психологического сообщества России сейчас объединяют две основные общественные организации - Российское Психологическое Общество (с 90-х гг. правопреемник Общества психологов СССР) и Федерация психологов образования России, существующая с 2003 года. Для сравнения, в США наиболее авторитетными считаются две общественные организации - Американская Психологическая Ассоциация, объединяющая 150 тысяч дипломированных психологов, работающих в различных практических сферах жизни, и Американское психологическое общество, включающее 15 тысяч университетских психологов.

Приведем еще несколько цифр. Согласно данным 3-го Всероссийского съезда практических психологов образования (Москва, 2003 г.), на каждого из 65 тысяч педагогов-психологов, работающих в российской системе образования, в среднем приходится 600 детей. В Концепциях, проекты которых сейчас активно обсуждаются в психологическом сообществе и на уровне высших управленческих структур, планируется норматив объема рабочей нагрузки на одного специалиста из расчета - 1 педагог-психолог в учреждениях общего, среднего, дополнительного образования или 1 психолог в учреждениях профессионального образования на 250 обучающихся [9,10]. Для сравнения в 80-х гг. на одного каунслера службы социальных консультантов в образовании США приходилось 400 детей. В 2000 г. в США насчитывалось примерно 30 тысяч школьных психологов, что меньше рекомендованных NASP нормативов - фактически соотношение психолог-воспитанник 1:1800 вместо необходимого 1:1000 [4]. Таким образом, проблема количественного наполнения штатов ПС в России в принципе не является острой.

На сегодняшний день психологическая служба (ПС) в России представляет собой достаточно сложившуюся систему на всех ступенях образования. Система психологической помощи представлена 3-мя уровнями: *первичная помощь* участникам образовательного процесса в образовательных учреждениях всех типов оказывается педагогом-психологом или группой специалистов с его участием; *специализированная помощь* участникам образовательного процесса, а также содействие в профессиональной деятельности педагогов-психологов образовательных учреждений всех типов оказывается учреждениями, предназначенными для углубленной специализированной помощи детям, имеющим проблемы в обучении, развитии и воспитании (ПМС-центры); *научно-методическое обеспечение* деятельности ПС осуществляется научными учреждениями, подразделениями высших

учебных заведений, учебно-методическими кабинетами и центрами органов управления образованием, научными учреждениями РАО.

Организационно система психологического обеспечения образования представлена различными системными элементами: педагоги-психологи образовательных учреждений всех типов и видов и психологические службы; психологи учреждений профессионального образования и соответствующие подразделения высших учебных заведений; службы психолого-медико-социально-правовой помощи детям, семьям и педагогам в образовательных учреждениях; образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центры), психолого-педагогические и медико-социальные консилиумы (ПМПк); психолого-педагогические и медико-социальные комиссии (ПМПК); учебно-методические кабинеты, центры органов управления образованием; научные учреждения; другие учреждения, оказывающие психологическую помощь участникам образовательного процесса [5,10].

В России действуют более 740 государственных и муниципальных образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центры) и учреждений образования, оказывающих специализированную и методическую помощь участникам образовательного процесса. Расширяется спектр деятельности таких центров: например, в разных городах страны функционируют центры диагностики и консультирования, центры психолого-медико-социального сопровождения, центры социально-трудовой адаптации и профориентации, центры психолого-педагогической реабилитации и коррекции, центры лечебной педагогики и дифференцированного обучения и другие [5, 9, 10]. Сейчас возникают новые перспективные, по мнению В.В.Рубцова, «точки роста»: такие, как служба ранней помощи (раннее выявление и коррекция недостатков развития), психологическая служба для больных детей и детей-инвалидов (в системе школ надомного обучения), служба в системе школ открытого типа, служба экстренной психологической помощи, антикризисные подразделения, главной задачей которых являются проблемы беспризорных и безнадзорных детей, мобильная психологическая помощь и т.п. При этом ядром системы индивидуального комплексного динамического сопровождения развития обучаемого на всех этапах обучения и основой интеграции действий разных специалистов должна стать психологическая служба образовательного учреждения.

Практика создания и организации работы служб ПМСП-помощи имеет отличительные особенности в зависимости от политики региональных или местных органов власти и управления. Целевое содержание деятельности служб ПМСПП и их результативность также зависит от социально-экономического положения, уровня развития регионов и муниципальных образований, их финансовых возможностей, а также от их социально-географического положения, этносоциальных особенностей [5, 6, 7].

Таким образом, можно констатировать, что в настоящее время активно формируется система психологической службы образования, которая

обеспечивает разноуровневую психологическую помощь всем субъектам образовательного пространства. Основными ее структурными элементами являются психологические службы (штат школьных психологов, работающих непосредственно в образовательных учреждениях различных видов) и психолого-медико-социальные центры помощи детям и подросткам и другим субъектам образовательного процесса.

Одна из задач психологической службы (ПС) - преемственность и комплексность в оказании психологической помощи на всех ступенях образования. Особенности развития высшего профессионального образования в России на рубеже 20-21 вв., проблемы, связанные с его массовостью, а также с модернизацией, вызванной вступлением России в Болонское соглашение, заставляют по-новому рассматривать деятельность психологических служб вузов. Как отмечает Т.Н.Арсеньева, «профессиональная компетентность и социальная мобильность психологов-практиков становится важнейшим элементом, стимулирующим повышение качества образовательных услуг на рынке профессионального образования. Это, в свою очередь, требует нового уровня организации службы практической психологии» [1, 63]. Прежде всего необходимо применение качественно новых форм психологического сопровождения реализации государственной молодежной политики в сфере профессионального образования [6, 7, 9, 12].

Психологическое сопровождение студентов в образовательном процессе профессиональных учебных заведений должно проводиться на основе современных научных психологических знаний и результатов эмпирических исследований обучающихся, данных мониторинга их социализации и профессионального становления. Следует учитывать результаты многочисленных исследований современного студента как субъекта образовательного процесса, которые констатируют достаточно значимые изменения как в его личностно-мотивационных характеристиках, так и интеллектуально-познавательных, что вызвано изменением социально-экономической обстановки в обществе. В то же время А.Г.Асмолов привлекает внимание к проблеме недостаточности исследований социологического портрета современной молодежи и выделяет ряд актуальных вопросов для мониторинга и квалифицированной работы специалистов: молодежная агрессия, ксенофобия, интолерантность, экстремистские выступления, прагматизация жизни и мотивация образовательной деятельности, модель успешности в молодежной субкультуре и т.д. [6].

В этих условиях решение задачи подготовки специалиста в профессиональной сфере невозможно без комплексной системы психологического обеспечения [6, 7, 9, 10].

Поэтому, делают вывод авторы, актуальной задачей рассмотрения проблем развития ПС в вузе является интеграция накопленного опыта в научном, прикладном и практическом аспектах и принятие стратегически выверенного концептуального решения.

И.В.Дубровина подчеркивает, что способом преобразования мира является профессиональная культура, способом преобразования себя является

психологическая культура [6]. В то же время серьезным препятствием в организации ПС на вузовской ступени образования может стать отсутствие контекста общей психологической культуры в подготовке будущих специалистов как гуманитарного, так и технического профиля. В действующих образовательных стандартах ВПО не заложены возможности формирования психологической культуры как ценностной характеристики.

Позиция Министерства образования и науки в последние несколько лет такова, что признается наличие мощного потенциала ПС в молодежной политике и необходимость психологического сопровождения участников образовательного процесса в условиях модернизации высшего профессионального образования [2 , 6 , 7]. Для активного участия психологов образования в осуществлении таких проектов, как модернизация образования, реализация государственной молодежной политики, должна быть разработана нормативно-правовая база, построена вертикаль управления, созданы управляющие структуры на федеральном и региональном уровнях, отвечающие за эффективное функционирование психологической службы. В то же время при проектировании и организации ПС следует проводить качественную «привязку к местности», т.е. учитывать региональные особенности, традиции и возможности квалифицированных психологов [5 , 6 , 12]. Так, например, по мнению В.В.Рубцова, В.В.Семикина, для педагогических вузов требуется своя модель ПС - такая, чтобы будущие педагоги впитывали культуру психологических взаимоотношений.

Следует признать, что отечественная практическая психология образования в организационном, научном и методическом аспектах преодолела известное отставание от опыта зарубежных стран. Однако еще нельзя сказать, что система психологической помощи в российском образовании окончательно сложилась. Выделяется ряд типовых проблем служб психологической помощи, например, обеспечение профессиональными кадрами; отсутствие нормативов и стандартов финансирования деятельности служб; перекладывание на психологов ответственности за педагогическую работу; делегирование психологу административно-управленческих обязанностей, передача методологических функций и т.п. Необходима проработка таких вопросов, как определение четкого взаимодействия структурных элементов ПС; совершенствование нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность Службы; определение вертикали управления ПС; создание вариативных моделей многоуровневой службы психологической поддержки системы образования; подготовка профессиональных стандартов специалиста - практического психолога и т.д.

Таким образом, можно констатировать, что в первом 10-летии 21-го века в России оформляется понимание важности психологического контура управления образованием на всех его ступенях.

Литература

1. Арсеньева Т.Н. Актуальные проблемы развития практической психологии профессионального образования. //Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы 3-й Национальной научно-практической конференции. В 2-х тт. – Москва, 2006. – Т.1.
2. Вестник практической психологии образования. Научно-методический журнал. Раздел «События». – 2006, №3(8).
3. Забродин Ю.М. Проблемы и перспективы развития практической психологии в России. //Национальный психологический журнал, 2006, №1.
4. Лежнина Л.В. Становление практической психологии образования: кросскультурный анализ. //Психологическая наука и образование. – www.PsyEdu.ru
5. Материалы Всероссийского семинара «Организационно-правовые модели Службы психолого-медико-социально-правовой помощи детям, семьям и педагогам в условиях образовательного учреждения» (Москва, 11-15 декабря 2006 г.). – М., 2006.
6. Материалы Всероссийского семинара-совещания «Проблемы развития психологической службы в условиях системных изменения профессионального образования России» (Москва, 14-15 июня 2006 г.). – М., 2006.
7. Материалы Всероссийского совещания «Служба практической психологии в системе образования Российской Федерации: проблемы организации и управления» (Туапсе, 5-7 октября 2006 г.). – М., 2006.
8. Капцов А.В. Перспективы развития психологической службы вуза. //Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы 3-й Национальной научно-практической конференции. В 2-х тт. – Москва, 2006. – Т.1.
9. Концепция развития системы психологического обеспечения образования в Российской Федерации на период до 2010 года (проект). – М., 2007.
10. Концепция создания структурно-функциональной модели психолого-медико-социально-правовой помощи детям, семьям и педагогам в условиях образовательного учреждения (проект). – М., 2006.
11. Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы 1-й Международной научно-практической конференции. – М., 2004.
12. Рубцов В.В., Метелькова Е.И., Арсеньева Т.Н. Проблемы создания и развития организационных моделей психологической службы в российской высшей школе. //Психология образования: региональный опыт. Материалы 2-й Национальной научно-практической конференции. – М., 2005.

Фасилитация групповой работы управленческих команд образовательных учреждений при решении задач организационного развития

В современных условиях образовательные учреждения сталкиваются практически со всем спектром проблем «организационного развития». И общество, и государство уже достаточно последовательно и однозначно выражают свои ожидания от образовательных учреждений как от социотехнических систем, функционирующих и развивающихся по определенным законам. Поэтому управленческие команды образовательных учреждений все чаще испытывают потребность в системных знаниях, накопленных и применяемых в различных областях знаний, в том числе в психологии, для успешного и устойчивого развития. По запросу территориального отдела управления образования специалистами МОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Содружество» г. Чебоксары был проведен опрос членов администрации школ и составлен рейтинг проблем управленческих команд образовательных учреждений при управлении изменениями.

Рейтинг проблем управленческих команд образовательных учреждений при управлении изменениями

| Ранг | Формулировка проблемы | Комментарий |
|------|--|---|
| I | Неосведомленность, консерватизм, непонимание со стороны окружения. | Особенно со стороны родителей и органов управления образованием. |
| II | Неготовность педагогов к изменениям. | Недостаточная квалификация, недостаточный опыт, несогласованные программы и т.п. |
| III | Психологические проблемы. | Усталость, депрессия, нервность, нехватка аргументов при мотивации, стереотипы мышления, неоднозначное восприятие, нежелание совершенствоваться, необходимость осуществлять последовательное лидерство. |
| IV | Навязывание, несвоевременность, нецелесообразность инноваций. | Трудности при необходимости быстрой перестройки учебного процесса. |
| V | Нечеткость целей инноваций. | Не сформулирован конечный результат, не продумана программа действий. |
| VI | Проблемы экономики и общества, конфликт ценностей. | Материальные проблемы, отсутствие морально-нравственных ориентиров. |
| VII | Недостаточная поддержка органов управления. | Не создаются условия для экспериментов, нехватка научно-обоснованной информации. |

Как свидетельствует данный рейтинг, наиболее часто проблемы, а, соответственно, и задачи организационного развития образовательных учреждений лежат в плоскости управления образовательными инновациями. Многие региональные и муниципальные программы развития образовательных систем провозглашают в формулировках целей и ожидаемых результатов такие понятия как инновации и системные изменения, к которым можно отнести и новые управленческие и педагогические технологии, и сетевое взаимодействие образовательных учреждений, и общественно-государственное управление в системе образования, и управление профессиональным развитием педагогических кадров.

Цели и задачи региональных и муниципальных программ развития образования, спускаясь на уровень образовательных учреждений, должны трансформироваться в стратегический план развития образовательного учреждения, который при идеальном воплощении позволяет в реальности осуществить модернизацию российского образования. Стратегический план развития образовательного учреждения часто оформляется в виде программы развития или проекта, т.е. тех документов, которые упорядочивают совместную деятельность участников образовательного процесса и способствуют преодолению неопределенности в сфере конкретных действий по достижению желаемых результатов.

Если мы будем рассматривать этот процесс в аспекте группового взаимодействия людей, объединенных в организацию, то, несомненно, затронем и вопросы достижения согласия между ними по поводу формулировок общих целей и задач, прав и обязанностей координирующего центра (управленческой команды) и многих других «человеческих» проблем.

Это подтверждается результатами исследования, посвященного выявлению трудностей, возникающих в процессе межличностного взаимодействия членов управленческих команд школ Ленинского района г. Чебоксары.

Всего было опрошено 107 человек из 21 школы при помощи специально сконструированных незаконченных предложений. Результаты опроса были обработаны путем метода «контент-анализа». Исследование показало:

- в 39% школ проблема межличностного взаимодействия может быть выражена как «трудности при согласовании единой позиции»;
- в 29% школ – как «трудности при обсуждении и распределении обязанностей»;
- в 19% школ – как «трудности при установлении личного контакта друг с другом»;
- в 9% школ – как «трудности при осознании проблем»;
- в 4% школ – как «трудности при выполнении должностных обязанностей», «трудности из-за неумения распределять время»,

«трудности при осуществлении мотивации к совместной деятельности» и «трудности при установлении границ между личными и деловыми отношениями».

Таким образом, можно сделать вывод, что управленческие команды образовательных учреждений нуждаются в специальной помощи для формирования эффективного командного взаимодействия и решения задач организационного развития.

Чтобы определить источник оказания такой помощи, было проведено исследование, посвященное выявлению содержательных кластеров понятия «психологическая услуга». Количество опрошенных составило 107 человек из числа членов управленческих команд школ Ленинского района г. Чебоксары.

По мнению респондентов, в понятие «психологическая услуга» входит:

- «методическая помощь»;
- «диагностическая работа»;
- «консультирование»;
- «помощь в принятии решений»;
- «индивидуальная работа»;
- «групповые занятия».

Так как такой вид помощи как «помощь в принятии решений» воспринимался членами управленческих команд в качестве варианта психологической услуги, нами был сделан вывод о том, что образовательные учреждения нуждаются именно в специальной психологической помощи.

Другой проблемой, на наш взгляд, является то, что многие члены управленческих команд образовательных учреждений склонны при осуществлении изменений на уровне вверенного им образовательного учреждения выполнять роль лидера среднего звена управления, в задачи которого, как правило, не входит стратегическое управление организацией. Это подтверждается результатами проведенного нами тестирования членов управленческих команд школ по методике «Групповые роли». Было опрошено 107 человек. Исследование выявило, что 54% опрошенных предпочитают ролевую установку «организатор работ». Если работник выбирает в качестве предпочтительной для себя подобную установку на роль в команде, то он стремится преобразовывать идеи в конкретные задания и организовывать их выполнение. При этом в 61% образовательных учреждений, принявших участие в тестировании, среди членов управленческих команд нет ни одного человека, предпочитающего ролевую установку «председатель», главная ответственность которого перед группой состоит в том, чтобы впитывать все возможные мнения и принимать решения, или ролевую установку «формирователь», который соединяет усилия членов группы в единое целое. Но ведь модернизация российского образования предполагает все большую и большую самостоятельность образователь-

ных учреждений при удовлетворении образовательных потребностей социума, а, следовательно, и необходимость использования стратегического управления в практической деятельности.

Извечный российский вопрос и здесь встает перед органами управления образованием, чья задача состоит в том, чтобы ориентировать работу образовательных учреждений на достижение новых результатов в соответствии с изменением государственной образовательной политики. Каждому компетентному руководителю понятно, что переориентация деятельности организации требует временных и интеллектуальных усилий от членов коллектива, а в особенности от управленческой команды, и сопряжена с рядом психологических проблем. Поэтому, территориальные службы практической психологии могут и должны содействовать управленческим командам образовательных учреждений в преодолении проблем межличностного взаимодействия.

Конечно, в каждом образовательном учреждении, есть педагог-психолог, а в лучшем случае, и несколько специалистов, которые, будучи сами членами коллектива, очень хорошо представляют себе всю сложность и противоречивость конкретной ситуации развития образовательного учреждения и оказывают психологическую поддержку тем, кто обращается к ним для проведения консультационной или профилактической работы. Тем не менее, этого недостаточно, так как основная обязанность педагога-психолога образовательного учреждения – это работа с детьми и родителями, которой он посвящает более половины рабочего времени, и сменить приоритеты в сторону работы с педколлективом и администрацией ему крайне сложно. Кроме того, не всегда педагог-психолог школы или ДОО обладает необходимой компетентностью для оказания данной специфической помощи своим коллегам либо вследствие недостатка знаний, либо из-за недостатка опыта и соответствующих навыков. Есть и этические проблемы, не очень способствующие необходимой в данном случае взаимодействию сопровождающего и сопровождаемого «партнерской» позиции между членами администрации и их подчиненными – психологом школы или ДОО.

Все вышесказанное приводит нас к мысли о том, что в этой ситуации наиболее оптимальным решением будет вариант получения специальной психологической помощи ресурсами территориального ППС-центра, который организует и осуществляет весь комплекс мероприятий по сопровождению процесса управления инновациями в образовательных учреждениях. Технологически такая работа может быть выстроена на основе процесса фасилитации, то есть процесса оказания помощи группе в выполнении задачи, решении проблемы или достижения соглашения к взаимному удовлетворению участников. Специалисты ППС-центра, являясь одновременно и коллегами управленческих команд образовательных учреждений на данной территории, и своего рода «нейтральной стороной», могут

организовывать регулярные открытые встречи на разных стадиях проектной деятельности образовательных учреждений, создавая особую атмосферу открытости, доверия и конструктивного диалога между членами управленческой команды одного или нескольких образовательных учреждений.

Само слово «фасилитация» буквально переводится с английского варианта «*facilitate*» как «облегчать», «помогать», «способствовать». Как известно, социальная фасилитация, которая имеет место быть в обсуждаемом случае, предполагает работу психолога в качестве «наблюдателя», само присутствие которого положительно влияет на количественные результаты деятельности группы. Но он должен уметь применять разные стили фасилитации, переходя из роли «наблюдателя» в роль «активатора» или в роль «посредника» и обратно, чтобы не повлиять отрицательно на качественные результаты работы управленческой команды. Эта необходимость требует от фасилитатора эмоциональной и интеллектуальной гибкости, а также опыта ведения групповой работы. Желательно, чтобы фасилитатор имел именно психологическое образование, что в большей степени гарантировало бы членам управленческих команд качество самого процесса фасилитации. Чтобы обеспечить эффективность психологической помощи такие встречи с командами целесообразно проводить не менее одного раза в неделю.

Практика организации сопровождения инновационной деятельности образовательных учреждений в МОУ «Центра психолого-медико-социального сопровождения «Содружество» г. Чебоксары показала действенность проведения этой работы при использовании технологии фасилитации. Члены управленческих команд в рефлексивных сессиях констатировали свою возросшую вовлеченность в процесс групповой работы. По результатам контент-анализа высказываний участников фасилитационных встреч были составлены рейтинги ожиданий членов управленческих команд.

Рейтинг ожиданий членов управленческих команд образовательных учреждений от собственной команды в целом

| Ранг | Члены команды должны | Примеры высказываний |
|------|---|---|
| I | Сотрудничать друг с другом на основе общей цели (внутри команды) | «Обсуждать», «распределять обязанности», «согласовывать», «разрабатывать план действий». |
| II | Понимать друг друга (внутри команды) | «Быть толерантными», «учиться друг у друга», «поддерживать друг друга», «поддерживать лидера». |
| III | Понимать педколлектив, помогать педколлективу реализовывать программу развития или проект | «Учитывать мнение педагогов при продвижении идей, при обсуждении проблем, при решении текущих задач». |

Рейтинг ожиданий членов управленческих команд образовательных учреждений от окружения

| Ранг | Окружение должно | Примеры высказываний |
|------|---|---|
| I | Содействовать развитию конкретного ОУ | «Предлагать свои идеи», «помогать осуществлять планы». |
| II | Принимать концепцию управленческой команды по развитию конкретного ОУ | «Знать функциональные обязанности членов управленческой команды», «знать особенности ОУ», «понимать требования» |
| III | Оказывать моральную поддержку управленческой команде конкретного ОУ | «Быть единомышленниками», «быть дружными, целенаправленными». |

Конструктивность и осознанность собственной профессиональной позиции членов управленческих команд образовательных учреждений, которая проявляется у участников в результате фасилитационных встреч, на наш взгляд, обеспечивает сплоченность группы управленцев при выполнении совместных действий и повышает психологическую устойчивость команды в условиях противоречивых требований со стороны разных групп из числа участников образовательного процесса. Кроме того, участники фасилитационных встреч в ходе диалогового взаимодействия определяют для себя те смысловые барьеры в выражении идей, которые требуется устранить, так как они затрудняют взаимное удовлетворение участников от продукта совместной творческой деятельности-программы развития образовательного учреждения или проекта.

Например, в ходе одной из встреч были выявлены противоречивые установки у членов управленческих команд:

– о собственной команде:

1. Члены управленческих команд и хотят, и не хотят работать более продуктивно без поддержки окружения и педколлектива.
2. Члены управленческих команд и хотят, и не хотят вырабатывать единое мнение по определенным вопросам.
3. Члены управленческих команд и хотят, и не хотят проводить целенаправленную работу по изменению мнения окружения об ОУ.
4. Члены управленческих команд и хотят, и не хотят генерировать новые идеи по реформированию ОУ.

– об окружении:

1. Окружение и хочет, и не хочет конфликтов.
2. Окружение и хочет, и не хочет адекватно воспринимать ОУ.
3. Окружение и хочет, и не хочет проявлять больше внимания к детям.
4. Окружение и хочет, и не хочет преодолеть стереотип оценочного отношения к ОУ.

Таким образом, в процессе фасилитации членами управленческих команд была осознана необходимость уже на начальном этапе групповой работы вырабатывать ясные для всех участников:

- смысловые значения таких понятий, как: «продуктивная работа», «единое мнение», «изменение мнения», «новые идеи»;
- содержательные трактовки таких понятий, как: «конфликт», «адекватное восприятие», «внимание к детям», «стереотипная оценка».

В заключение, необходимо отметить, что данный опыт по психологическому сопровождению процессов управления образовательными инновациями в настоящий момент нашел свое дальнейшее применение и развитие в муниципальном социально-образовательном проекте «Открытое образование», заказчиками которого выступили управление образования г.Чебоксары и Торгово-промышленная Палата Чувашской Республики. Главная цель нового проекта – создание открытой инновационной образовательной среды, способствующей обеспечению современного качества образования учащихся, через разработку, апробацию и внедрение новых механизмов управления муниципальной (территориальной) образовательной системой.

Мы убеждены, что территориальные службы практической психологии должны системно внедрять новые направления по сопровождению участников образовательного процесса, в том числе и такой целевой группы, как управленческие команды образовательных учреждений. В процессе модернизации российского образования руководители образовательных учреждений часто сталкиваются со значительными психологическими проблемами при проведении необходимых изменений, и в этих условиях помощь профессиональных психологов позволит им эффективно и своевременно решать задачи организационного развития образовательных учреждений.

Организация, содержание, реализация и перспективы развития службы сопровождения для детей, нуждающихся психолого-педагогической медико-социальной помощи в муниципальном образовании Шурышкарского района ЯНАО

В системе образования Шурышкарского района Ямало-Ненецкого Автономного Округа управлением образования адаптирована и реализуется модель службы сопровождения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической медико-социальной помощи (далее служба сопровождения) на основе действующей нормативной правовой документации Российской Федерации. Именно такая системная модель Службы позволила охватить психолого-педагогическим медико-социальным сопровождением все субъекты образовательной политики муниципального образования. Служба сопровождения включает в себя:

- сопровождение детей в группах общеразвивающего типа в муниципальных дошкольных образовательных учреждениях;
- сопровождение детей в классах общеразвивающего обучения муниципальных общеобразовательных учреждениях;
- сопровождение детей при государственной (итоговой) аттестации выпускников при переходе к единому государственному экзамену;
- сопровождение детей в специальных (коррекционных) классах 7 вида муниципальных общеобразовательных учреждениях;
- сопровождение детей в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе-интернате;
- сопровождение детей обучающихся на дому;
- проведение мониторинговых исследований по изучению ВПФ детей;
- сопровождение реабилитационных групп для детей-сирот и детей, родители которых лишены родительских прав дошкольного и школьного возраста;
- проведение диагностического исследования и определение дальнейшего образовательного маршрута в системе школьных и дошкольных ПМПк;
- проведение диагностического исследования и определение дальнейшего образовательного маршрута в системе муниципальной (временно создаваемой) ПМПк;
- работа постоянно действующего семинара для педагогов-психологов с привлечением смежных специалистов (социальных педагогов, учителей-логопедов, дефектологов, валеологов и т.д.).

Во все уставы образовательных учреждений были внесены изменения, созданы структурные подразделения Службы сопровождения для детей нуждающихся в психолого-педагогической медико-социальной помощи разработана и адаптирована соответствующая нормативная правовая документация.

Цель создания Службы сопровождения: - объединить усилия всех узких специалистов (педагогов-психологов, социальных педагогов, учителей-логопедов, дефектологов, медицинских сотрудников, валеологов), работающих с детьми с ограниченными возможностями адаптации, а также с детьми, требующих любого вида психолого-педагогической медико-социальной помощи в ситуации интенсивного введения инноваций в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений муниципального образования.

В итоге, муниципальная Служба сопровождения успешно функционирует в системе образования в условиях специфики сельских территорий, экологического неблагополучия Крайнего Севера, осложненной тяжелой транспортной схемой. Способствует целенаправленной комплексной реабилитации и абилитации детей с ограниченными возможностями адаптации, развитию их творческого потенциала.

Малый масштаб сельских территорий, небольшая наполняемость классов, позволяет качественно отрабатывать новые формы и методы работы, видеть проблемы и быстро реагировать на всевозможные гипернаклоны в учебно-воспитательном процессе своевременно исправляя, ситуацию. Благодаря мониторинговым исследованиям, идет активное прогнозирование работы образовательного процесса.

Закупаются диагностическое и коррекционное оборудование для работы специалистов Службы сопровождения для внедрения в образовательный процесс в урочное и внеурочное время (на кружках, классных часах, факультативах, обязательных занятиях по выбору и т.д.). Внедряются программы по профилактике здорового образа жизни («Легальные и нелегальные наркотики», «Профилактика злоупотребления психоактивными веществами»). Проводятся занятия по инновационным коррекционно-развивающим программам («Психологическая Азбука», «Основы коммуникации», «Курс развития творческого мышления»). Устанавливается современное коррекционное оборудование («Волна», «Комфорт», «Экватор», «Сталкер» - научно-производственной фирмы «Амалтея», Сенсорные комнаты, БОС – кабинеты, логопедические тренажеры) Используется современное диагностическое оборудование фирмы ИМАТОН, автоматизированные системы информационного обеспечения управления образовательным процессом в школе (АСИО 2.0.) и т.д.

По официальным данным по состоянию на 1 января 2006 года не зарегистрированы состоящие на учете дети, употребляющие наркотические вещества и алкогольную продукцию. Нет детей, заболевших СПИДом. Не

зарегистрированы дети склонные к бродяжничеству. Нет суицидальных проявлений среди детей дошкольного и школьного возраста за последние 3 года, хотя до этого ежегодно по официальной статистике в результате самоубийств умирало от 2 до 4 детей. В течение последних трех лет снизился на 32% контингент детей с ограниченными возможностями адаптации. И этот показатель был бы выше на 20%, если бы в самой крупной школе муниципального образования не произошло увеличение количество учащихся в первых классах на 30%, как это было предписано министерскими нормативами в 2005 - 2006 учебном году в связи, с чем произошло резкое увеличение дезадаптированных первоклассников на 41%. Намечилась тенденция к увеличению на 14% - детей с интеллектом выше среднего и высоким, а также одаренных на 3%. Исходя из результатов работы можно сделать вывод, что специалисты Службы сопровождения позволили не только сохранить ситуацию по здоровьесбережению подрастающего поколения, но и качественно улучшить эти показатели.

В целях дальнейшего повышения эффективности комплексной помощи детям, а также повышения уровня творческого потенциала подрастающего поколения управление образования муниципального образования Шурьшкарского района третий год работает над проектом модели муниципального психолого-педагогического медико-социального центра.

Таким образом, для развития Службы сопровождения, выделены два основных перспективных направления предстоящей деятельности: по целеполаганию - открытие ППМС-центра; по целеустремлению - привитие принципов взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности и уверенности в себе, способности к активному социальному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности (путем создания активной социальной установки среди субъектов образовательной политики), используя основные направления работы специалистов Службы сопровождения (диагностика, коррекция, профилактика, консультации) в условиях эколого-природного своеобразия и специфики местных условий проживания, а также социально-экономических преобразований и интенсивного освоения региона; содействие федеральным, региональным муниципальным ветвям власти созданию на территории муниципального образования пространства здоровой жизнедеятельности.

Между тем нельзя не сказать о проблемах, которые невозможно решить без вмешательства со стороны федеральных, региональных и муниципальных ветвей власти. 80% детей, коренной национальности составляют многочисленную группу риска детей с ограниченными возможностями адаптации с разного рода парциальными несформированностями высших психических функций при проведении углубленных диагностических обследований муниципальной (временно создаваемой) ПМПК. Поэтому необходимо вводить в учебный процесс общеобразовательных школ специальные адаптированные схемы обучения при наполняемости в клас-

сах до 20 для лучшего усвоения учащимися школьных программ, учитывая особенности развития детей, проживающих на территории Крайнего Севера.

Остро стоит проблема по детям с девиантным поведением. В одной из школ муниципального образования за счет введения необоснованных экспериментальных нововведений, детей, с разного рода девиациями увеличилось за последние два года в три раза. Этой ситуации способствует все большая тенденция, складывающаяся с неблагополучными семьями, особенно это касается коренных жителей, за последние три года были лишены родительских прав 24 семьи, из них большая часть семей аборигенов. Ситуация обостряется тем, что в муниципальном образовании за последние три года идет бурное экономическое развитие в области строительства объектов инфраструктуры (школы, дома культуры, дома быта, больницы), жилья в сельских поселениях. Для строительства привлечены строительные бригады из стран ближнего и дальнего зарубежья, в связи с чем возникла вероятность проникновения на территорию муниципального образования психо-активных веществ. Как правило, все преобразования такого уровня влияют на ухудшение экологических проблем в регионе. С целью пропедевтических мероприятий, способствующих формированию здорового образа жизни у подрастающего поколения, необходимо открыть ППМС-центр для более качественной организации и работы с семьей, а также по улучшению работы в системе межведомственного взаимодействия, в системе дополнительного образования.

Серьезное преимущество сельских школ по сравнению с большими городскими школами состоит в том, что специалисты Службы сопровождения хорошо знают не только условия семейного воспитания, но и историю каждой семьи в нескольких поколениях. Общеизвестно, что мотивация на достижение, ориентация на общечеловеческие ценности у сельских учащихся выше, чем у горожан. У сельских школьников хорошо развито практическое, действенное мышление. У городских школьников преобладает интерес к результату, к поощрению за труд, у сельских школьников положительное отношение не только к результатам труда, но и к процессу труда. Учитывая специфические особенности проживания (удаленность северных поселков друг от друга, тяжелая транспортная схема, ограниченность социума, недостаточность информационного пространства), у сельских детей просматривается тревожная тенденция «сужения сознания» или жизненных перспектив, которые прослеживаются в мониторинговых исследованиях среди старшеклассников муниципального образования. Данные мониторинга показывают, что ориентация молодых людей на профессиональное самоопределение происходит спонтанно. В основном молодые люди ориентируются на то, что происходит вокруг них. Градообразующих предприятий в муниципальном образовании нет, бюджет района дотационный, в большинстве своем рабочие места и ста-

бильный заработок только у педагогов в образовательных учреждениях и в бюджетных организациях, а также у тех коренных жителей, кто имеет большие стада оленей и современную технику для добычи рыбы.

В хантыйских селениях не было иждивенчества, мастерство передавалось от отца к сыну, от матери к дочери. В наше время дети народов Севера, проведя 11 лет в условиях интерната, вдали от родного дома и традиционного образа жизни, утрачивают типичные для северян умения выживать в трудных климатических условиях. Зачастую коренные жители предпочитают открыть консервную банку, чем приготовить свежесвыловленную рыбу. Приобщаясь к благам цивилизованной жизни, дети не стремятся вернуться в родные поселки, боясь трудностей, которые ждут их на родной земле. Рыбак, мастер обработки рыбы, кормприемщик – самые востребованные профессии в районах, где есть реки, озера. Недостаточно профессиональных учебных заведений, где обучают молодежь этим важным профессиям.

Поэтому дети часто ставят сугубо прагматические цели, связанные с поступлением в различные учебные заведения. « В последние годы я стал задумываться над тем, что я окончу школу, и у меня есть желание учиться дальше. Мне все равно, куда я поступлю, лишь бы поступить в колледж, вуз без разницы (из собеседования сельского школьника местной коренной национальности)». Действие образовательных субсидий на территории округа для обучения детей малочисленных и коренных народностей Севера нередко способствует выработке среди студентов социальной лености и слабой мотивации на хорошие достижения в учебе в высших и средних учебных заведениях. Вследствие чего среди выпускников сельских школ возникла тенденция к неправильной профессиональной оценке выбора профессии. Участились случаи, когда студенты либо бросают учебные заведения, либо после окончания не могут никуда устроиться на работу.

Вот и пополняют дети коренных и малочисленных народов Севера ряды безработных, социально-неблагополучных граждан в поселках региона, в этой связи особенно остро стоит проблема с детьми с ограниченными возможностями адаптации - выпускников специальной (коррекционной) школы-интерната. Поэтому необходимо разработать единую систему государственного учета и распределения выпускников на федеральном, региональном и муниципальном уровне, открывать профессиональные образовательные учреждения, факультеты, соответствующие запросам подрастающего поколения в условиях радикальных и быстрых социальных изменений.

Серьезной проблемой является прогнозирование сокращения специалистов Службы сопровождения в ближайшие два года в связи с введением отраслевой оплаты труда в условиях нормативного подушевого финансирования. Приведу один пример: из 17 ставок педагогов-психологов в муниципальном образовании останется только 7 ставок. Исходя из того,

что количество детей в муниципальном образовании в пределах 3,5 тысячи, а министерские нормативы рассчитаны одна ставка на 500 детей.

Отсутствует выработка объективных критериев оценки деятельности специалистов Служб сопровождения, тем более что педагогические работники не задействованы в приоритетном национальном проекте «Образование». Такая ситуация способствует нездоровой конкуренции среди учителей и специалистов служб сопровождения, а администрация образовательных учреждений и чиновники, таким образом, получили своего рода установку о второстепенности или неважности, или ненужности специалистов такого уровня в системе образования.

Из этой серьезной проблемы сразу же вытекает и другая проблема. Увеличение количества детей в классах сельских школ при нормативном финансировании. Это приведет к закрытию сельских образовательных учреждений и резкому увеличению количества детей, проживающих в интернатах в сельских территориях ЯНАО. В результате будут закрыты 50% школ и 30% детских садов. Сокращены работники педагогической отрасли, увеличится количество безработных в сельских поселениях. И как следствие, обострятся социальные проблемы.

Таким образом, подводя итоги и обозначая перспективы развития муниципальной Службы сопровождения можно сделать вывод, что перспективы развития в целом благоприятны, проблемы, перечисленные выше, при создании необходимых условий развития, решаемы. Интенсивное экономическое развитие и освоение региона, входит в противоречие с окружающим социумом, но именно эти противоречия дают толчок к развитию Службы сопровождения в трех направлениях образовательную, инновационную, научную. И если, Правительство Российской Федерации все-таки окончательно примет решение о введении на всей территории России, без учета особенностей каждого региона страны нормативное подушевое финансирование, как следствие добавится четвертое направление, социальное. На сегодняшний день, социальная обстановка в сельских регионах ЯНАО, благоприятная для развития образовательной системы, Службы сопровождения. И любое изменение в сторону ухудшения повлечет за собой отток трудового населения, работающего в педагогической отрасли, как это было в Чукотском Автономном Округе в 90-х годах, что, в свою очередь, повлечет за собой резкий социально-экономический спад в сельских территориях ЯНАО.

Психология в системе комплексных исследований художественного творчества

И.А.Синкевич

Психологические особенности личности художника и их отражение в творчестве

В цивилизованном обществе проблема развития творческой личности должна быть актуальной и непреходящей. Знакомство с творчеством выдающихся художников прошлого и современности несет в себе колоссальное воспитательное значение, стимулирует духовный рост и непрерывное личностное самосовершенствование. Личность художника и способность его творческого воображения нашли отражение в трудах В.М.Аллахвердова, М.М. Бахтина, В.Вундта, Л.С.Выготского, Н.В.Гончаренко, А.А.Мелика-Пашаева, Х.Ортеги-и-Гассета, З.Фрейда, К.Г.Юнга и др.

В психологической концепции З.Фрейда представлена новая «археологию личности» и выдвинута гипотеза о том, что в основе любых форм человеческой активности лежит стремление к удовольствию. З.Фрейд утверждал, что специфическая сексуальность обуславливает своеобразное течение творческих процессов, а психические комплексы художников преломляются в их произведениях, в тематико-образном строе, в художественно-мотивационных решениях. Однако психоанализ в сфере художественного творчества не привносит новизны в понимание произведений искусства, так как анализ З.Фрейда направлен на отыскание в художественных творениях знаков-символов, подтверждающих «диагноз» художнику как личности.

К.Юнг критиковал З.Фрейда за гипертрофию роли индивидуальных сексуальных комплексов в творчестве отдельных личностей. То, что применимо к художнику как к личности, неприменимо к нему как к творцу. Природа неврозов ошибочно толковалась З.Фрейдом симптоматически, а не символически, а художественные произведения трактовались как своего рода рефлекс. К.Юнг истолковал психические комплексы, которые живут в индивиде, в качестве архетипов, выступающих как всеобщие образы, формы, идеи, бессознательные мыслеформы. В бессознательном он видел ценнейшую часть внутреннего мира человека и отмечал, что доверие к бессознательному - это доверие к глубинным основам жизни, которыми наделен каждый человек, а невротическое состояние творчески продуктивно и является уделом художника.

Особенность психологического анализа Л.С.Выготского [3] состоит в тщательном изучении художественного текста как образования, вопло-

тившего в нем угасающий творческий процесс художника. Л.С.Выготский разработал теорию катарсиса в искусстве, необходимым условием которого является присутствие в художественном переживании противоположных чувств - подавленности и возбуждения, когда эмоциональная реакция, развивается в двух противоположных направлениях, которые в завершительной точке находят свое «уничтожение». Л.С.Выготский говорил о первичности искусства как особой исторически развивающейся системы по отношению к индивидуально-личностным свойствам художника и считал, что аффективно-смысловые образования сознания существуют объективно вне каждого отдельного человека в виде произведений искусства, способного создавать «партитуру чувств», избыточную для каждого человека в отдельности и недостаточную для человечества в целом.

О.А. Кривцун [6] отмечает, что интерес ученых часто ограничивался самим творческим актом: проблемами вдохновения; гениальности; таланта; мастерства, хотя проблема взаимовлияния и единства творческой и бытийной биографии художника позволяет осмыслить его психологический тип и за пределами искусства как человека со своей судьбой, поведением, образом жизни. Художник входит в культуру, в общественное сознание не только своими произведениями, но и своей личностью, судьбой и становится центром, вокруг которого происходила кристаллизация чувств, идей, представлений, рассеянных в духовной атмосфере эпохи. Художник осознает, что любой его поступок в жизни попадает в орбиту внимания людей, и потому стремится придать ему особый смысл. Следует отметить, что творческий процесс художника составляет единое целое с его жизненным пространством, так как творческая и жизненная активность художника сопряжены с созданием условий, провоцирующих художественное открытие в виде произведения искусства.

Изучение феномена художника как особого психологического типа раскрывает скрытые формы сопряженности творческого дара художника с его образом жизни и повседневным поведением, мотивацией действий и др. Мотивация деятельности художника выступает как сложная динамичная самоподкрепляющая система. Весь комплекс восприятия, мышления, поведения стимулируется целями творчества как высшими в иерархии побудительных мотивов его личности. Мотивы творчества художника не наблюдаемы, однако творческий процесс оказывается мотивированным даже в тех случаях, когда не сопровождается сознательным намерением художника. Интенциональность творческого сознания художника позволяет ему смотреть на себя как на своеобразный словарь, в котором уже предуготовлены главные темы и ведущие способы их претворения.

А.А.Мелик-Пашаев [8] утверждает, что многообразие видов художественного творчества предстает как одна из возможных форм творческой самореализации человека. За разными проявлениями художественных способностей стоит единое отношение художника к миру и самому себе, а в

основе разных форм художественно-творческой самореализации угадывается единый стержень творческого «Я» человека. Известно много примеров, когда писатель, актер, художник отдавали себя без остатка сразу нескольким творческим заданиям или заниматься абсолютно несовместимыми проектами в одно и то же время, достигая при этом исключительной убедительности в претворении противоположных замыслов и ролей. В.А.Моцарт в одно и то же время работал над траурной заупокойной мессой (Реквием) и сказочной оперой «Волшебная флейта».

Способность и потребность жить в вымышленных ролях, непрерывная самоидентификация то с одним, то с другим персонажем является одним из главных состояний, сопровождающих творчество любого художника, так как творческий замысел и увлеченность довольствуются не частью внутреннего мира художника, а поглощают его целиком.

По мнению А.А.Мелика-Пашаева [7] в основе творчества выдающихся мастеров искусства, лежит особый внутренний опыт, когда привычный облик предметов и явлений окружающего мира становится столь прозрачным, что сквозь него начинает просвечиваться неповторимая, самоценная и неожиданно родственная человеку жизнь. Художники единоклюбы: если нет глубинной сопричастности предмету, природе, Вселенной, не возникнет и произведение искусства, главное это пробуждать, укреплять и воспитывать в себе отношение к бытию, с которым связано художественное творчество.

В.М.Аллахвердов [1] заметил, что для художника, описываемые события в его произведениях, является более реальными, чем окружающая жизнь. Внутренняя потребность творчества, художественное чутье оказываются гораздо сильнее многих факторов, оказывающих давление на художника. Самоуглубляясь в художественном переживании, художник достигает не только ослабления внешней реальности, но и укрепления своего воображаемого мира, как более реального, живого, динамичного, совершенного. Работа художника по перестройке своего психологического мира направлена на достижение соответствия между новым замыслом и его художественным претворением, но если потребность безостановочного вживания становится системой, то она ставит художника в трудное положение, о чем свидетельствует множество самонаблюдений художников:

- когда Флобер описывал отравление Эммы Бовари, его организм повел себя так, будто сам писатель принял яд, ощутил во рту вкус мышьяка, дважды ему становилось очень плохо;
- умирающий от чахотки Ф.Шопен в последние годы жизни вечно замерзал, ему не помогала ни теплая одежда, ни зажженный камин, а согреться он мог, только играя на рояле и др.

Способность художника перевоплощаться, с одинаковой убедительностью достигать художественного претворения в противоположных персонажах, идентифицируя себя с мужчиной и женщиной, с влюбленным и

возлюбленной, порождала различные теории. Платон выдвигал идею андрогинности как отличительного признака души художника и условия творческого акта. Н.А.Бердяев настаивал на «исконной бисексуальности» как условию духовной целостности и творческого потенциала: мужское начало приносит в эту целостность Логос, порядок, а женское - Природу, бессознательную стихию.

В концепциях Н.А.Бердяева, Н.О.Лосского, П.А.Флоренского, творческая личность предстает как эпицентр культуры, ее высшая духовная ценность. Личность обретает свою духовную сущность, становится частью человечества, постигая культуру творя ее. Х.Отрега-и-Гассет [9] отметил, что жить - значит выходить за пределы себя самого. Художник - это свободный человек, степень гениальности растет прямо пропорционально степени его свободы. М.М.Бахтин утверждал: «Изнутри себя самое жизнь не может породить эстетически значимой формы, не выходя за свои пределы, не перестав быть самим собою» [2, 63].

А.А.Мелик-Пашаев [7] заметил, что художник воспитывает в себе непредвзятый и неутолимый взгляд на мир и универсальную отзывчивость, учится размыкать тиски своего эгоцентризма и антропоцентризма, без чего нельзя создать правдивый образ другого и убедительный образ природы. Путь художника к Себе есть путь борьбы с собой и лишь по мере избавления от «индивидуальности» человек начинает угадывать собственный неповторимый облик и становится «проводником» творческих возможностей своего «высшего Я», делается в творчестве самим собой.

Художник на пути к наивысшей точке творческого развития, вершине (акме) включается в трудную борьбу с собой ради обретения себя, в которой и заключается духовное развитие человека. Духовная атмосфера необходима для созревания и очеловечения чувств. Главная задача художника – пробудить, укрепить, воспитать в себе сопричастное отношение к внешнему миру, с которым связана возможность творчества. Человек становится другим, «больше самого себя», по иному видит окружающий мир, преодолевая границы своего «эго», обретает в момент создания художественного произведения идеальное (ценностное, творческое) «Я».

Необходимость достигать колоссальной концентрации сил в момент создания произведения, наряду с потребностью вживания в разные роли, может быть оценена как повторяющееся сознание, сопровождающее жизнь художника, который хочет духовно возвыситься до своей истинной сущности, отождествиться с ней, «стать собой». Еще с античности исследовалась способность художника добиваться собранности души в ее высшем сосредоточении, выходить в иррациональном порыве за пределы себя и данного мира, подчинять этому все прочие цели.

История хранит множество примеров, когда смертельно больному художнику удавалось оттянуть время смерти до момента завершения произведения. Энергия творчества способна на время нейтрализовать не свя-

занные с ней физические ощущения, болевые стрессы. Например: у Г.Вишневской во время исполнения партии Тоски на сцене Венской оперы вспыхнул парик, однако боль почувствовала только после окончания спектакля; В.Спиваков, дирижируя во время концерта, ударом о пульт сломал на руке четыре пальца, но боль ощутил только по завершении выступления и др.

Кумулятивным эффектом от необходимости постоянной концентрации, «собираания себя», удержания высокой амплитуды чувств являются: повышенная впечатлительность; нервность; неуравновешенная экзальтация, принимающая иногда болезненные формы. Многочисленные исследования трактуют психическую патологию как имманентную составляющую гения и сравнивают художника с «обнаженным нервом», тонко и болезненно настроенным на восприятие окружающего мира, себя в этом мире и мира в себе. В то же время утверждают, что художник - это «горящий костер», который требует много дров, так как состояние творческого выступления счастливит художника глубже, но и поражает быстрее из-за потребности психики художника в новых сильных впечатлениях и переживаниях, хотя очевидны симптомы ее изношенности.

Проблема переживания и его воссоздания в творчестве художника является одной из основных в психологии искусства. П.И.Чайковский утверждал, что вдохновение - это гостья, которая не любит посещать ленивых людей. По мнению Н.В.Гончаренко [4] в момент вдохновения, исключительного подъема творческих сил, интуиция иногда достигает такой интенсивности, что не осознается целиком самим автором, а результаты творчества оказываются неожиданными для художника.

Соотношение механизмов возбуждения и торможения определяет успешность осуществления творческого акта - в разных темпах, с разной интенсивностью и оказывает влияние на процессы художественного творчества. Оптимальным для творчества является такое состояние, когда возбуждение и торможение выступают как равнозначные величины. Для того чтобы состоялось рождение произведения, необходима длительная поддержка возбуждения, т.е. наличие так называемой творческой доминанты. По мере формирования профессионально-художественных доминант человек начинает замечать такие стороны природного и художественного мира, которые до этого были ему недоступны.

Проблема изношенности и истощенности психики в результате продолжительных творческих усилий исследуется в психологии творчества. Сколь бы ни был удачным отдельный творческий акт, это всегда стресс. Немало художников свидетельствовали, что массовый успех действовал на них как депрессант и спустя некоторое время чувство опустошенности у художника становится чрезвычайно острым. Большинство художников свидетельствуют, что сильное переживание препятствует продуктивной творческой деятельности, что необходимо переживанию немного остыть,

чтобы затем увидеть его со стороны и найти максимально выразительные краски для воссоздания его художественной заразительности.

О.А. Кривцун [6] утверждает, что любой поэт нуждается в «не-поэте», так как творческая личность нуждается в компенсаторных механизмах, позволяющих переболеть отчаянием, скрыться от постороннего взгляда в постстрессовом состоянии. Творческий порыв сменяет обыденность и возникает безудержное стремление к одиночеству. Творчество связывает художника с другими людьми, но говорить свободно он может только наедине с самим собой через внутреннюю или внешнюю речь, построенную по типу диалога. Общение художника наедине с самим собой рассматривается как универсальный способ мышления, а функциональная модель внутриличностного общения может быть представлена следующим образом:

- перцептивная функция: восприятие Я – объекта, творческое самопознание и самоанализ;
- интерактивная функция: моделирование взаимодействий в социокультурной среде, ситуативное ожидание и надситуативная активность, планирование художественно-творческой деятельности;
- коммуникативная функция: внутренний диалог («азбука молчания»), озарение и новое знание.

Все перечисленные функции внутриличностного общения в интегративном единстве способствуют самореализации художника в творческих произведениях. В этом случае одиночество избирается самим художником для достижения успеха в творческих поисках.

О.А. Кривцун [6], исследуя трагический конфликт любви и творчества в жизни художника, отмечает, что любовь требует такой же самоотдачи как и творчество, не может удержаться в одном состоянии, чужда обыденности. По мнению И.А.Ильина [5] истинная любовь вживается в любимый предмет вплоть до художественного отождествления с ним. Чувство и воображение соединяются у любящего человека и повышают силу его восприятия и воспроизведения настолько, что пронизательность его по отношению к любимому предмету доходит до настоящего интуитивного ясновидения. Поэтому художник больше нуждается не в любви, а во влюбленности, когда совпадают его действительное (биографическое) «Я» и идеальное (ценностное, творческое) «Я». Интересна закономерность: как только в художнике побеждает человеческое, общепринятое, земное - его артистическая индивидуальность тускнеет, угасает его притягательность и недостижимый блеск.

В.М.Аллахвердов [1] привел пример, когда художественное произведение оказало непосредственное терапевтическое воздействие на биографию художника. В 1927 году А.Н.Вертинский в одном румынском кафе увидел красивую немолодую женщину и скрипача средних лет, поведение которого было самодовольным, манерным и презрительным. Друг

А.Н.Вертинского об этой паре рассказал необычную историю. В прошлом знаменитая актриса Сильвия Тоска бросила богатого мужа и сцену ради любви к скрипачу Владеско, который обобрал ее, лишил славы, человеческого достоинства и в минуты гнева мог ударить ее при всех. Возмущению А.Н.Вертинского не было предела, но когда раздались звуки скрипки Владеско, певец смог лишь воскликнуть: «Изумительно!»

Пережитое в тот вечер стало толчком для создания А.Н.Вертинским песни «Концерт Сарасате». Через три года в Берлине Владеско явился на концерт А.Н.Вертинского вместе с Сильвией и самодовольно расположился в первом ряду, ожидая песню «о себе». Принявший вызов А.Н.Вертинский решил исполнять ее последней. После вступления аккомпаниатора замерший зал услышал такие слова:

Ваш любовник скрипач, он седой и горбатый.
Он Вас дико ревнует, не любит и бьет...
Но, когда он играет концерт Сарасате,
Ваше сердце, как птичка, - летит и поет.

Он альфонс по призванию. Он знает секреты
И умеет из женщины сделать «зеро»...
Но когда затоскуют его флажолеты,
Он - божественный принц, он - влюбленный Пьеро.

Он Вас скомкал, сломал, обокрал, обезличил.
«Фам де люкс» он сумел превратить в «фам де шамбр».
И давно уж не моден, давно неприличен
Ваш кротовый жакет с легким запахом амбр».

И в усталом лице, и в манере держаться
Появилась у Вас и небрежность и лень.
Разве можно так горько, так зло насмехаться?
Разве можно топтать каблуками сирень?..

И когда Вы, страдая от ласк хамоватых,
Тихо плачете где-то в углу, не дыша, -
Он играет для Вас свой концерт Сарасате,
От которого кровью зальется душа!

Безобразной, ненужной, больной и брюхатой, -
Ненавидя его, презирая себя,
Вы прощаете все за концерт Сарасате,
Иступленно, безумно и больно любя!..

После концерта потрясенный скрипач сказал певцу: «Вы... убили меня... Я понял... Но я не буду!» Владеско пришел слушать песню о себе, и его действительное (биографическое) «Я» было максимально мобилизовано на тождественность: если меня хвалят, то все великолепно; если меня ругают, то критику надо отвергнуть с порога. В.М.Аллахвердов [1] отмечает, что начальные слова текста показывают Владеско, что песня не о нем. Частичное отождествление позволяет действительному (биографиче-

скому) «Я» строить «хорошую мину при плохой игре»: Я частично похож на персонаж в хорошем и частично не похож в плохом. Однако если происходит принятие позиции идеальным (ценностным, творческим) «Я», то действительное (биографическое) «Я» становится в трудном положении. Учитывая как дополнительный фактор великое исполнительское дарование Вертинского, можно понять постигшее Владеско потрясение, признавшего в певце соизмеримую с собой личность - брат упрекнул брата.

Таким образом, рождается художественная форма как результат творческого озарения, когда человек умнее, красивее себя, что приближает его к «запредельным мирам» и оказывает сильное влияние на художника. Все на свете способно быть самим собою, лишь превосходя себя.

Исследования Г.Гейне, В.С.Соловьева, Б.Л.Пастернака и др. подводят к выводу о том, что подлинность личности художника обнаруживается лишь в его творчестве. Ученые отмечают, что личность художника всегда оригинальна, своеобразна, нетривиальна, неконформна. Творчество есть усиление себя, способность и потребность художника в творческом акте выходить за пределы себя - это и есть его подлинная жизнь в особом, им самим устроенном мире. Беспредельная преданность художника творчеству формирует его особый психологический облик, предопределяет особые черты его судьбы, жизненного пути. В психологическом феномене художника концентрируется ряд жизненно важных характеристик, которые присутствуют в любом человеке и способны объяснить смену ролевых установок, тягу к жизни в воображаемом мире его творческие порывы и потребности.

Литература

1. Аллахвердов В.М. Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. - СПб: ДНК, 2001.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1986.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. - Ростов н/Д: Феникс, 1998.
4. Гончаренко Н.В. Вдохновение и интуиция // Психология художественного творчества: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. - Мн.: Харвест, 1999. – С.296-319.
5. Ильин И.А. Путь духовного обновления // Путь к очевидности: Сочинения. - М.: ЗАО Изд-во ЭКОМО-Пресс, 1998. - С. 81-322.
6. Кривцун О.А. Психология искусства // Эстетика. - М.: Аспект Пресс, 2000. - С.311-394.
7. Мелик-Пашаев А.А. Творчество художника и вопросы акмеологии // Искусство в школе. – 1995. № 4. - С.27-30.
8. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. - М.: Прогресс-Традиция, 2000.
9. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. – М. Аспект Пресс, 1991.

История музыкальной психологии в музыкально-педагогическом образовании

Музыкальная психология является относительно новой дисциплиной в учебном плане подготовки студентов музыкально-педагогического профиля. Предваряет рассмотрение курса раздел, посвященный историческому аспекту становления и развития музыкальной психологии. В данном случае специальный курс «История музыкальной психологии» представляет первую часть специализации по дисциплине «Музыкальная психология и психология музыкального образования».

Определение, изучение и анализ периодов исторического развития психологии музыки и музыкальной психологии в контексте взаимодействия и взаимовлияния подэтапов становления науки определяют цель курса.

Вместе с тем, при рассмотрении периодов развития психологии музыки и музыкальной психологии преследуется решение следующих задач: изучить исторические аспекты становления, формирования и развития основных этапов музыкальной психологии; рассмотреть особенности качественных преобразований музыкально-психологического самосознания в разные исторические периоды; выявить и исследовать музыкально-стилевые характеристики различных исторических эпох, определить в них психологические идеи; определить ведущие тенденции развития музыкальной психологии на современном этапе.

Показателями качества знаний студентов является осмысление предъявленной информации в значении теоретических аспектов психофеномена происхождения музыки и музыкального искусства, особенностей психофизиологических свойств звука как единицы музыкального полотна, психологических идей музыкально-стилевых особенностей эпохи, современных направлений в развитии музыкально-психологической мысли. Умение интерпретировать и анализировать исторический зарубежный и отечественный опыт музыкально-психологического становления и развития определяет высокий уровень овладения знаниями в области истории музыкальной психологии.

Построение материала представленного курса обусловлено принципом исторической последовательности. Изучение дисциплины основано на комплексе лекционно-практических аудиторных занятий, дополненных самостоятельной работой студентов с основной и дополнительной специальной литературой.

В целом, история музыкальной психологии включает в себя два основных этапа: донаучный и этап собственной научной музыкальной психологии. В донаучный период появляются лишь задатки психологического

осмысления музыки и ее влияния на психику человека. Второй период развития сопряжен с погружением в музыкально-психологический опыт самопознания в аспекте антропоцентрического изучения взаимодействия человека и музыкального искусства, музыкальной культуры.

Исходя из этих замечаний, курс тематически построен следующим образом.

** Первый раздел посвящен пси-феномену происхождения музыки, где подробно рассматриваются гипотезы возникновения искусства.*

В частности, изучаются теории происхождения психики (антропсихизм (Декарт), панпсихизм (французские материалисты), биопсихизм, нейропсихизм (Ч.Дарвин), мозгопсихизм (К.Платонов), чувствительность (А.Леонтьев)); интонационная теория речи (Г.Спенсер); особенности ритма как первоисточника возникновения музыки (К.Бюхер); теория эмоционального «осмысления и интонирования звуков» (Б.Асафьев); выявляется общее и различное в функциях языка (речи) и музыки (теория А.Леонтьева); характеризуется теория игры (К.Гросс); выявляется специфика синкретизма исторически сложившихся способов музыкального общения.

Отдельная часть раздела посвящена изучению функций музыкального языка на основе психических переживаний: телесности, ландшафтности, мистичности бытия, коммуникативная функция психики, экспрессивная функция, гедонистическая функция психики человека (А.В.Торопова).

** Второй раздел связан с изучением донаучной музыкальной психологии.*

Здесь рассматривается музыкальный психологизм древних мифов и учений: миф как историко-психологический феномен; мифологическое сознание и самосознание; архетипология в искусстве А.В.Тороповой; музыкально-психологические воззрения древнекитайской и древнеиндийской натурфилософии, античной философии (Аристотель, Платон и др.). Исторический обзор развития музыкально-психологической мысли Европы XVI-XVIII вв. (Дж.Царлино, Кирхер, Кванц и др.) завершает раздел.

** Раздел третий характеризует музыкально-психологическое самосознание XIX-XX вв.*

Содержание раздела ориентировано, во-первых, на изучение психологических свойств звука как единицы музыкального полотна. Для достижения этой задачи характеризуются следующие понятия и дефиниции: доминанта А.А.Ухтомского; психическое отражение и его рефлкторный характер (И.М.Сеченов, И.П.Павлов); резонансная теория слуха Г.Гельмгольца; психологические признаки звука К.Штумпфа; закон Вебера-Фехнера.

Во-вторых, изучение направлено на выявление психологических идей музыкально-стилевых особенностей эпохи, где исследуются функции и механизмы музыкального слуха В.Прайера, Г.Ревеса; тонпсихология

Э.Курта; контекстная сущность психологии бессознательного А.Фрейд, З.Фрейда, К.-Г.Юнга; психосинтеза Р.Ассаджиоли; «закона парсиномии» А.Веллека; «музыкального гештальта».

В-третьих, представляются к рассмотрению русские философско-психологические мысли: «русский космизм», «богоискательство», «софийность»; космоцентризм, теоцентризм и антропоцентризм в контексте психологии искусства. Здесь же характеризуются музыкальные стили эпохи (неоклассицизм С.С.Прокофьева, И.Ф.Стравинского, интерпретирующий стиль А.Г.Шнитке, В.Е.Екимовского); выявляется концептуальность музыки А.Н.Скрябина.

В-четвертых, обозначаются отечественные концепции исследований музыкальной психологии XX столетия: психология искусства Л.С.Выготского; феномен музыкальности, музыкальных способностей Б.М.Теплова; механизмы музыкального слуха, апперцепции, социально-психологические типы музыкального восприятия (Е.В.Назайкинский, Г.В.Иванченко и др.); интерпретации коммуникативной природы музыки В.В.Медушевского.

Завершает раздел характеристика музыкотерапевтического направления второй половины XX в. (Ж.Альвин, А.Зекотти, Д.Морено, М.Лазарев и др.).

** Четвертый раздел обобщает полученную информацию и выявляет тенденции современного состояния музыкальной психологии, поэтому его содержание включает характеристику акустических исследований звука (Н.А.Гарбузов, М.Л.Лазарев и др.); исследований музыкальности (Л.А.Бочкарев, С.И.Науменко и др.), музыкальных способностей (Н.А.Ветлугина, К.В.Тарасова и др.), музыкально-познавательных процессов (Г.Л.Головинский, В.М.Подуровский, Н.В.Суслова, Г.М.Цыпин и др.), особенностей психологии музыкального общения (А.А.Якупов и др.); современного состояния отечественной музыкальной психотерапии (Р.Блаво, О.А.Блинов, В.И.Петрушин и др.).*

Практические занятия по курсу направлены на обобщение и осмысленный анализ полученных на лекциях знаний. В этой связи, некоторые самостоятельные задания носят творческий характер, что позволяет студенту выразить свое отношение к материалу.

Так, например, студентам необходимо составить таблицу сравнительного анализа теорий и учений возникновения музыки, подобрать мифы, мифологические истории, отражающие идеи музыкальной психологии, психологии искусства в целом; подготовить глоссарий основных высказываний древнегреческих философов относительно психологии искусства, психологии творчества, психологии музыкального искусства [3,4,9,10]; подготовить свод определений понятия «бессознательное» с точки зрения разных ученых-исследователей (А.В.Торопова, А.Фрейд, З.Фрейд, К.-Г.Юнг и др.); составить схему основных ориентиров развития и совершен-

ствования идей музыкальной психологии; подготовить список имен исследователей современности, занимающихся проблемами музыкальной психологии и психологии преподавания музыки, а также обозначить их основные концепции; подготовить сводную таблицу на основе анализа статей В.И.Петрушина [11].

Промежуточные тестовые задания направлены на выявление качества знаний студентов по курсу, поэтому они носят вариативный характер и предполагают творческие ответы на вопросы типа:

1. Актуальна ли сегодня исторически сложившаяся теория игры К.Гросса? Почему?
2. Архетипология в музыкальном искусстве: общая и сравнительная характеристика подходов К.-Г.Юнга и А.В.Тороповой.
3. В чем заключается теория эмоционального «осмысления и интонирования звуков» Б.В.Асафьева? Назовите общие и различные признаки этого учения и интонационной теории речи Г.Спенсера и Ч.Дарвина.
4. В чем преимущество резонансной теории слуха Г.Гельмгольца для развития музыкальной психологии? Что, по-Вашему, свидетельствует о недостатках этой теории?
5. В чем состоит синкретизм исторически сложившихся способов музыкального общения?
6. Какова, на Ваш взгляд, гедонистическая функция музыкального языка на основе психических переживаний?
7. Какие сегодня можно считать актуальными в рассмотрении психологические признаки звука К.Штумпфа?
8. В чем сущность коммуникативного начала (ландшафтности, мистичность бытия, телесность, экспрессия) как исторически сложившиеся функции музыкального языка на основе психических переживаний?
9. Музыкальная психологическая терапия: стадии становления и развития, общая характеристика психокоррекционного воздействия. В чем заключено, по-Вашему, будущее музыкотерапии?
10. На каких положениях основана теория ритма как первоисточника возникновения музыки К.Бюхера? Почему, на Ваш взгляд, современная музыкальная психология и современная музыкальная педагогика считают это учение основополагающим, своевременным и обоснованным?
11. Что общего и различного в понятиях антропсихизма и антропоцентризма в контексте музыкальной психологии.
12. В чем заключается значение для музыкальной психологии тонпсихологии Э.Курта?

По окончании курса студентам необходимо пройти экзаменационное испытание, где предполагается выявление теоретических знаний дисциплины. Отдельно анализируется владение студентами основными понятиями-

ного аппарата: биопсихизм, нейропсихизм, панпсихизм, антропсихизм, музыкальная речь, музыкальный язык, синкретизм, интонирование звуков, интонационная теория речи, мифологическое сознание, мифологическое самосознание, архетипология в искусстве, резонансная теория слуха, доминанта, тонпсихология, коллективное бессознательное, закон парсинимии, музыкальный «гештальт», «русский космизм», антропоцентризм, психология искусства, социально-психологические типы музыкального восприятия, музыкальная апперцепция, коммуникативная природа музыки, музыкотерапия, акустические свойства звука, музыкально-психологическое общение, психологические признаки звука, музыка как символ порядка и цивилизации, система «Биджа Мантрас», учение об эвритмии, концепция катарсиса, теория консонанса и диссонанса, имманентная индивидуальность, субличность, синестезия («сенсорный слух»).

Тематика реферативных, курсовых и дипломных работ носит альтернативный характер и дает возможность студентам в содержании отразить междисциплинарные связи целого курса, посвященного музыкальной психологии, с акцентом на ее историческое становление и развитие, например:

1. Музыкальная психология в контексте психологии искусства Л.С.Выготского.
2. Музыкально-психологическое самосознание XIX-XX веков.
3. Музыкальный психологизм древних мифов и учений.
4. Отражение теорий происхождения психики на становление основных музыкально-психологических понятий.
5. Психологический анализ интонационной теории речи.
6. Социально-психологические типы музыкального восприятия в XX веке.
7. Тенденции развития музыкальной психологии в истории и на современном этапе.
8. Феномен музыкальности в концепции Б.М.Теплова.
9. Концептуальность музыки А.Н.Скрябина.
10. Музыкальная терапия: история становления, характеристика и особенности применения в коррекционных целях.
11. Музыкально-стилевые особенности неоклассицизма.
12. Исторический анализ психических переживаний музыкального языка.
13. Роль биологического и социального факторов в развитии музыкальных способностей детей.
14. Синкретизм исторически сложившихся способов музыкального общения.

Таким образом, представленный курс дает общее представление о музыкальной психологии как научной области, ориентирует в основных этапах истории становления музыкально-психологической мысли в нашей

стране и за рубежом и, следовательно, предваряет рассмотрение общих основ курса «Музыкальная психология и психология музыкального образования» [13].

Литература

1. Альманах музыкальной психологии (Homo musicus): Сборник статей. – М., 1994, 1995.
2. Вагинова Л.С. К вопросу о коррекционном воздействии музыки на развитие детей // Вопросы музыкально-эстетического образования. Сборник научных статей. Под ред. Л.С.Беляевой. – Мурманск: МГПИ, 1999. – с. 48-58.
3. Герцман Е.В. Античное музыкальное мышление. – М., 1985.
4. Герцман Е.В. Музыка Др. Греции и Рима. – СПб., 1995.
5. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М., 1993.
6. Зыкова М.Н. Воздействие ритма на личность (на примере анализа русского фольклора) // Мир психологии. – 2002. - № 3.
7. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. – М., 2001.
8. Кун Н.А. Легенды и мифы Др. Греции. – М., 1975.
9. Мифологический словарь / Гл. ред. Е.М.Мелетинский. – М., 1991.
10. Петрушин В.И. Интеграция музыкальной психотерапии с ведущими направлениями психологии // Музыка в школе. – 2001.- № 4, 5, 6. – 2002. - № 1.
11. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М., 1997.
12. Психология музыкальной деятельности / Под ред. Г.М.Цыпина. – М., 2003.
13. Сергеева А.А. Музыкальная психология и психология музыкального образования в контексте профессиональной подготовки педагогов-музыкантов // Психологические науки: Сборник научных статей /Научн. ред. Г.А.Урунтаева. – Мурманск: МГПУ, 2003. – Вып. 3. – с. 19-22.
14. Торопова А.В. Проблема бессознательного в музыкальной педагогике. – М., 1998.

Роли, маски и проекции

При качественной подготовке специалистов невозможно избежать “касания” личности обучающегося. В числе вопросов, на которые хотели бы найти ответы студенты, часто встречаются такие, как преодолеть напряжение и страх перед аудиторией, как выстроить хорошие отношения в команде, как наладить контакт с детьми и коллегами по работе, как найти оптимальную дистанцию в общении, и, конечно, как стать счастливым. Цель работы заключается в том, чтобы систематизировать определенный педагогический опыт, связанный с психологической поддержкой и раскрытием творческого потенциала студентов, обучающихся Мурманском музыкальном училище. Актуальность данного выступления состоит в том, чтобы рассмотреть, как можно помочь студентам, связанным с педагогическими профессиями, к которым относится непосредственно профессия, которую получают учащиеся ММУ в нелегком поиске себя.

При подготовке специалистов далеко не последнюю роль играет помощь в решении личностных проблем студентам – будущим преподавателям. Поскольку самопознание позволяет лучше и успешнее работать, а педагог, как и психолог, работает своей личностью и поэтому должен хорошо знать свой инструмент, чтобы грамотно использовать его в своей работе и всегда содержать в порядке.

Как же помочь студентам в поисках внутренней гармонии на пути к обретению целостности бытия, не навязывая при этом своих понятий и представлений, но в то же время не уходя на отдаленную дистанцию, быть рядом, но при этом предоставлять детям самим искать ответы на актуальные для них вопросы кто *Я*, какой *Я*, зачем живу, как мне стать успешным и счастливым.

Творческие проявления своих индивидуальных качеств и способностей дают возможность студентам раскрыть свою креативность, а педагог при таком варианте общения присутствует таким образом, что учащиеся могут ярко, заинтересованно, полноценно заявить о себе, проявиться и признать себя субъектом познания.

Обрести такую внутреннюю устойчивость может помочь такое направление мировой психологии, как гештальт – психология. Гештальт расположен на пересечении психоанализа, телесно-ориентированных видов терапии райхианского толка, психодрамы, направлений, работающих с воображением и сновидениями, физиологии, медицины, феноменологического и экзистенциального подходов, восточных философских течений.

Само слово “гештальт” немецкое и употребляется сегодня во всем мире, так как точных эквивалентов в других языках у него нет. Смысл этого понятия можно обозначить как “облечь в форму, придать значимую

структуру. В современных словарях указывается следующее значение Гештальт-психологии: это “теория, согласно которой перцептивное поле человека спонтанно организуется как совокупность структурированных и значимых систем” [1, 15]. Главная цель, которую ставит перед собой Гештальт – поддержание и укрепление общей гармонии самочувствия, личностный рост и развитие творческого потенциала человека. Гештальт ставит акцент на осознании актуального жизненного опыта в “здесь и теперь” и полностью восстанавливает в своих правах эмоции и телесные ощущения, которые все еще строго ограничиваются нашей культурой, жестко регламентирующей выражение не только гнева, грусти и тревоги, но и нежности, любви и радости.

Гештальт не упускает из внимания ни чувства, ни тело, ни разум человека. Это холистический подход к существованию человека в тесной взаимосвязи его с окружающей средой и космосом. Именно в этих связях обнаруживаются глубинные смыслы человеческого бытия.

А как же быть с масками и театром? Идея о том, что человеческое “Я” определяется совокупностью ролей, далеко не новая. В социальной психологии смысл понятия “роль” заключается в том, что это “нормативно одобренный образец поведения”. Один из авторов, занимающихся теорией психодрамы, Дж. Морено [3, 41] считал, что каждый из нас – человеческое существо, принимающее роли, проигрывающее их, в целом представляет собой ролевую матрицу. Таким образом, в разных ситуациях мы играем разные роли – ребенка, родителя, студента, учителя, умницы, дурачка, всезнайки, жертвы, обвинителя, адвоката – всех ролей не перечислить.

Представляется интересной идея посмотреть на человеческие проявления как на роли, личины и “маски”, используемые в театральном действе, именуемом “жизнь”. Оттуда берется “маска”? Для чего она нужна человеку? А. Лоуэн отвечает на эти вопросы в своей книге “Биоэнергетика” так: “Когда-то, в детстве, человек научился играть роль, чтобы получить любовь своих родителей. Став взрослым, он продолжает играть ту же роль, причем, чтобы получать удовольствие, обязательно нужна аудитория – человек, на которого можно спроецировать образ, а поскольку игра со временем становится бессознательной, носитель роли постоянно терпит неудачи. В близких отношениях играть роль не нужно, однако, играющий не знает иного способа существования. Бесконечное повторение роли порождает скуку. Тот, кто играет, со временем начинает искать новую аудиторию, а зритель – нового исполнителя” [2, 102].

Хотя многих носителей “масок” беспокоит чувство тревоги, а иногда и отчаяния, не всегда есть понимание, что что-то не так. Человек приходит за помощью к психологу в надежде усовершенствовать “маску” и сделать ее более привлекательной. Но роль так плотно приросла к человеку, что давно стала частью структуры личности и попытка заглянуть “под маску” в надежде увидеть настоящее лицо приводит к страху или избеганию.

Создание “маски” – творческий акт, необходимый человеку для выживания и приспособлению к действительности. Каждая “маска” имеет свою историю. Когда-то это было единственно возможным вариантом для того, чтобы сохранить свою личность и приспособиться к трудной жизненной ситуации, являлось элементом творческого приспособления, но со временем приобрело жесткость. Идя под “маску”, можно столкнуться с тем, что было “задавлено” когда-то. Под “маской” всегда скрывается рана. Но парадокс заключается в том, что, только научившись показывать свои раны, встретившись со своей болью и пройдя через нее, человек может исцелиться. Если этого не произойдет, “маска” может стать “железным занавесом” и превратиться в “тюрьму”, откуда нет выхода. Но зато, когда удастся снять “маску”, появляется удивительное чувство свободы, и человек вновь обретает способность общаться искренне.

Одним из самых любимых и желанных видов деятельности для студентов Мурманского музыкального училища являются общеучилищные театрализованные представления. При подготовке и проведении таких мероприятий открываются огромные возможности для внутренних изменений и личностного роста студентов с использованием средств театрального искусства и психологии для обретения большей внутренней свободы и творческого вдохновения. Играя роль в спектакле, можно себе позволить делать все, что угодно и проживать все, что тебе хочется из того, что в реальной жизни вынуждает снова и снова надевать “маску”, потому что этого делать нельзя или это может оказаться психологически небезопасным, или может вызвать резкое осуждение в ближайшем окружении. Важным при этом является то, что опыт, полученный во время игры на сцене в спектакле, остается с человеком, он может пригодиться в жизни и помочь придумать новые, творческие решения и находки вместо того, чтобы снова прятать себя под благообразной “маской”.

Еще более важной стороной участия студентов в общеучилищных театральных постановках является их собственная практика, действие в этом мире. Сама природа актерского мастерства позволяет решать проблему самовыявления и самоидентификации личности, предотвращает “соскальзывание” подростка в мир фантазий и ухода от мира реального, открывает пути создания собственной полноценной жизни.

Всякий человек, занимающийся творчеством – это изобретатель, находящий средства, а порой, новые способы самовыражения. В основе этого лежит механизм проекции.

Проекция – хорошо знакомый всем психологам механизм психологической защиты, проявляющийся в тенденции приписывать окружающему миру ответственность за то, что берет свое происхождение внутри личности человека. Проекция может быть полезной и здоровой, если используется временно и в определенных обстоятельствах, помогая установлению контакта и пониманию другого человека. Вообразить, что чувствует

другой, можно только поставив себя на его место. Проекцией в большей степени питается эмпатия, т.е. способность к сопереживанию, а проекты на будущее – это не что иное, как проекции желаний и фантазий. Именно проекцией питается творчество художников, скульпторов, писателей, композиторов, ибо они идентифицируются со своим творением или героем. Испытывая к кому-то симпатию, человек чувствует себя как бы в другом и, помогая ему разрешить его проблему, разрешает свою.

Сценический образ – тоже проекция. Это – сложный конгломерат чувств, переживаний, мыслей воображаемого героя драматического произведения и реальной личности актера в процессе творчества. Важнейшим элементом творческой работы становится общение с собой. Не стоит забывать и о том, что искусство театра коллективное. Поэтому актер, создавая роль, живет не только своими представлениями, но и взаимодействием с партнерами. В распоряжении актера нет ничего, кроме него самого – его тела, его эмоций, его голоса. Тело является ничем иным, как воплощением нашей психики.

Опыт работы в театральных постановках и психологическом сопровождении молодежных групп свидетельствует о том, что эмоциональная и телесная жизнь подростков требует особого внимания. Незрелость чувств, затрудненное их осознание, а порой, противоестественная уверенность в полном их отсутствии, блокировка переживаний, связанных с проявлением какой бы то ни было агрессивности и запрет на нее, вплоть до полной неспособности постоять за себя, страх проявлять позитивные чувства из опасений отвержения или манипуляции, телесные блоки и напряжения как следствие психотравм, полученных когда-то, – вот далеко неполный перечень того, что является мощным блоком для полноценного гармоничного развития современного молодого человека.

Театр в этом смысле может стать реальной силой в том, чтобы помочь человеку заново открыть себя, познакомиться с отвергнутыми частями своей личности, по-новому реализовать свою самость, сделать ее более эффективной в удовлетворении своих потребностей в качестве биологического и социального существа. Трудность принятия своих нелюбимых качеств состоит, прежде всего, в том, что для начала нужно набраться огромного мужества, чтобы просто признать о себе то, чего больше всего стыдишься, с чем нет сил встретиться, от чего внутри себя убегаешь. А в театре можно все!!! На сцене можно быть хоть Змеем Горынычем, хоть Кошечем Бессмертным, хоть Василисой Прекрасной! И никто тебя не осудит. А как хочется порой побыть плохим и вредным! В жизни есть черное и белое, добро и зло, Бог и Дьявол. Эта дуальность навечно останется с нами. С положительными героями на сцене все ясно – они хорошие, их все уважают, ценят, ставят в пример. Только часто почему-то получают они “пресными”, да и играть их гораздо сложнее, чтоб “приторно” не получилось. Другое дело – отрицательные персонажи! Самое большое удоволь-

ствии ребята получают именно в работе над этими образами. К примеру, в одной из последних постановок – спектакле “И это все о любви...” есть один весьма колоритный персонаж – Медуза Горгона. По драматургии это злобное, коварное, лицемерное существо, абсолютно лишенное сострадания и сочувствия. У нее много веселых и смешных реплик, но на втором плане она жаждет погубить главную героиню пьесы, вытянув у нее жизнь по капельке, чтобы отправить в царство Аида, не испытывая ни малейшего сожаления и никаких признаков жалости для того, чтобы просто позабавить владыку Зевса.

Девочка, которая с восторгом взялась за эту роль, вначале услышала только эти веселые реплики, полные злого сарказма, ей было смешно, как Медуза Горгона разжигает вражду между людьми. В реальной жизни эта девочка надежный, верный друг, всегда готова прийти на помощь тому, кто попал в беду или даже просто в затруднительную ситуацию. Когда мы с ней разбирали роль, я спросила, какой она видит Медузу Горгону. Ответ: “Она злая, но очень прикольная, вредит людям и развлекается этим. Это ее суть – быть такой”. Вопрос: “Чего же на самом деле она хочет?” Ответ: “На самом? Ну... она... хочет... Любви Зевса! Вот чего она хочет! Но она знает, что ей никогда этого не получить и тогда, пусть хотя бы так, она сможет побыть поближе к нему...” В этот момент на глаза девочки навернулись слезы. “Что с тобой”? – “Это как будто про меня...”

Дальше мы выясняли, как про тебя, в каких ситуациях, с чем связано, на что похоже в жизни. На репетициях все шло блестяще, роль обещала быть яркой и неоднозначной. Накануне премьеры произошел неожиданный эпизод. Девочка пришла и сказала: “Сижу я вчера дома, проговариваю слова, проверяю, все ли я хорошо помню, и когда дошла до слов: “Силой своей волшебной у девушки земной я жизнь по капельке вытяну и умрет она. Ты, Аид, еще одну душеньку себе в Тартар получишь, а Парень тот всю жизнь один по Земле скитаться будет, нелюбимый и нелюбящий! Вот смеху-то будет!” По роли мне здесь смеяться надо, а мне реально страшно стало! Ведь человек может таким ужасным и в жизни быть... Это какая-то дремучая, страшная и зловещая сила, против которой нет спасения”!

Мы долго говорили об этом и, в конце концов, вышли на самое главное: такая дремучая сила на самом деле есть в человеке и лучше о ней знать, а еще лучше – управлять ею. На премьере девочка играла блестяще, образ Медузы Горгоны получился потрясающе живым и искренним, а зрители потом говорили, что даже плакали в самых психологически напряженных эпизодах.

На этом примере проиллюстрирован небольшой фрагмент работы в со студентами музыкального училища. Эта работа очень трудна. И в первую очередь тем, что соприкасаешься с самой хрупкой и ранимой субстанцией – человеческой душой, которая оказывается раненой гораздо чаще, чем мы привыкли думать. Но вознаграждение, которое получаешь за

свою работу, того стоит! Мы вместе идем через тернии к звездам, через боль и страдания к радости и внутреннему свету. Когда видишь, что ребята меняются, глаза их начинают светиться солнышком, когда они говорят, что у них сегодня что-то получается лучше и успешнее, чем вчера, это так радостно! Работа психолога чем-то похожа на работу волшебника. Помочь человеку вновь обрести себя и стать хотя бы немного счастливее – это настоящее волшебство! И когда любишь то, что делаешь, жизнь начинает сиять всеми цветами радуги, становясь ярче, богаче и насыщеннее. Наверное, это и есть подлинное, настоящее счастье.

Литература

1. Жинжер А., Жинжер С. Гештальт-терапия контакта. 2-е изд. / Пер. с фр. Е.В. Просветиной. – СПб.: СпецЛит, 2001. – 288 с.
2. Лоуэн А. Биоэнергетика. – СПб.: Ювента, 1998. – 560 с.
3. Морено Дж. Психодрама. Т. 1. – М., 1972. – 290 с.
4. Психодрама / Под ред. П. Холмса, М. Карп. – М., 1997. – 236 с.

Влияние музыкального мышления на развитие музыкального слуха

Каждый, кто желает стать музыкантом, должен освоить музыкальный язык, как и вербальный язык, а также овладеть навыками и умениями музыкальной деятельности. В зависимости от выбора вида деятельности, для которой необходимы те или иные навыки, человек развивает комплекс музыкально-мыслительных операций, определяя первенствующее положение тех компонентов, которые являются приоритетными с точки зрения выбранного вида деятельности (любитель музыки или профессиональный музыкант, композитор, исполнитель или музыковед и т.д.). Надо заметить, что не только музыканты-профессионалы, но и те, кого называют простыми слушателями, должны иметь представление и различать в процессе музыкальных восприятий интонации, простейшие выразительно-изобразительные средства. На этом уровне проявляет себя музыкально-образное мышление, мера и степень развитости которого у каждого человека индивидуальна.

Музыкант-исполнитель осваивает и осмысливает музыку в процессе игры, исполнения произведения или другой музыкальной деятельности. Его мышление – практически-действенное. Композитор создает произведения, опираясь на закономерности музыкальной логики путем соединения элементов музыкального языка в единое новое целое. Исполнитель интерпретирует музыкальный текст, прочитывая его и внося в содержание исходного материала неповторимое личностное начало.

Музыкально мыслящий человек должен владеть единицами музыкального языка (нотной грамотой) и возможностью их “комбинирования” (закономерностями связей этих элементов, новизной их сочетаний, осмыслением этих связей и взаимодействий). Эти положения важны при обучении музыке. Чем шире и глубже познания обучающегося музыке, тем больше благоприятных условий для развития его профессионального мышления и музыкального слуха. Тем больше шансов стать успешным профессионалом.

Определить феномен “музыкального мышления” пытались и пытаются многие исследователи. Приведем некоторые из таковых. По определению Е. Давыдовой, музыкальное мышление “состоит в переработке, оценке и создании новой музыкальной информации. К музыкальному мышлению относятся следующие способности: понимать, анализировать и называть слышимое, мысленно представлять себе, внутренне слышать разные элементы музыкальной речи и активно оперировать этими элементами, оценивать воспринимаемую музыку, качество звучания” [3]. М.Г. Ара-

новский пишет о том, что музыкальное мышление опосредуется музыкальным языком через устойчивые типы звукосочетаний и правила их употребления [1]. В.М. Подуровский акцентируют субъектно-объектные отношения интонационно-мыслительного процесса [4]. А.М. Сохор включает в понятие музыкального мышления отражение, созидание и общение [6].

Как видно из перечисленного, дефиниция “музыкальное мышление” неоднозначное, включающее разные компоненты. Каковы главные компоненты этой системы, какова иерархия ее элементов, – задача, которая требует осмысления. Г.М. Цыпин [5] создал общий план этой системы, обозначил главные ее компоненты, установил иерархические связи и зависимости между ними.

Истоки музыкального мышления восходят к ощущению-переживанию интонации. Именно интонация является первоосновой эстетической реакции человека на звучащий материал, она – носительница художественной информации [2]. Эмоциональная реакция на интонацию – это начало процесса музыкального мышления, но еще не само мышление.

Следующая ступень отражения музыкальных явлений в сознании человека связана с осмыслением конструктивно-логической организации музыкального материала, поскольку в музыке каждый элемент упорядочен временной организацией, а также ладовой, гармонической, звуковысотной и другими системами. Осмысление логики организации различных звуковых структур, от простейших до наиболее сложных, нахождение сходства и различий, анализ, сопоставление и т.д. – вторая функция музыкального мышления. Эта функция обусловлена не столько эмоционально-чувственными проявлениями человека, сколько определенной степенью сформированности его музыкального сознания.

Синтез двух функций (интонационной и конструктивно-логической) составляет суть музыкального мышления. Их соединение и делает процесс музыкально-мыслительной деятельности человека полноценным. Эта деятельность не просто соединяет, а скорее синтезирует, интегрирует эти функции. Таким образом, музыкальное мышление начинается с оперирования музыкальными образами. Сам процесс музыкального мышления связан с постепенным усложнением звуковых впечатлений, воспринимаемых, отображаемых и перерабатываемых сознанием человека. От простого к сложному, от единичного к объединенному, – такова логика развития музыкального мышления человека.

Особую ступень музыкального мышления представляет творческое мышление. Музыкально-интеллектуальные процессы на этом уровне связаны с продуктивными, созидательными действиями, усилением креативного начала. Творческое музыкальное мышление может проявляться в разных видах деятельности, основные из которых – сочинение, музыковедческий анализ, интерпретация музыкального произведения.

В процессе музыкально-интеллектуального развития учащихся важ-

ное место занимает понятийный компонент. Уровень развития музыкального мышления, так же как и каждого вида мышления, зависит от качества овладения теми или иными понятиями, меры их структурирования и степени обобщения. Понятийный аппарат также зависит от прочности и многообразия связей между различными понятиями, их соподчинения.

В развитии музыканта важно точно сформировать профессиональный понятийный аппарат. Все однородные музыкальные явления должны обобщаться и рассматриваться в отдельности, вне условий конкретного музыкального текста, а позже – в конкретной учебной ситуации (специально созданной преподавателем или в рамках художественного текста). Мера сложности музыкально-теоретической информации, предоставляемой учащимся, варьируется в соответствии с их возрастными и профессиональными возможностями. Понятийный аппарат позволяет мыслить учащемуся крупными единицами, не отдельными звуками, а музыкальными структурами.

Все стороны музыкального мышления необходимо развивать у студентов ежедневно. Взаимодополняемость их позволяет разбираться в сути музыкального материала, с которым работает музыкант. Осмысление каждой единицы музыкального текста, понимание ее места и роли в музыкальном произведении заставляет студента относиться к звуковому материалу более тонко, детально, скрупулезно прорабатывая каждую интонацию.

Литература

1. Арановский М.Г. Мышление, язык, семантика //Проблемы музыкального мышления: Сб. ст. /Сост. и ред. М.Г. Арановский. – М.: Музыка, 1974. – С. 90-128.
2. Асафьев Б.В. Речевая интонация. – М., Л.: Музыка, 1965. – 135 с.
3. Давыдова Е.В. Методика преподавания сольфеджио. – М.: Музыка, 1975. – 160 с.
4. Подуровский В.М., Сулова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
5. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений /Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; Под ред. Г.М. Ципина. – М.: Изд. Центр “Академия”, 2003. – 368 с.
6. Сохор А.Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия //Проблемы музыкального мышления: Сб. ст. /Сост. и ред. М.Г. Арановский. – М.: Музыка, 1974. – С.59-74.

Психологический аспект концертного выступления на примере исполнительской практики учащихся

Система музыкального образования предусматривает воспитание профессиональных артистических навыков. Практическое знакомство с эстрадой необходимо для всех учащихся, кому предстоит стать музыкантами-педагогами и концертмейстерами. На предметах специального цикла учащиеся приобретают основные профессиональные знания и умения, необходимые в дальнейшей музыкально-педагогической деятельности. Основное – это владение инструментом. Чем выше уровень исполнительской культуры преподавателя, тем больше у него оснований для формирования исполнительского мастерства. Сценический опыт – один из важнейших моментов формирования музыканта. Этой составляющей музыкального воспитания уделяется большое внимание в музыкальном училище, тем более что перед каждым студентом ставится задача всестороннего изучения произведения, а конечная его цель – публичное выступление.

Учащиеся с первых лет обучения музыке имеют возможность выступать на сцене. Эти выступления проводятся в самых различных формах. Прежде всего, это выступления перед комиссией на зачетах, академических концертах, экзаменах. Это и смотры-конкурсы на лучшее исполнение самостоятельно подготовленных произведений, конкурс-“этюдик” на лучшее исполнение обязательного этюда. Помимо этих обязательных для всех учащихся выступлений проводятся различные концерты, в которых принимают участие учащиеся. Возможность таких выступлений предоставляется всем учащимся. И если на “престижных” концертах выступают перспективные учащиеся, то для иных учеников не менее важно выступить в более скромных условиях. Отсюда и значительное разнообразие проводимых концертов. Это и ежегодные открытые концерты фортепианного отдела в зале Областной филармонии, и общеучилищные концерты, посвященные различным акциям и датам, и концерты на родительских собраниях. Это и множество концертов-лекций, тематических, монографических концертов. К формам концертной деятельности можно отнести и классные концерты, проводимые педагогами, и концерты выпускников отделения с обыгрыванием программы Государственного экзамена. Большую популярность приобрели выездные концерты наших учащихся. Эти концерты, как правило, проводятся в концертных залах ДМШ и ДШИ города и области. Кроме этих, ставших традиционными, практикуются и другие виды публичных выступлений, специально ориентированные на проявление творческой инициативы учащихся. Этой цели служат конкурсы, организованные в училище.

Суммируя все формы учебных и открытых выступлений учащихся фортепианного отделения, можно отметить, что учащиеся приобретают достаточный опыт концертной практики. Публичное выступление, где и в какой бы форме оно не проводилось, – существенный компонент профессионального обучения. Эстрада – не только надежный способ проверки “на прочность”, она позволяет молодому музыканту приобрести многое из того, что необходимо артисту, что не всегда формируется в условиях классной работы. Эстрадное выступление – событие, важная веха в процессе обучения. Концерт – это праздник, который должен приносить ощущение радости от общения с музыкой, со слушателями, радости от процесса игры, от сознания того, что всё выучено, проработано, причём выучено с запасом прочности.

Каждое выступление в концерте требует полной отдачи и напряжения всех сил – физических и духовных. Стремиться к максимальной самоотдаче, к предельному художественному результату – таким должно быть “кредо” музыканта. Именно на концерте как общественно-публичном акте сфокусирована вся ежедневная напряжённая жизнь выступающего. Естественно, на репетиции можно представить присутствие публики силой воображения, но совершенно иное – видеть её, ощущать её дыхание. Находиться с глазу на глаз со слушателями – трудная задача.

Сознание, что работа над программой закончена – одно из важных условий для душевного спокойствия, для творческой свободы и раскованности. Нет более опасного состояния для музыканта, чем волнение на эстраде. Вторгаясь в исполнительский процесс, оно может перечеркнуть результаты огромного труда.

Эстрадное волнение очень многолико в своих проявлениях: оно воодушевляет и в этом случае позволяет раскрыть потенциальные возможности ученика, что имеет положительное значение. Но более всего оно беспокоит исполнителей и педагогов своим угнетающим воздействием и слабостью управляемостью. Волнуются все: такие признания можно найти в высказываниях многих выдающихся музыкантов. Волнуется каждый по-своему: нигде так не проявляются индивидуальные различия учащихся, как в предконцертной и концертной обстановке. Один боится смертельно ошибиться, забыть текст, другой смущается при виде зала и глаз слушателей, кто-то чувствует свою беспомощность, кому-то всё надоело, кто-то хочет показать больше, того на что способен, некоторые испытывают творческий подъем и рвутся на сцену. Одним нужна встряска, другим покой, одни пьют валерьянку, другие допинг, третьи не пользуются ничем. Кто-то перед сценой оживленно разговаривает, кто-то предпочитает сидеть в тишине. Некоторые музыканты и педагоги считают, что эстрадное волнение тем больше, чем хуже выучено произведение. Однако многие музыканты тщательно изучают текст, бесконечно репетируют, выстраивают исполнительский план, но на сцене не могут контролировать происходящее.

Проблема психологической подготовки музыканта к концертному выступлению одна из важнейших в музыкально-исполнительском искусстве. Музыканты редко пишут об этих проблемах, т.к. не обладают необходимыми знаниями в области психологии, а психологи часто далеки от концертно-исполнительской и музыкально-педагогической деятельности. Поэтому многие педагоги дают ученикам рекомендации из собственного опыта и субъективных ощущений.

Предконцертное и концертное состояния имеют тоже свои психологические особенности и определенную периодичность, поэтому здесь можно выделить пять фаз.

Первая – длительное предконцертное состояние. Эта фаза наступает с момента, как только учащемуся становится известна дата выступления. В зависимости от подготовленности к выступлению волнение возникает периодически. Усиливается оно особенно накануне выступления.

Вторая фаза – непосредственно предконцертное состояние. У некоторых изменяется давление, повышается температура, ощущается недомогание, ученик жалуется, что заболел и выступать не может. Во второй фазе чаще всего выявляется такое эстрадное волнение, как волнение-подъем, сопровождающийся нетерпеливым желанием выйти скорее на сцену, мысленным представлением своего выступления. Но бывают и другие. Это волнение-паника, связанная с сильным перевозбуждением, потением рук, нарастанием тревожности до страха. Волнение-апатия – угнетенное и подавленное состояние, когда мысли о выступлении уходят на периферию сознания, а на первый план приходит мысль – скорее бы все кончилось.

Отвечая на вопрос, каков должен быть режим в день концерта, сошлемся на высказывания известных исполнителей. Яков Флиер: “В день концерта я играю иногда часа два, чем больше я играю, тем больше у меня уверенности”. Генрих Нейгауз: “В день концерта я играю часа полтора, два и чаще совсем другие вещи”. Святослав Рихтер: “В день концерта занимаюсь много: часов по шесть. Играю всегда что-нибудь из того, что буду играть на концерте”. Немецкий пианист Вальтер Гизекинг: “Считаю совершенно нецелесообразным упражняться перед самым выступлением. Отдохнуть и выспаться часто важнее и полезнее, нежели заниматься” [4]. Эти высказывания подтверждают слова, что в исполнительстве все индивидуально.

И педагогу необходимо объяснять ученику, что в день концерта важна каждая мелочь. Скажем, перед выходом из дома, собираться следует не торопясь, на дорогу к месту выступления нужно предусмотреть время с запасом. В артистической ничто не должно волновать выступающего. Самый плохой способ проведения времени перед выступлением – бессодержательные разговоры, рассеивающие внимание исполнителя. В процессе разыгрывания рук перед концертом нужно помнить о такой психологической особенности играющего, как темпы проигрывания: игра в быстром

темпе перед самым выходом на сцену обычно ведет к усилению беспокойного состояния и ненужному растрачиванию нервной энергии. Хотя, как уже заметили, разным исполнителям необходимы различные приемы самонастройки.

Третья фаза самая короткая и острая фаза волнения – выход на эстраду. Часто она проходит как в тумане и редко остается в памяти выступающего. Такое состояние педагогу необходимо предусмотреть, для того чтобы ученик осознанно выполнял все предконцертные действия. Надо прорепетировать с учеником выход к инструменту, проверить стул. Эти внешние атрибуты помогают возникновению спокойствия и делового настроения. Вот как иронично пишет о своем выступлении дирижер Шарль Мюнш: “По эстраде я шел с таким чувством, словно пробирался сквозь пелену тумана. Ноги не чувствовали веса тела. Я плыл по нереальному, как сон, миру и дирижировал как автомат. Сочувствующая аудитория ошибочно приняла панику за вдохновение” [4].

Четвертая фаза – начало исполнения. Здесь необходимо внутренне подготовиться к произведению, войти в сферу его художественных образов, сосредоточиться и представить темп, динамику, желательно пропеть начало произведения. Если программа хорошо проработана и предконцертные репетиции закрепили основные детали концертного выступления и поведения, исполнение будет устойчивым. Здесь уместно рассмотреть и такой вопрос: чем занят исполнитель в перерыве между уже сыгранным произведением и тем, которое будет исполнено после него.

Перерыв существует не только для отдыха. В первые несколько секунд исполнитель старается забыть только что волновавшие его образы, старается успокоиться. Далее следует расслабление, отдых физический и эмоциональный. Наконец, надо подготовиться к исполнению следующего произведения. В итоге, во время перерыва между пьесами исполнитель решает ряд задач, каждая из которых – важное звено в процессе исполнения концертной программы. Но каким бы коротким ни был перерыв, основное его время должно быть отведено на подготовку к исполнению следующего номера программы. А этого времени хватит только в том случае, если произведение, которое предстоит сыграть, прочувствованно в процессе подготовительной работы.

Очень большое значение имеет послеконцертное состояние – это пятая фаза. Переживание, которое насыщено эмоциональным подъемом, не может мгновенно прекратиться с уходом с эстрады, оно продолжается довольно долго. Это и радостный подъем после удачного выступления, и чувство усталости, и недовольство собой. Очень важна в этих случаях поддержка педагогов, друзей. Редко кто даже из взрослых исполнителей равнодушен к отзывам. Подведение итогов, умение дать правильную оценку происшедшему, сделать полезные выводы на будущее оказывают пользу для дальнейшего роста исполнителя. Все это должно учитываться и высту-

пающим, и педагогом. Но уметь глубоко и верно воспринимать суждение слушателя, ставить это суждение выше собственного самолюбия необходимо каждому исполнителю. Ведь если критикуют, значит, верят в его способность стать лучше, чем был.

В процессе психологической подготовки к публичному выступлению большое значение имеет аутогенная тренировка, основанная на методах самовнушения, саморегулирования эмоциональных состояний. Суть его заключается в использовании коротких формул, обращенных к самому себе, как, например: “Я хорошо подготовлен. Я уверен в себе. Программа выучена и обыграна. Я с нетерпением жду концерта”. Такая психотерапия помогает достичь эмоционального равновесия, необходимого каждому исполнителю. Аутогенная тренировка предусматривает развитие волевых качеств. Не умея управлять своими поступками, действиями, вряд ли можно научиться управлять своей психикой, своим психологическим состоянием. Обуздать волнение, не дать повода для его возникновения – во власти нашей воли, наших глубоко осознанных и управляемых действий.

Немаловажную роль в этом процессе может сыграть изучение музыкальной психологии. В настоящее время складываются определенные принципы работы психологической службы в сфере музыкального искусства и педагогики: психологи помогают музыкантам регулировать свое психологическое состояние, совершенствовать способности, личностные и волевые качества.

Литература

1. Баренбойм Л. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л.: Музыка, 1974.
2. Бочкарев Л. Психологические аспекты публичного выступления музыканта-исполнителя. Вопросы психологии. Вып. 1. – М., 1975.
3. Гинзбург Л. О работе над музыкальным произведением. – М., 1981.
4. Готсдинер А. Подготовка учащихся к концертным выступлениям. Методические записки по вопросам музыкального образования. Выпуск 3. – М., 1991.
5. Коган Г. Работа пианиста. – М., 2004.
6. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М., 1961.

Развитие музыкального мышления в классе специального фортепиано

Профессиональные музыканты всегда уделяли большое внимание проблемам художественного мышления. Понятие “музыкальное мышление” ещё недостаточно изучено. Тем не менее, это понятие широко распространено в практике – наряду с понятиями “музыкальная мысль”, “логика”, “язык” – и отражает убеждение в том, что музыкальное искусство есть особый вид интеллектуальной деятельности, близкий к мышлению, но протекающий в иных формах. Оно является одним из побочных следствий общего развития музыкального кругозора и всегда зависит от роста других музыкальных способностей.

В развитии музыкального мышления главным является построение учебно-образовательного процесса, его содержания, форм, методов. Всё это имеет самое непосредственное отношение к фортепианной педагогике. Взаимосвязь между усвоением музыкальных знаний и исполнительских навыков, с одной стороны, и музыкальным развитием, с другой, вовсе не так проста. Обучение может идти по касательной к развитию и не оказывать на него существенного влияния, потому что, по мнению Л.А. Баренбойма, обучающийся в практике имеет дело с ограниченным репертуаром, урок (чаще всего) трансформируется в тренировку профессионально-игровых качеств, подчас обедняется по содержанию, именно само преподавание носит часто ярко выраженный характер “урокодавания” [4].

Обучение в исполнительском классе часто ведёт к формированию у учащихся весьма развитых, но в то же время узких локальных навыков. Общемузыкальное развитие – многогранный, диалектически сложный процесс. Это развитие комплекса специальных способностей и мышления, художественного сознания. Мышление, как определяют психологи, процесс отражения в сознании человеческих связей и отношений между предметами и явлениями действительности. Музыкальное мышление, следовательно, процесс отражения в художественном сознании художественных образов, связей и отношений. Музыкальное мышление опирается на знание, но определяется не только его объёмом.

В процессе обучения игре на инструменте создаётся оптимальные условия для систематического пополнения багажа знаний учащихся, получения ими самой широкой разнохарактерной информации. Исключительно велики в этом возможности фортепианной педагогики, которая позволяет соприкоснуться с репертуаром совершенно уникальным по своей ёмкости, богатству и универсализму. Всем известны слова Г.Г. Нейгауза: “Рояль самый интеллектуальный из всех инструментов и потому охватывает самые широкие горизонты, необъятные музыкальные просторы” [4].

Музыкальная интонация – исходный пункт процессов музыкального мышления [4]. Человек чувственно воспринимает выразительный смысл музыкальной интонации, эмоционально отзывается на неё. Лишь когда интонации осмысленны, сведены в систему, тогда они обретают возможность трансформироваться в музыкальный язык. Вне музыкальной логики, выявляющей себя через широкий комплекс архитектурных средств таких, как форма, лад, гармония, метроритм и т.д., музыке не удалось бы выйти из хаоса случайных, разрозненных, “сырых” интонаций, возвыситься до уровня искусства.

Проникновение в выразительно-смысловой подтекст интонации, с одной стороны, и осмысление логической организации звуковых структур – с другой, и создаёт в своём синтезе музыкальное мышление.

Таким образом, музыкальное мышление – это отражение в сознании человека музыкальных образов, понимаемых как совокупность, динамическое единство рационального (логического) и эмоционального. Если же говорить о развитии музыкального мышления, то оно связано с постепенным усложнением звуковых явлений, отображаемых и перерабатываемых сознанием человека. Высокоорганизованное, зрелое музыкальное мышление демонстрирует способность проникать в самые глубинные пласты музыкального искусства, аккумулировать наиболее утончённые и сложные художественно-поэтические идеи.

Особая ступень музыкального мышления – творческое мышление, оно проявляется в служении музыке, в исполнительской интерпретации, в активном и индивидуально-самобытном художественном переосмыслении. Классическая форма Белинского “искусство есть мышление в образах” находит в музыке всестороннее обоснование, поскольку образ в музыкальном искусстве наполнен определённым эмоциональным содержанием, отражая чувственную реакцию человека на те или иные явления действительности, поскольку музыкальное мышление не может не иметь ярко выражённую эмоциональную основу.

Апелляция к эмоциональной стороне музыкального сознания учащегося – главный путь обучения игре на инструменте. Однако воздействие на духовный мир ученика в практике зачастую приобретает сугубо односторонний характер. Причина в том, что часто эмоционально-чувственное начало в музыкальном сознании считается едва ли не единственным, что полностью выражает и исчерпывает его (музыкальное сознание). То есть мышление музыканта трактуется как какое-то “особое” мышление без понятий и логики. В то время как роль понятий в музыкально-мыслительной деятельности велика. Существенные стороны и признаки стилей, жанров, форм, различные элементы музыкальной выразительности – всё отражается в сознании через определённые системы представлений и понятий. Поэтому формирование их – важная задача музыкальной педагогики.

Что даёт для развития профессионального мышления исполнительская деятельность? Музыкальная мысль требует персонального опыта, который приобретается через исполнительскую практику. Исполнительская практика даёт то, что Асафьев называл “ощущением материала изнутри” [4], она непосредственно связывает отвлечённо-абстрактное с музыкально-конкретным, системы представлений и понятий с адекватными звуковыми явлениями, а также материализует в виде живых звучащих образов то, что могло бы отложиться в сознании мёртвым грузом схоластических знаний, формул и сведений.

Вовлекаясь в деятельность, связанную с исполнительством, музыкальный интеллект получает всестороннюю возможность гармонического развития. Понимание музыки, её формы, содержания, выразительных средств способно во многом усилить соответствующее эмоционально-эстетическое переживание.

Таким образом, общемузыкальное развитие учащегося совершается в процессе обучения. По каким принципам построить это обучение, чтобы достичь максимального развивающего эффекта, – это центральный вопрос проблемы. Г. Цыпин в книге “Обучение игре на фортепиано” предлагает четыре таких музыкально-дидактических принципа [4]:

- увеличение объёма используемого материала (расширение репертуара),
- ускорение темпов прохождения определённой части учебного материала, отказ от непомерно длительных сроков работы над произведением, установка на овладение необходимыми исполнительскими навыками в сжатые сроки – то есть интенсификация работы с учебным материалом,
- увеличение меры теоретической ёмкости занятий исполнительством, содержательное ведение уроков – то есть обогащение сознания ученика, интеллектуализация его,
- отказ от пассивных способов деятельности, которые имеют широкое хождение в ученической среде.

Каковы методы проведения в практику этих принципов?

1. Чтение с листа.
2. Эскизное разучивание произведений.
3. Законченное выучивание других сочинений, предусмотренных программой.

Эти формы учебной деятельности полностью реализуют свои возможности лишь в тесном гармоничном сочетании друг с другом. Только при этом условии нацеленность учащегося на решение познавательных, музыкально-воспитательных задач не наносит урона выработке у него необходимых профессионально-исполнительских качеств, не войдёт в противоречие с требованием уметь аккуратно, точно и тщательно работать на инструменте.

Следует напомнить и ещё некоторые методы работы с учениками в практике обучения музыкальному искусству: показ и словесное пояснение. Если с помощью показа можно дать непосредственный, эмоциональный импульс юному музыканту, продемонстрировать выразительную интонацию, нюанс, звуковую краску, технический приём, то через слово педагог прямо апеллирует к мысли ученика, его профессиональному сознанию, стимулирует теоретическое осмысление музыкальных явлений.

В заключение – несколько методических рекомендаций:

- дифференцировать информацию по степени важности, предоставляя её ученику, не загромождать слишком большим объемом, отделять более существенное от менее существенного;
- ориентировать словесное воздействие в сторону широких и содержательных обобщений, свободных ассоциаций;
- вести от единичного к общему, сосредотачивая внимание на деталях, поднимать в контексте работы серьёзную исполнительскую проблему, обобщать однородные явления, то есть способствовать этим самым формированию способности ученика к постижению фундаментальных закономерностей музыкального искусства;
- учитывать возраст и возможности учащихся при усложнении музыкально-теоретической информации;
- следить за “дозировкой” историко-теоретической проблематики, “изысканиями” в рамках работы над произведением, чтобы не переступить грань, за которой начнётся процесс “атрофии” живого ощущения музыки, эмоционально не иссушить поэтическую сторону произведения

И ещё одна важная сторона учебно-воспитательной работы – необходимость формирования активного, самостоятельного творческого мышления учащегося это самостоятельная работа на инструменте и подготовка к исполнению самостоятельно выученных произведений и воспитание самостоятельного художественного сознания. В конечном счёте, легче научить чему-либо своего ученика, нежели воспитать у него индивидуальное, самобытное, творческое, художественное сознание. Как остроумно и тонко отметил Л. Баренбойм, что “творчеству научить нельзя, но можно научить творчески работать” [4]. Именно эта главнейшая задача и принадлежит к разряду кардинальных в деятельности педагога.

Литература

1. Асафьев Б.В. Речевая интонация. – М., Л.: Музыка, 1965. – 135 с.
2. Аренбойм Л. За полвека. Очерки, статьи, материалы. – Л.: Советский композитор. – 367 с.
3. Вицинский А. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Психологический анализ. – М.: ”Классика-XXI”, 2003. – 100 с.
4. Вольф К. Уроки Шнабеля. – М.: ”Классика-XXI”, 2006. – 175 с.

5. Гофман Й. Фортепианная игра. – М.: "Классика-XXI", 2003. – 192 с.
6. Кремлев Ю. Очерки по эстетике музыки. – М., 1972. 272 с.
7. Наумов Л. «Под знаком Нейгауза» РИФ «Антикова». – М., 2002. – 330 с.
8. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Музыка, 1987. – 240 с.
9. Проблемы развития художественного мышления. // Межвузовский сб. научных трудов. Вып. 1. – СПб. – Волгоград, 1998. – 240 с.
10. Хентова С. Пианисты XX века. – С-Пб., 1997. – 332 с.
11. Цыпин Г. Обучение игре на фортепиано. – М., 1986. – 240 с.

Формы и методы работы над развитием музыкальной памяти

Среди вопросов, которые освещает педагогическая литература последних лет, есть немало таких, которые посвящены вопросу музыкальной памяти. Многие современные исследователи единодушны во мнении, что музыкальная память – это важнейший компонент музыкального слуха, который является основой для развития внутреннего слуха, музыкального мышления, музыкального творчества, музыкального исполнительства. Из его интонационного запаса черпает внутренний слух необходимые музыкальные представления. Справедливо мнение Б. Незванова, что «восприятие и воспроизведение музыки непосредственно зависят от запаса интонаций, хранящихся в памяти. При этом качество интонаций, накопленных памятью, определяет вкус, творческую направленность и художественное мировоззрение будущих музыкантов» [4].

Данные современных научных исследователей дают основания утверждать, что уже в пятилетнем возрасте большинство детей обладают достаточно высоким уровнем развития мелодической «опознающей» памяти и достаточным интонационно-слуховым опытом, позволяющим точно ориентироваться в настроении и характере музыки. Важно отметить, что лучше всего дети запоминают ту музыку, с которой непосредственно сталкиваются в активных формах музицирования, а именно – игра на музыкальных инструментах, ансамблевое и оркестровое исполнительство, сольное пение, пение в хоре, театрализованные действия.

Теоретики музыкального исполнительства пришли к единому мнению, что музыкальная память «представляет собой сотрудничество различных видов памяти – память уха, глаза, прикосновения и движения» [4]. Эти компоненты могут развиваться неравномерно. Так как формирование музыкальной памяти представляет собой сложный психологический процесс, то его игнорирование может привести к серьезным проблемам, тормозящим это развитие. Одна из таких сложностей заключена в том, что учащиеся нередко испытывают страх перед громадным потоком звуков, обрушивающихся на их восприятие и сознание, и не могут осознанно выстроить единую линию развития музыки.

Временной характер музыкального искусства определяет и специфику музыкальной памяти. В процессе восприятия слуховое сознание должно удерживать все только что прозвучавшие этапы. Ученикам приходится сталкиваться не со статическим, а с движущимся материалом, имеющим свои законы развития. Поэтому многие неудачи вызваны неумением сделать этот процесс целенаправленным.

Из опыта педагогов известны случаи, что те учащиеся, которые

легко «стенографируют» звуковысотную основу нотного текста, часто не могут охватить сознанием ладовую метроритмическую фактурную и процессуальную основу музыкального изложения. Задача педагога должна заключаться в том, что бы, учитывая особенности и условия восприятия, необходимо создавать определенные условия для слушания. Так как процесс запоминания – это волевой активный творческий процесс, который требует повышенного внимания и систематического развития, поэтому необходима направленность внимания на компоненты слышимого, то есть средства музыкальной выразительности. Чем богаче запас слуховых впечатлений у учащихся, тем выше их способность к усвоению нового и активнее роль в творческом подходе к музыке. Оперативность и точность запоминания во многом зависит от степени «натренированности» слуха и предполагает последовательное решение этого вопроса. Работу в этом направлении можно провести в несколько этапов:

1. Стилиевой ориентир музыкального фрагмента.
2. Группировка музыкального материала по тематическим блокам.
3. Анализ музыкальных построений на уровне мелких оборотов и соотношение этих элементов.
4. Сравнение и сопоставление завершенных построений.

В начале необходимо подбирать стилистически разнообразный музыкальный материал, что дает возможность организовывать процесс запоминания не механически, а всякий раз по-новому, согласно с особенностями стиля. Мощную поддержку память может получить в виде развития художественной эмоциональности. Привлечение художественных ассоциаций, взятых из жизни, и других видов искусства, во многом способствует развитию эмоциональной памяти и эффективно укрепляет логическое мышление.

На следующем этапе необходимо переключать внимание на крупные построения. В процессе логического запоминания учащиеся нередко забывают, что можно сделать смысловую фразировку, выявить опорные фрагменты, найти степень повторности, провести сопоставление услышанного.

Перед педагогом возникает новая задача – научить соотносить и связывать, расчленять и объединять услышанное, проделывать аналитические операции для охвата внимания целостной музыкальной структуры и ее развертываемости во времени.

На конечном этапе удобнее всего проследить и сопоставить тональный, гармонический и фактурный план. Тем самым процесс осмысленного запоминания здесь движется от частного к целому.

Исходя из этого, процесс понимания выступает в качестве приема запоминания. Осознание того, что хотел выразить композитор, постижение образной, структурной, формообразующей сущности становится первоочередным и важным условием.

Практическая работа исполнителя по восприятию текста проходит

через игру на инструменте и последующим воспроизведением наизусть. Представление о звуке вызывает необходимое мышечное чувство и ведет к определенному действию, в котором ошибки естественны и неизбежны. Во время исполнения важно согласование представленного звукового образа с действительным звучанием в сознании самого исполнителя, что рождает оптимальный вариант и приводит к удачному решению, подкрепленным мышечным действием.

Несколько рекомендаций могут помочь в этом направлении:

- чередование работы по нотам с исполнением наизусть;
- повторение с правильным распределением во времени (короткие повторы чередуются с короткими промежутками для заучивания);
- отказ от бессмысленной зубрежки;
- использование элементов новизны в ассоциациях, ощущениях, технических приемах;
- коррекция ошибочных действий в сторону поиска лучших вариантов;
- использование вербальных приемов, способствующих переводу внешних действий во внутренний план;
- сосредоточенное чтение нот;
- сольфеджирование прослушанного или исполненного;
- активное исполнение, развивающее моторную деятельность;
- подключение логической памяти для отслеживания драматургии;
- работа по фрагментам с решением ближайших задач и дозированное заучивание;
- внимательная работа при осмысленном запоминании.

Недопонимание запоминаемого материала иногда усугубляется пассивным отношением к работе. Это тормозит результат и ухудшает качество дела. Эффективность находится в прямой зависимости от активности человека, его инициативы и желания.

В современной психологической литературе вполне закономерен акцент на запоминании как активном осмысленном действии. «Чтобы в сознании возник образ, недостаточно одностороннего воздействия на органы чувств человека, необходимо, чтобы существовал встречный и притом активный со стороны субъекта процесс. Чтобы слышать, надо слушать» [4]. Для этого необходимо наличие волевых и интеллектуальных качеств и возможностей ученика, а так же острота слуховой реакции, умение различать всевозможные элементы музыки, опираясь на необходимый музыкальный запас прошлого опыта.

Память музыканта, если она вовлекается в работу, так или иначе совершенствуется. Условия, благоприятствующие формированию развития музыкальной памяти, в большей степени зависят от личных качеств музыканта, склада его натуры, стиля деятельности, индивидуальной музыкаль-

но-педагогической ситуации и грамотных действий педагога. «...Лучше, если заучивание проходит без принуждения...» отмечал С. Рихтер.

Литература

1. Беркман Т. Индивидуальное музыкальное обучение. – М.: Просвещение, 1964. – 220 с.
2. Леонтьев А. – Чувственный образ и модели в ответе ленинской теории отражения. – М.: Вопросы психологии, 1970. - №2 . – с. 21
3. Маккиннон Л. Игра наизусть. – Л.: Музыка, 1967. – 144 с.
4. Незванов Б. Интонирование в курсе сольфеджио. – Л.: Музыка, 1985. – 184 с.
5. Незванов Б. Теоретические дисциплины в музыкальном училище. – Л.: Музыка, 1977. – 128 с.
6. Подуровский В., Сулова Н. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001 – 320 с.: нот.
7. Цыпин Г. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика. – М.: Академия, 2003. – 368 с.

О возможностях применения видеокейсов в социально-психологическом тренинге

В настоящее время в появились принципиально новые возможности использования видеотехнологий в образовательном процессе. Это связано с быстрым прогрессом технологий работы с видео на компьютере и удешевлением носителей видеозаписи. Появление простого в использовании и относительно недорогого съёмочного и монтажного видеоборудования позволяет уже не просто использовать в процессе обучения готовые видеоматериалы, но и создавать их своими силами в соответствии с конкретными целями различных учебных дисциплин.

Учебные видеоматериалы могут применяться в качестве основного, дополнительного или иллюстративного материала как для самостоятельной, так и для аудиторной работы студентов. Такими материалами могут быть видеозаписи лекций, семинаров и консультаций; видеокурсы и видеотренинги; видеокейсы и видеотесты; видеокроссворды и учебные мультфильмы. Такие видеоматериалы могут быть выполнены в информационно-просветительном, документальном и художественном (игровом) форматах.

Однако, несмотря на большой обучающий потенциал современных видеотехнологий, «методические и организационные принципы, а также технология создания и использования таких видеоматериалов в различных формах учебного процесса... разработаны недостаточно» [2].

Особое значение проблема разработки, создания и применения обучающих видеотехнологий приобретает в контексте практикоориентированных дисциплин, в которых конкретный опыт, подчас, бывает важнее абстрактных знаний. Именно в рамках тех дисциплин, которые призваны формировать практический интеллект и систему практических знаний, навыков и умений, могут быть применены видеотехнологии с наибольшим обучающим эффектом. Это связано прежде всего с тем, что отражение абстрактных знаков и символов, схем и таблиц возможно традиционными средствами визуализации (на доске, плакате или с помощью слайдпроектора), тогда как отражение конкретных образов, тем более динамических, традиционными средствами затруднительно, и до недавних пор достигалось, в основном, за счёт ораторского мастерства и артистичности самого преподавателя, способного одновременно выступать во множестве лиц и создавать своей речью яркие, живые образы. Но как бы талантлив не был преподаватель, всё-таки «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать», как гласит народная мудрость.

В свою очередь, среди практикоориентированных дисциплин особое место, с точки зрения успешности применения видеотехнологий, занимают те, в рамках которых акцент на усвоение практических знаний смещается на освоение практических навыков и умений. К таковым относятся дисциплины, предполагающие **тренинговые** формы аудиторной и самостоятельной, групповой и индивидуальной работы студентов.

С другой стороны, для тренингов любой направленности (от бизнес-тренингов до тренингов личностного роста) среди всего многообразия обучающих мультимедийных и видеотехнологий особое значение приобретают **видеокейсы**.

В данной работе ограничимся анализом возможностей применения видеокейсов в социально-психологических тренингах во всём многообразии проявлений как самих видеокейсов, так и тренингов как формы групповой работы в процессе обучения будущих педагогов.

Социально-психологический тренинг.

Социально-психологический тренинг (СПТ), как форма групповой работы, может решать самые разные задачи, связанные с формированием и развитием профессионально важных и личностно значимых качеств, навыков и умений: тренинги профессиональных коммуникаций, делового и педагогического общения; перцептивные и креативные тренинги; тренинги уверенного поведения, саморегуляции, управления временем, лидерского потенциала и личного влияния; тренинги принятия групповых решений и управления конфликтом, тренинги командообразования и публичного выступления; тренинги сензитивности, самопрезентации, личностного роста и профессионального самосознания – вот далеко не полный перечень возможных вариантов проявления СПТ. Но, несмотря на всё многообразие его форм, сущностной особенностью такого метода обучения является собственная активность участников- усвоение практических знаний, навыков и умений происходит в результате собственных проб и ошибок, наблюдений и подражания, обмена опытом, размышлений и личностно значимых открытий.

Таким образом, главной особенностью любого СПТ является обучение «действием» и «в действии». Но обучающий эффект достигается не только за счёт собственных действий (собственных успехов и неудач), но и в результате наблюдения за действиями других людей («на чужих ошибках»). Вопрос о том, чьи «шишки» больше учат уму-разуму, свои или чужие, не может иметь однозначного решения в связи с индивидуальной переносимостью-непереносимостью собственных неудач. Конечно, в терапевтических и коррекционных целях сам факт индивидуальной непереносимости неудач может стать хорошим материалом для группового анализа, но в обучающих программах остро стоит вопрос дефицита времени. Характер протекания обучающих процессов, в отличие от коррекционных и терапевтических, определяется достаточно жёстким сценарием с незначи-

тельной амплитудой отклонений. Одним из наиболее эффективных способов решения данной проблемы, на наш взгляд, является применение обучающих видеотехнологий вообще и видеокейсов в частности.

Обучающие видеотехнологии.

В последние годы в отечественной психологической практике всё чаще и активнее используются **обучающие видеотехнологии**. Особое распространение наглядные технологии получили в краткосрочных формах обучения и развития: в бизнес-тренингах и социально-психологических тренингах.

В основе обучающих видеотехнологий лежит один из важнейших принципов эффективного обучения - принцип наглядности: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Кроме того, это обучение «на чужих ошибках», а, как известно, на чужих ошибках учиться гораздо эффективнее, чем на своих. Особенно это касается тех сфер профессиональной деятельности, где собственные ошибки могут приводить к необратимым последствиям.

Центральным звеном всех видов обучающих видеотехнологий являются **видеокурсы**. Видеокурс – это игровой видеофильм и сопровождающее его методическое пособие. Содержание видеокурса отражает важнейшие теоретические положения изучаемой темы, однако теория без ярких наглядных примеров суха и абстрактна. Навыки, освоенные через образы киногероев, их модели поведения и узнаваемые ситуации, остаются в памяти надолго и воспринимаются как руководство к действию. Кроме того, упражнения, практические задания, тесты и контрольные задания, содержащиеся в методическом пособии, выполняют функции тренировки и контроля усвоения изучаемых знаний, умений и навыков. Таким образом, видеокурс может быть использован как тренером в качестве вспомогательного средства в процессе подготовки и проведения тренинга, так и самим обучающимся в качестве самостоятельного учебного пособия, самоучителя. В последнем случае вполне можно обойтись без вмешательства в этот процесс специалиста.

Другим, не менее популярным, видом обучающих видеотехнологий являются **видеокейсы**. Видеокейс представляет собой описание конкретных ситуаций из реальной профессиональной практики в формате игрового видеоролика. Ситуации разыгрываются профессиональными актёрами (но вполне возможна и самодеятельная основа). Видеокейс является инструментом обучения, многократно повышающим эффективность усвоения знаний и навыков, но, в отличие от видеокурсов, не может быть использован, как самоучитель, т.к. он является не самостоятельным, а вспомогательным средством обучения и требует профессиональных комментариев специалиста. Вместе с тем видеокейсы обладают целым рядом преимуществ по сравнению с видеокурсами.

Преимущества видеокейсов.

К числу относительных преимуществ видеокейсов, как инструмента обучения в социально-психологическом тренинге, на наш взгляд, можно отнести следующее:

- относительная доступность готовой продукции;
- возможность самостоятельной разработки и изготовления;
- возможность многоцелевого применения;
- возможность гибкого и оперативного включения в контекст тренинга с учётом групподинамических процессов;
- возможность их применения с целью профилактики индивидуальных рецидивов.

Это далеко не полный перечень достоинств и относительных преимуществ анализируемого вида обучающих видеотехнологий. Другие достоинства, ограничения, эффекты, особенности и условия применения видеокейсов в социально-психологических тренингах требуют специального изучения и станут предметом наших дальнейших исследований. А сейчас подробнее остановимся на перечисленных выше преимуществах видеокейсов как инструмента обучения в социально-психологическом тренинге.

1. Относительная доступность готовых видеокейсов.

В настоящее время в России начинают развиваться компании, специализирующиеся на производстве обучающих видеотехнологий. Производителей такого специфического вида продукции ещё пока очень мало, что не может не отражаться на ценовой политике таких компаний. Их основными продуктами являются видеокурсы и видеокейсы. В среднем стоимость видеокурсов превышает стоимость видеокейсов от 3-ёх до 8-ми крат. В абсолютном выражении цены на видеокейсы, представляющие собой игровой видеоролик продолжительностью примерно около 15 минут с участием профессиональных актёров Москвы и Санкт-Петербурга, колеблются в диапазоне от 2000 до 5000 руб., а на видеокурсы – от 8000 до 18000 руб. в зависимости от их продолжительности. Таким образом, несмотря на высокие абсолютные цены на видеокейсы (с т. ч. бюджетных возможностей некоммерческого образования), всё же относительная их стоимость представляется более доступной, чем стоимость видеокурсов.

2. Возможность самостоятельной разработки и изготовления видеокейсов.

Вводя это положение в анализ относительных преимуществ видеокейсов как инструмента СПТ, автор данной статьи прекрасно отдаёт себе отчёт в том, насколько сложна и многогранна работа по созданию собственных видеокейсов: написание сценариев конкретных ситуаций, режиссура и постановка, аренда соответствующих сценарию помещений, актёрское воплощение замысла, работа оператора, видео- и звукомонтаж, декорации, костюмы, грим, техническое оснащение... Впечатляет, не правда ли? Однако, при всей своей объективной сложности, создание видеокейсов

собственными силами представляется вполне реальной и решаемой задачей. Анализ опыта современных российских ВУЗов и тренинговых компаний показывает, что многие из них успешно справляются с этой задачей. Конечно, не каждая организация может себе позволить профессиональных актёров, но и на любительском уровне могут получаться довольно неплохие результаты. Во всяком случае, этот любительский учебный фильм, при условии подбора достаточно артистичных исполнителей, скорее всего превзойдёт по эффективности собственные демонстрации участников тренинга, порой весьма неуклюжих и малоэффективных.

Всё вышесказанное относилось к такой разновидности видеокейсов, которая предполагает ситуации, максимально приближенные к конкретной практической деятельности обучающихся. Но возможно создание и более универсальных форм видеокейсов, например, методически продуманная подборка ситуаций из хорошо известных художественных фильмов и даже мультфильмов. Такая разновидность обучающих видеотехнологий кроме непосредственного обучающего эффекта имеет и ряд сопутствующих эффектов. Видеокейс как художественная иллюстрация реальной ситуации может значительно обогатить практику СПТ.

«Что делает кино в тренинге? Ускоряет, обостряет, усиливает, переключает, иллюстрирует, углубляет, расширяет, расслабляет, украшает...» [1, с. 3].

В техническом плане изготовление «художественных» видеокейсов требует значительно меньше усилий и ресурсов, чем вышеописанная разновидность специфических «документальных» видеокейсов.

3. Возможность многоцелевого применения видеокейсов.

В основе видеокурсов лежат заранее заданные, чётко и однозначно сформулированные цели и задачи, тематический ряд вопросов также предопределён. Произвольно изменить тему, цели и задачи обучения в этом случае не представляется возможным без ущерба для смыслового ядра данного вида обучающих видеотехнологий.

Принципиально иначе обстоит дело с видеокейсами. Имея определённый набор конкретных ситуаций – универсальных и специфических, «художественных» и «документальных», серьёзных и комических, в актёрском исполнении и в виде мультфильмов – мы можем произвольно структурировать исходный материал в зависимости от нами же поставленных целей и задач обучения. Даже тематический круг вопросов может изменяться в зависимости от того, под каким углом зрения, с какой точки отсчёта, с позиции какого из героев предлагаемого сюжета мы будем рассматривать эту конкретную ситуацию,

Как правило, каждая конкретная жизненная или профессиональная ситуация, независимо от особенностей её воплощения на «видео», несёт в себе, по существу, неограниченные потенциальные возможности её интерпретации. Таким образом, в качестве одного из преимуществ видеокейсов

как инструмента СПТ необходимо признать возможность их многоцелевого применения

4. Возможность гибкого и оперативного включения видеокейсов в контекст тренинга с учётом групподинамических процессов.

Как уже отмечалось выше, обучающие тренинговые программы имеют более выраженную внутреннюю структуру, чем терапевтические и коррекционные. Однако это не означает, что в ходе тренинга всё протекает гладко и равномерно в строгом соответствии с намеченным планом. Напротив, в грамотно организованном тренинге разворачиваются различные групподинамические процессы, прогнозировать которые со стопроцентной вероятностью не сможет даже самый выдающийся тренер. Такая ситуация обусловлена множеством объективных и субъективных факторов, т.к. каждая конкретная группа имеет свой уникальный психологический портрет, и каждая конкретная ситуация, какой бы стандартной она ни казалась на первый взгляд, всегда уникальна и неповторима по своему характеру.

В результате групповой динамики в группе могут возникать самые разнообразные эмоциональные и психические состояния. Управление этими процессами - одна из самых важных задач тренера. И в качестве одного из инструментов такого управления могут быть видеокейсы. Оперативное и адекватное состоянию группы их применение поможет «смягчить удары». Снизить остроту возникшей ситуации, снять излишнее напряжение, расслабить после напряжённой работы, мобилизовать на работу, вдохновить, рассмешить, заставить задуматься, стимулировать к поиску творческих решений и мн.др. По сути дела в этом отношении возможности видеокейсов (при условии их адекватного, своевременного и уместного применения) практически не ограничены. Чем многообразнее их форма и содержание, тем большим групподинамическим потенциалом они обладают.

5. Возможность применения видеокейсов с целью профилактики индивидуальных рецидивов.

Выше уже было упомянуто о том, что индивидуальная непереносимость собственных неудач и ошибок у всех людей различается как в количественном, так и в качественном выражении. В случаях повышенной непереносимости собственной неуспешности на виду у всей группы могут возникать нежклательные для реализации учебных целей невротические реакции. Особенно это касается тех участников тренинга, которые отличаются неадекватно заниженной или неадекватно завышенной самооценкой. В первом случае собственная неудача может привести человека к состоянию ещё большей неуверенности в себе, а во втором случае неудача может привести к бурной агрессивной реакции, направленной на группу, её отдельных участников или на тренера. В любом случае, возникновение сильных защитных реакций в результате собственных неуспешных демон-

страций, не просто снижает обучающий эффект, а даже порождает различные антиэффекты. Поэтому для таких участников группы селью профилактики индивидуальных рецидивов и повышения их Учебно-познавательной мотивации более эффективно применение отвлечённых демонстраций (видеокейсов), чем их собственных. Сказанное вовсе не означает, что такие участники обречены на пассивное созерцание. Применение видеокейсов в этом случае выполняет функцию своеобразного трамплина, оттолкнувшись от которого можно успешно погрузиться в глубину собственной активности. Причём, если для участников с завышенной самооценкой особое значение приобретают видеодемонстрации «чужих ошибок», то для участников с заниженной самооценкой особенно полезны демонстрации эффективных моделей поведения.

Более подробное изучение возможностей и эффектов применения видеокейсов в социально-психологическом тренинге составит предмет наших дальнейших исследований.

Литература

1. Бутенко Е., Ким Е. Бизнес-тренинг от Hollywood (а) . Использование видео в учебных целях. – Москва, Форум-Инфо-М., 2005.
2. Алексеева З.Г. Телевизионная передача как средство формирования пространственных представлений у учащихся. — Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1974.
3. Боборькин А.Д., Решко Е.С., Степанов А.А. Формы телевизионных передач на урок. — Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1974.
4. Осин А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. — М.: Агентство «Издательский сервис», 2004.
5. Степанов А.А. Проблема активности в дидактике учебного телевидения и в психологии: Телевидение в учебном процессе: Сб. науч. тр. — Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1981.

Проблематика социальной психологии

О.В. Кобзева

К проблеме определения понятий «агрессия» и «агрессивность»

Большая часть жизни человека проходит в контакте с другими людьми, поэтому общество в целом задает вопрос о положительном или отрицательном поведении своих членов. Анализируя последние события, происходящие не только в нашей стране, но и в мире, нельзя не заметить общий рост агрессивных проявлений как на индивидуальном уровне, так и на уровне социальной группы.

Агрессия – понятие нейтральное, слово, перешедшее к нам из латинского языка и означающее не что иное как «нападение». Анализ определений понятия «агрессия» показывает изначальную его полисемичность: посредством него обозначают разнообразные по целям, механизмам, методам и результатам индивидуальные и групповые воздействия людей.

Зарубежными учеными была предпринята попытка определить агрессию в терминах последствий, которые она вызывает. Под агрессией стали понимать поведение, ориентированное на повреждение какого-либо объекта, и интерпретировали агрессивные действия как приносящие вред, наносящие ущерб и влекущие за собой полную или частичную деструкцию объекта. В качестве определяющего свойства агрессии здесь принимается «некоторая форма деструкции» (А.Басс, 1961, А.Бандура, 1983, Л.Берковиц, 1993, С.Фешбек, 1994 и др.).

Определение, которое предложил А.Басс, можно считать классическим, так как он охарактеризовал агрессию посредством выделения главного её результата как «реакцию, наносящую вред другому организму» [цит. по 8].

Р.Бэрн и Д.Ричардсон (Baron, Richardson, 1994) ввели дополнительные аспекты в это базовое определение и предложили использовать термин «агрессия» для описания «любого вида поведения, нацеленного на причинение вреда или оскорбления другого живого существа, которое стремится избежать такого обращения» [2].

При этом агрессию не ограничивают нанесением только физических повреждений и действиями, направленными лишь по отношению к человеку. Однако, определяя агрессию в терминах вызываемых ею последствий, западные исследователи часто объединяют совершенно разные виды поведения и отождествляют их с человеческим агрессивным поведением.

Стремясь избежать такого рода недоразумений, многие из них

(А.Басс, А.Бандура, Р.Бэрон) вводят в определения агрессии понятие так называемой интенции (или намерения) и утверждают, что агрессия имеет место только тогда, когда наличествует намерение нанести ущерб.

Определение сложного и многогранного феномена агрессии невозможно без анализа различных видов и форм агрессии. В качестве прорыва вперед в решении проблемы агрессии можно рассматривать фроммовскую модель структуры агрессии. В ней предлагается различать два вида агрессии: доброкачественную и злокачественную [9]. Доброкачественная агрессия является биологически адаптивной, способствует поддержанию жизни и связана с защитой витальных интересов, представляя собой реакцию на угрозу этим интересам.

Злокачественная агрессия не является биологически адаптивной, не связана с сохранением жизни и не является защитой от нападения или угрозы, то есть не сопряжена с защитой витальных интересов, поэтому она рассматривается как вредная, а ее синонимом является «деструктивность и жестокость» [9].

Как замечает А.Гуггенбюль, агрессия на уровне отдельного человека – это осознание и принятие своих переживаний, признание существования многообразного окружающего мира и различных точек зрения, готовность к конструктивному диалогу, установка на положительную и ответственную самореализацию, на компромисс [9, с.200].

К.Лоренц (1970) выдвигает гипотезу о том, что влечение к агрессии априорно встроено в психику человека, то есть, человеческая агрессия для своего проявления не нуждается во внешней угрозе или внутренней фрустрации. Кроме того, К.Лоренц предположил, что людям свойственна способность и потребность образовывать личные связи и это проявляется даже на уровне агрессии [5].

Проблемы, связанные с определением агрессии, были освещены и в работах отечественных психологов Н.Д. Левитова, Т.Г. Румянцевой, В.В. Знакова, В.Г. Степанова, И.Б. Бойко, Г.М. Андреевой, Л.П. Колчиной, которые под агрессией понимают состояние, включающее в себя угрозу, желание напасть, враждебность, а также насильственные действия, наносящие вред объектам нападения. Исходя из понимания агрессии, основным мотивом агрессивного поведения может быть либо желание причинить вред другому человеку, либо стремление достичь определенной преднамеренной цели посредством агрессивного поступка.

Человеческая агрессивность объективно относится к такому классу фактов общественной жизни, которые могут быть изучены только при помощи объединенных усилий ряда научных дисциплин – естественных и социальных. Так, в рамках некоторых естественных наук – биологии, биохимии, нейрофизиологии, генетики и других, были сделаны открытия, позволившие начать систематическое изучение самых глубинных детерминант агрессивности: её биологических субстратов и их влияния на поведе-

ние людей и животных. Не менее важны и социальные науки, ибо вне общества и культуры понять агрессивность просто невозможно, как нельзя уяснить и само общество, не зная особенностей проявления агрессивного поведения, его составляющих и того, как это поведение осмысливается и символизируется в культуре. На сегодня наиболее впечатляющие результаты в изучении природы и механизмов агрессивности человека достигнуты именно в психологической науке [3, с.89].

Отечественные психологи (К.К.Платонов (1986), А.А.Реан (1996)) рассматривают агрессивность как «...психическое явление, выражающееся в стремлении к насильственным действиям в межличностных отношениях» [6, с.156]. Зарубежные исследователи (Л.Берковиц (1993), Д.Креч (1974), Р.Кратчфилд (1974), Н.Ливсон (1974)) тоже придерживаются этого мнения, указывая на то, что агрессивность это относительно стабильная готовность к агрессивным действиям в самых различных ситуациях.

Л.Берковиц (2001) указывает на то, что на развитие агрессивности влияет как прямое воздействие (вознаграждение за агрессию - одобрение тех, кто воспитывает; негативное подкрепление; страдание и/или неудачи жертвы как подкрепление агрессии; неблагоприятные условия, создаваемые родителями - жестокое обращение родителей с детьми; принадлежность к девиантной группе), так и не прямое воздействие (конфликты в семье; предоставление детям примеров для подражания) [1].

Таким образом, если агрессия есть определенные действия, причиняющие ущерб другому объекту, то агрессивность – это готовность к агрессивным действиям в отношении другого, которую обеспечивает (подготавливает) готовность личности воспринимать и интерпретировать поведение другого соответствующим образом. В этом плане, очевидно, можно говорить о потенциально агрессивном восприятии и потенциально агрессивной интерпретации как об устойчивой личностной особенности миропосприятия и миропонимания.

С одной стороны, не за всяким агрессивным действием субъекта действительно стоит агрессивность личности. С другой стороны, агрессивность человека вовсе не всегда проявляется в явно агрессивных действиях. Проявление – не проявление агрессивности как личностного свойства в определенных актах поведения (агрессивных действиях) всегда является результатом сложного взаимодействия транситуативных и ситуационных факторов [7, с.4].

Итак, агрессия, пожалуй, как ни одна индивидуально-личностная характеристика, воздействует на качество социальной жизни и жизни каждого человека. Этим объясняются то внимание и тот интерес, которые в последние десятилетия наблюдаются у психологов в отношении проблем агрессии.

Литература

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. - СПб: Прайм – ЕВРО – ЗНАК: НЕВА М.: ОЛМА - Пресс, 2001. – 210 с.
2. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. - СПб: Питер пресс, 1997. – 336 с.
3. Васильева О.С., Абидова И.В. Возрастные особенности агрессивности школьников//Школа здоровья. – 1996. - № 3. – с. 89-100.
4. Гуггенбюль А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними. - СПб: Гуманитар. агентство «Акад. проект», 2000. – 219 с.
5. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). – М.: Прогресс, 1984. – 272 с.
6. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
7. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности//Психологический журнал. – 1996.- № 5. - с. 3-19.
8. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. - М.: ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
9. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: Республика, 1994. – 447 с.

Проблема дезадаптации личности в структуре сектантства

В период смены политического строя, разрушения коммунистической идеологии и утраченной веры люди оказались в ситуации духовной неуверенности. Образовавшийся вакуум быстро заполняется различными вне конфессиональными, оккультными течениями, которые разрушают психику человека. Актуальность, предлагаемой темы, нам представляется в необходимости показать опасность сектантства как для общества в целом, так и для каждой семьи, для каждого человека в отдельности.

Адаптивная роль религии рассматривалась в трудах корифеев психологии З. Фрейда, Э. Фромма, Э. Эриксона, В. Франкла, К. Юнга, Г. Олпорта. Проблемой дезадаптации личности, попавшую под влияние секты, занимаются многие отечественные психологи, теологи, религиоведы Р. Грановская, А. Баркер, А. Белов, А. Будов, диакон А. Кураев, С. Филатов, В. Шапарь и др.

Объектом нашей работы является адаптационный потенциал религиозной личности. Предмет дезадаптация личности в структуре сектантства. Цель: теоретически обосновать зависимость дезадаптации личности от принадлежности к вне конфессиональному течению.

Гипотеза: секта, с одной стороны является фактором, а с другой - критерием дезадаптации личности. Начнем с рассмотрения понятия дезадаптация личности.

Дезадаптация личности — полярный адаптации и, по существу, деструктивный процесс, в ходе которого развитие внутриспсихических процессов и поведения индивида приводит не к разрешению проблемных ситуаций в его жизни и деятельности, а к усугублению, усилению трудностей существования [4].

Дезадаптация может носить патологический и не патологический характер. *Патологическая* дезадаптация приводит к необратимой трансформации психических и физиологических функций, поведения, к перманентному конфликту личности со средой и с самой собой и даже к суициду. В одном случае личностный конфликт является «последней каплей» и усугубляет дезадаптацию, переводя ее с преддиспозициональной фазы в суицидальную; в другом случае конфликт сам порождает процесс дезадаптации, смысловое содержание которого отличается неприятием субъективно непереносимой ситуации, разнообразны.

Обычно выделяют две группы факторов дезадаптации личности: *средовые; интрапсихические*, связанные с особенностями психики человека.

Среди признаков дезадаптации выделяют объективные и субъективные. К *объективным* признакам относят изменение поведения человека в

социальной сфере, несоответствие своим социальным функциям, патологическую трансформацию поведения. К *субъективным* — психологические и эмоциональные сдвиги от негативно окрашенных переживаний до клинически выраженных психопатологических синдромов. К субъективным признакам можно отнести и состояние психологического «тупика», возникающее в результате долгого нахождения личности в конфликте (внешнем или внутреннем) и отсутствия необходимых адаптивных механизмов для выхода из этого состояния [4].

Современный человек демонстрирует достаточно широкий спектр индивидуальных стратегий адаптации, различающихся по направленности и конструктивности. Рассмотрение духовности в структуре адаптационного потенциала нетрадиционно ни для изучения адаптационных феноменов, ни для изучения духовности. Обращение к духовному опыту общества, а также к духовности конкретного человека как субъекта адаптации означает поиски надежного фундамента для создания новых и совершенствования уже сложившихся отношений с миром и с самим собой, для изменения границ самораскрытия.

С психологических позиций, религии присуща адаптационная роль. Она заключается прежде всего в создании общей для всех верующих картины мира, «conventional reality», в установлении системы ценностей и норм поведения, в определении жизненных целей и устремлений. Ритуальная практика, которая признается одним из видов «сакрального действия» [З.Фрейд, 1989; Э.Эриксон, 1993; К.Юнг, 1995], приводит к снижению тревоги, к возникновению и упрочнению чувства защищенности и причастности к божественному. По словам австрийского психоаналитика, «религия способна защитить человека от подавляющей сверхмощи природы» [5, 7, 10].

Адаптационная направленность религиозной ориентации заключается в создании дополнительных, нередко единственно возможных внутренних условий для включения духовных резервов самосохранения и самораскрытия личности. Это особенно важно в связи с кризисом духовности нашего времени, главным признаком которого считается отчуждение человека от самого себя, от своих чувств, желаний и мыслей. Потеря смысла жизни как основной опоры для саморазвития и самосовершенствования, по мнению В.Франкла, подрывает психическое и соматическое здоровье человека.

В подобных условиях религия как любая разделяемая группой система мышления и действий позволяет индивиду вести осмысленное существование и дает объект для преданного служения. У человека существует удивительная потребность в «удовлетворительной системе ориентации» независимо от того, будет ли он сам считать такую систему религиозной или нет: согласно Э.Фромму, это может быть служение Богу, власти или деньгам [Там же].

Вопрос об адаптационных возможностях лиц с разной, религиозной ориентацией поднимался в психологии известным американским персонологом Г. Олпортом [1998]. Ему принадлежит гипотеза о существовании двух видов мотивации, определяющих внешнюю (экстринсивную) религиозность и внутреннюю (интринсивную) религиозность.

Вопрос о роли духовности в адаптации человека в условиях современного нестабильного общества конкретизируется в поисках взаимосвязей духовного и мирского, религиозной ориентации и адаптационного потенциала личности, реализуемых во взаимодействии с реальностью, в определении специфических особенностей верующего человека как субъекта адаптации и в уточнении критериев конструктивных адаптационных изменений. В связи с этим *религиозность* целесообразно рассматривать как осознание человеком принадлежности к религии, формирующее определенное мироощущение и способы взаимодействия с миром. Конкурирующие мотивации (следование традиционным ценностям или ориентация на стандарты успешности, благосостояния) трансформируются в специфические стратегии адаптации.

Однако все вышеизложенное нельзя отнести к вне конфессиональным течениям, которые, напротив оказывают дезадаптивное влияние на личность человека. Анализ литературы по проблеме влияния оккультных течений на психику человека показывает, что в основе вовлечения людей в секты лежит психологическое воздействие, которое осуществляется через специальную литературу и радиопрограммы, особое место занимает проповедь – главный компонент культовой практики сектантов. Проповедники стремятся воздействовать на сознание, чувство и волю людей формируя у них систему религиозно-фантастического миропонимания. Беря за основу библейско-богословские догмы, они увязывают свои выступления с интересами верующих, учитывая их возраст, профессиональные особенности, взгляды, потребности, слабости, недостатки, трудности [9].

В центре внимания проповеднического актива стоит не абстрактный верующий, а конкретные члены общины, знакомые между собой люди, родственники. Поэтому пропаганда религиозных концепций носят конкретный характер и призваны максимально влиять на мысли и чувства верующих в желаемом направлении. Зачастую проповедники спекулируют на трудностях человека, нерешенных проблемах.

Нагнетая ужас и страх картинами предстоящих адских мук, лишая людей воли и собственного достоинства, внушая сознание нравственной ущербности, проповедники загоняют их в угол отчаяния.

Помимо проповедников все адапты должны вести пропаганду своей веры, нести людям “свет истины”. В разного рода инструкциях и наставлениях членам протестанских объединений говорится о том, как следует вести религиозную обработку людей, обращая особое внимание на тех, кто оказался в сложной жизненной ситуации. Так, например, нередки случаи,

когда сектантам удавалось “улавливать души” в больницах, во время тяжелых заболеваний людей, приводящих их подчас в отчаяние. Руководители протестанских общин рекомендуют обращать внимание на людей, страдающих теми или иными недугами, проявлять к ним сочувствие. Вызвав же к себе доверие, они смогут успешнее вести затем непосредственно религиозную обработку людей [8].

Большое внимание сектанты уделяют привлечению детей и подростков. Руководители общин понимают, что молодежь, у которой не сформировались мировоззренческие принципы, система убеждений, легче “обработать”, подчинить своему влиянию. Дети уже попавшие в ту или иную секту старательно ограждаются от окружающего мира, который может оказать на их сознание “пагубное влияние”, посеять “ненужные сомнения” и т.п.

Сектантское воспитание детей и подростков травмирует их психику, порождает раздвоенность в их сознании. Детям внушается мысль, что над ними есть неведомая сила, во власти которой они всецело находятся. Показательно то, что пытаясь любой ценой вовлечь молодое поколение в сферу своего влияния, сектантские идеологи акцентируют внимание только на том, что подросток должен вырасти “истинным христианином”. В их наставлениях и поучениях нет ни слова об общественном долге, об истинном назначении человека о патриотизме, что формирует социально дезадаптируемую личность.

Таким образом, анализ литературы по проблеме дезадаптации личности на примере вне конфессиональных течений позволяет сделать следующие выводы:

1. Психологическое воздействие оказываемое на личность сектантскими проповедниками приводит к патологической дезадаптации, которая проявляется в конфликте с окружающим миром, и зачастую, приводит к суицидам, что дает основание считать секту фактором дезадаптации личности.
2. Адепты, в первую очередь, проводят психологическую обработку людей, находящихся в трудных жизненных ситуациях, “выбитых из колеи”, (дезадаптивными личностями), что позволяет говорить о секте как критерии дезадаптированности.

Дальнейшее изучение предложенной проблематики будет носить научно-исследовательский характер. С этой целью нами предполагается использовать психодиагностический комплекс для выявления взаимосвязей религиозной ориентации и адаптационного потенциала личности.

Литература

1. Вленский В., Морочковский И. Современное религиозное сектанство: динамика, процессы, тенденции. – Киев, 1995.

2. Диакон Андрей Кураев. Сатанизм для интеллигенции (О Рерихах и Православии): в 2-х т. – М., 1997.
3. Казначеев В.П. Современные проблемы адаптации. – Новосибирск: Наука, 1980.
4. Крысько В.Г. Социальная психология: словарь-справочник. – М.: Харвест, 2004.
5. Психологическая диагностика духовно-нравственных ориентаций личности// Справочник практического психолога. Психодиагностика. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005.
6. Скородумов А.А. Социально-психологический анализ дезадаптации личности на примере современных внеконфессиональных течений: дисс. канд. психол. наук. – СПб, 1996.
7. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. - М., 1991.
8. Чалдини Р. Психология влияния – СПб: Издательство «Питер», 2000.
9. Шапарь В.Б. Психология религиозных сект/В.Б. Шапарь, - Мн.: Харвест, 2004.
10. Юнг К. Психология и религия. – М., 1991.

Организационная культура образовательного учреждения как компонент образовательной среды

Жизнь ребенка в образовательном учреждении протекает в разноплановой, разнообразной по формам и направленности, сложно организованной среде. В психолого-педагогической литературе эта среда определяется как «образовательная среда».

Образовательную среду рассматривают как подсистему социокультурной среды, как совокупность социальных, культурных, специальных психолого-педагогических и пространственно-временных условий, в результате воздействия которых на индивида происходит формирование и развитие личности, ее мировосприятия (И.А.Баева, Г.А.Ковалев, В.П.Лебедева, А.Б.Орлов, В.И.Панов, А.В.Петровский, В.В.Рубцов, Б.Д.Эльконин, В.А.Ясвин и др.).

В многочисленных исследованиях образовательной среды определяются различные подходы к ее описанию, выделяются параметры и структурные компоненты (Е.А.Климов, Г.А.Ковалев, В.А.Лабунская, Т.Менг, и др.) Для нас представляет интерес структура образовательной среды, выделенная С.В.Тарасовым [6], включающая следующие компоненты:

1. Пространственно-семантический компонент (архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства школьников; символическое пространство школы).
2. Содержательно-методический компонент:
 - содержательная сфера (концепции обучения и воспитания, образовательные программы и др.);
 - формы и методы организации образования (уроки, дискуссии, структуры классного и школьного управления и др.).
3. Коммуникационно-организационный компонент:
 - особенности субъектов образовательной среды;
 - коммуникационная сфера;
 - организационные условия (особенности организационной культуры).

Наиболее полно разработан и представлен в педагогической психологии содержательно-методический компонент образовательной среды; элементы пространственно-семантического компонента изучаются такой наукой как эргономика; особенности субъектов образовательной среды, коммуникационная сфера – тема многих исследований в области возрастной, социальной, педагогической психологии и психологии личности; особенности организационной культуры образовательного учреждения, ее

влияние на формирование и развитие личности ребенка остаются малоизведанной зоной.

Проблема организационной культуры активно разрабатывается в культурологии, социологии, социальном управлении (А.И.Агеев, А.И.Донцов, В.Д.Козлов, С.В.Шекшня, У.Оучи, Р.Рюттингер и др.), применительно к образовательному учреждению она стала предметом самостоятельного изучения лишь в работах В. К.Ушакова.

В литературе приводится целый ряд определений организационной культуры. А.А.Радугин [5] полагает, что организационная культура представляет собой систему коллективно разделяемых смыслов, символов, ценностей, убеждений, образцов поведения индивида, группы, сообщества в целом, а также включает определенные коллективные представления о целях и способах деятельности предприятия.

У.Оучи [4] называет организационную культуру «внутренним сознанием организации».

Нередко организационную культуру презентуют как свод писаных и неписаных правил организации, определяющих ее уникальность и индивидуальность. Существует множество школ практически с одинаковыми нормативными документами, регламентирующими их деятельность, но вероятность побывать в двух одинаковых школах близка к нулевой отметке.

В.Д.Козлов [3] определяет организационную культуру как систему формальных и неформальных правил и норм деятельности, обычаев и традиций, индивидуальных и групповых интересов, особенностей поведения работников, стиля руководства, уровня взаимодействия сотрудников. Формальные правила могут декларироваться администрацией, педагогическим коллективом на словах, но не подтверждаться на деле. Дети же усваивают не только те социальные правила, которые декларируются учителем в процессе обучения и воспитания. Ребенок обогащает свой социальный опыт за счет того, что с точки зрения учителя может показаться сопутствующим, случайным. Происходит не только закрепление определенных правил и норм, но и присвоение реально испытываемого или наблюдаемого, неформального опыта социального взаимодействия учителей и учеников как между собой, так и внутри социальной группы.

Организационная культура образовательного учреждения имеет многоуровневую структуру: внешние признаки культуры – артефакты – являются отражением более глубоких слоев, вмещающих в себя ценности, верования и убеждения, которые и составляют ядро подлинной культуры. К артефактам относят символы учреждения – наглядную информацию (дизайн досок почета и объявлений, школьных стенгазет, значков и эмблем), одежду педагогов и детей (стиль, униформа, предпочтительная цветовая гамма и т.д.), лозунги. С помощью символов школа презентует себя внешнему миру и членам организации, заявляет о приоритетах и намерениях.

К внешним признакам культуры относят легенды, мифы, истории организации. Содержание этих артефактов позволяет определить типы поведения сотрудников, представления о ценностях школы.

Язык организации – устойчивые словосочетания, специфика лексики или морфологии (к примеру использование уменьшительно – ласкательных суффиксов) – позволяет сделать выводы о доминирующей организационной культуре, состоянии людей и организации в целом.

Ритуалы, маневры, игры и церемонии позволяют выявить стиль деловых взаимоотношений, руководства.

Разделяемые убеждения, профессиональные и общечеловеческие ценности не поддаются внешнему наблюдению и оценке, для их анализа необходима разработка специального диагностического инструментария.

Носителями организационной культуры являются педагоги образовательного учреждения, тип культуры задается чаще всего руководителем. В школах с устоявшейся организационной культурой происходит некое отделение самой культуры от людей, она становится частью, атрибутом образовательного учреждения, мощным фактором изменения поведения сотрудников и членов организации в соответствии с ценностями и нормами, составляющими «ядро» культуры.

Необходимость изучения организационной культуры образовательных учреждений обусловлена той значительной ролью специальных социальных институтов, в первую очередь системы воспитания и образования, которые во многом определяют формирование и развитие личности.

Развитие личности – многогранный процесс, подчиняющийся возрастным закономерностям и зависящий от множества внешних условий. В понятии организационной культуры интегрируются все условия жизни образовательного учреждения, поскольку оно включает в себя набор типичных для организации ценностей, отношений, поведенческих норм, подходов к решению проблем, представлений о способах деятельности и др. Организационная культура может быть мощным фактором воздействия на членов организации.

Для того, чтобы деятельность школы как образовательной системы, организующей, координирующей и корректирующей сложнейший процесс формирования и развития личности, была успешной необходимо всестороннее изучение всех аспектов жизнедеятельности образовательного учреждения, в том числе и организационной культуры.

Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. СПб., 2002.
2. Занковский А.Н. Организационная психология. М., 2000.
3. Козлов В.Д. Управление организационной культурой. М., 1990.
4. Оучи У. Методы организации производства. Японский и американский подходы. М., 1996

5. Радугин А.А. Основы менеджмента: Учебное пособие. М., 1998.
6. Тарасов С.В. Школьник в современной образовательной среде. СПб., 2001.
7. Ушаков В.К. Управление человеческими ресурсами организации. М., 2000.

Содержание

| | |
|--|----|
| Введение | 3 |
| Проблемы психолого-педагогического образования | 5 |
| Синкевич И.А. Современные требования к качеству подготовки студентов педвузов в свете модернизации российского образования | 5 |
| Смага А.А. Перспективы развития факультета педагогики и психологии в свете модернизации системы высшего образования | 16 |
| Сергеева А.А. Основные тенденции развития психологической службы в педагогическом вузе | 21 |
| Барышева Т. Д. Опыт участия в сравнительном ON-LINE исследовании деятельности российских, американских и канадских психологов | 28 |
| Юшина Н.В. Учебный план в различных системах вузовского обучения: историко-педагогический аспект | 33 |
| Краснова А.Н. ПИДО – историко-педагогический портрет вуза в первые годы Советской власти | 39 |
| Актуальные проблемы общей и педагогической психологии | 44 |
| Недосека О.Н. Педагогическая ситуация как средство реализации профессиональных и личностных качеств педагога | 44 |
| Манойлова М.А. Повышения качества образования в высшей школе | 49 |
| Мартынюк Е.В. Влияние эмоционального состояния учителя на результативность урока | 53 |
| Макаренкова Я.К. Психолого-педагогическое сопровождение: проблемы и пути их решения | 57 |
| Карпушина Л.В. Взаимосвязь ценностей образования и академической успеваемости студентов | 61 |
| Капцов А.В. Взаимоотношения и личностные ценности студентов в учебной группе | 63 |
| Коган Г.В. Проблемы актуализации мотивации профессионально-образовательной деятельности студентов | 66 |
| Кубасова Н.А. Профессиональная деятельность психолога в профильной школе | 70 |
| Сперанская М.А. Проблемы взаимоотношений психолога и педагога в образовательном процессе | 73 |
| Ковров В.В. Педагогические условия обеспечения психологической безопасности жизнедеятельности ребенка в детском (молодежном) объединении | 76 |

| | |
|--|-----|
| Тишкевич М.А. Проблема развития мышления в зарубежной и отечественной психологии | 83 |
| Манойлов С.В. Диагностика устойчивости к стрессовым воздействиям у студентов старших курсов: акмеологический подход | 97 |
| Двоглазова М.Ю. Личностная рефлексия в поздней юности: значение и структура | 104 |
| Малейко Г.У. Психологические основы профессионального самоопределения | 113 |
| Тарасова С.М. Отношение студентов к проблеме гомосексуализма | 117 |
| Гурьевская Л.А. К вопросу оптимизации психологического климата в иноязычном учебном общении | 122 |
| Тишкевич М. А. Развитие естественнонаучного мышления учащихся | 126 |
| Кузьмина Н.В. Техники и приемы остроумного | 138 |
| Тишкевич М.А. Основы компетентного подхода в профессиональной деятельности педагога | 142 |
| Проблемы возрастной психологии | 155 |
| Смага А.А., Афонина Н.И. Влияние чистоговорок на речевое развитие ребёнка раннего возраста | 155 |
| Игнатович И.И., Семенчук Е.И. Развивающие технологии как средство познания логики и математики в дошкольном возрасте | 163 |
| Постоева Е.Н. Развитие и коррекция познавательных процессов у старших дошкольников | 167 |
| Лихачева Э.В. Личностные и индивидуально-типологические особенности младших школьников с разным уровнем школьной тревожности | 171 |
| Иванов А. Н. Проблема диагностики и развития дивергентного мышления младших школьников | 175 |
| Будникова Н.И. Негативное влияние компьютера на психическое развитие ребенка | 182 |
| Ивашкова Е.М. Развитие эмоций у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья | 186 |
| Васильева Е.В. Психологические особенности развития первоклассников, имеющих в анамнезе родовую травму | 189 |
| Рубцова А.С. Некоторые аспекты формирования психологического здоровья у старших дошкольников | 193 |
| Слободяник Л.В. | |

| | |
|---|-----|
| Игровые технологии: коррекция неконструктивного поведения детей дошкольного возраста | 197 |
| Игнатович И.И., Попова Г.А. | |
| Роль природы в развитии творчества детей дошкольного возраста | 201 |
| Калинина Е.В. | |
| Интеграция детей-инвалидов в социальную среду | 204 |
| Современные проблемы психологии семьи | 207 |
| Коган Н.П. | |
| Современные психолого-педагогические тенденции семейного воспитания | 207 |
| Чобану С.В. | |
| Семейные групповые конференции как один из методов работы с семьями, оказавшимися в трудной жизненной ситуации | 212 |
| Лопская Р.Ю., Опарина С.А. | |
| Психолого-педагогическое сопровождение семьи в рамках деятельности отдела раннего вмешательства ГООУ «ЦПМСС» | 215 |
| Смирнова Н.Н. | |
| Результаты анкетирования молодых мурманчан, вступающих в брак | 219 |
| Табакова А.А. | |
| Ребёнок в семье разведённых родителей | 226 |
| Прялухина А.В. | |
| Неблагополучная семья – источник проблем безнадзорного подростка | 229 |
| Шешменёва Н.В. | |
| Эмоциональный интеллект как фактор развития и гармонизации детско-родительских отношений | 233 |
| Пшеничный А.С. | |
| Проблема семейного насилия | 236 |
| Шиловская Е.С. | |
| Психологические аспекты профессиональной подготовки педагогов работе с детьми – жертвами насилия | 239 |
| Савинова Э.П. | |
| Психологическое влияние жизненной истории ребенка-сироты на отношение к себе и другим | 242 |
| Коноплева Н.Ю. | |
| Семья и психолог: поиск эффективных методов сотрудничества | 247 |
| Кочетова И.И. | |
| Влияние социального статуса родителей на учебную деятельность старшекласников | 251 |
| Актуальные проблемы практической психологии | 255 |
| Барышева Т.Д. | |
| Организационные модели психологической службы в образовании | 255 |
| Удина Т.Н. | |
| Фасилитация групповой работы управленческих команд образовательных учреждений при решении задач организационного развития | 263 |
| Лучкина И.А. | |
| Организация, содержание, реализация и перспективы развития службы | |

для детей, нуждающихся психолого-педагогической медико-социальной помощи в муниципальном образовании Шурышкарского района ЯНАО 270

Психология в системе комплексных исследований художественного творчества 276

Синкевич И.А.
Психологические особенности личности художника и их отражение в творчестве 276

Сергеева А.А.
История музыкальной психологии в музыкально-педагогическом образовании 284

Воронина Ю.Э.
Роли, маски и проекции 290

Павлова О.А.
Влияние музыкального мышления на развитие музыкального слуха 296

Лагутина Н.Ф.
Психологический аспект концертного выступления на примере исполнительской практики учащихся 299

Крылова Т.Д.
Развитие музыкального мышления в классе специального фортепиано 304

Горбунова Т.В.
Формы и методы работы над развитием музыкальной памяти 309

Плужникова Н.И.
О возможностях применения видеокейсов в социально-психологическом тренинге 313

Проблематика социальной психологии 320

Кобзева О.В.
К проблеме определения понятий «агрессия» и «агрессивность» 320

Тузова О.Н.
Проблема дезадаптации личности в структуре сектантства 324

Педченко Ю.Г.
Организационная культура образовательного учреждения как компонент образовательной среды 329

Сведения об авторах

- Афони́на Н.И.* - аспирантка МГПУ
- Бары́шева Т.Д.* – старший преподаватель кафедры психологии МГПУ
- Будникова Н.И.* - педагог-психолог гимназии № 3, г. Мурманск
- Васильева Е.В.* – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии Поморского государственного университета имени М.В. Ломоносова
- Ворони́на Ю.Э.* – зам. директора по воспитательной работе, Мурманское музыкальное училище
- Горбунова Т.В.* – преподаватель отделения «Теория музыки», Мурманское музыкальное училище
- Гурьевская Л.А.* – кандидат философских наук, доцент МГПУ
- Двоеглазова М.Ю.* – старший преподаватель кафедры психологии МГПУ
- Иванов А.Н.* - старший преподаватель кафедры психологии МГПУ
- Ивашкова Е.М.* - педагог-психолог специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 4, г. Мончегорск Мурманской обл.
- Игнатович И.И.* - канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования МГПУ
- Калинина Е.В.* - педагог психолог ГООУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения»
- Капцов А.В.* - кандидат техн. наук, зав. кафедрой, Самарская гуманитарная академия, г. Самара
- Карпушина Л.В.* - канд. психол. наук, зав. кафедрой, Самарская гуманитарная академия, г. Самара
- Кобзева О.В.* – кандидат психол. наук, старший преподаватель филиала Санкт-Петербургского инженерно-экономического университета г. Апатиты Мурманской обл.
- Ковров В.В.* - кандидат педаг. наук, доцент кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета, г. Москва
- Коган Г.В.* – кандидат педагогических наук, доцент МГПУ
- Коган Н.П.* - старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования МГПУ - старший преподаватель кафедры психологии МГПУ
- Коноплева Н.Ю.* - педагог-психолог МОУ «Центр психолого-педагогической помощи детям» г. Мончегорск
- Кочетова И.И.* – заведующая МОУ «Центр психолого-педагогической помощи детям» г. Мончегорск
- Краснова А.Н.* - старший преподаватель кафедры психологии МГПУ
- Крылова Т.Д.* – председатель ПЦК «Инструментальное исполнительство (фортепиано)», Мурманское музыкальное училище

- Кубасова Н.А.* - педагог-психолог МОУ лицей имени В.Г. Сизова, г. Мончегорск, Мурманской обл.
- Кузьмина Н.В.* - методист кафедры технологии и дизайна МГПУ, студентка ЗФО Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого
- Лагутина Н.Ф.* - преподаватель отделения “Инструментальное исполнительство (фортепиано)”, Мурманское музыкальное училище
- Лихачева Э.В.* - канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры психологии Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, г. Москва
- Лопская Р.Ю.* – педагог-психолог ГООУ «ЦПМСС» г.Мурманск
- Лучкина И.А.* - методист-психолог районного методического кабинета управления образования администрации муниципально-го образования Шурышкарского района ЯНАО
- Макаренкова Я.К.* - педагог-психолог МОУ СОШ № 2, г. Ковдор Мурманской обл.
- Малейко Г.У.* – заведующая кафедрой Естественных и общепрофессиональных дисциплин Старорусского филиала Санкт-Петербургского университета сервиса и экономики, кандидат психологических наук, доцент
- Манойлов С.В.* - кандидат психол. наук, старший преподаватель кафедры МБД и БЖ Псковского государственного педагогического университета им С.М. Кирова, г. Псков
- Манойлова М.А.* - кандидат психол. наук, старший преподаватель кафедры психологии развития и коррекционной педагогики Псковского государственного педагогического университета им С.М. Кирова, г. Псков
- Мартынюк Е.В.* – педагог-психолог МОУ СОШ № 14 г. Апатиты Мурманской обл.
- Недосека О.Н.* - канд. психол. наук, доцент кафедры психологии МГПУ
- Опарина С.А.* – учитель-логопед ГООУ «ЦПМСС» г. Мурманск
- Павлова О.А.* – канд.пед. наук, зам. директора по методической работе, председатель ПЦК «Теория музыки», Мурманское музыкальное училище
- Педченко Ю.Г.* - старший преподаватель кафедры психологии МГПУ
- Плужникова Н.И.* – старший преподаватель кафедры психологии МГПУ
- Постоева Е.Н.* – педагог-психолог МДОУДСКВ № 82 г. Мурманска
- Попова Г.А.* – воспитатель ЦРР ДОУ № 156 г. Мурманска
- Прялухина А.В.* – канд. психол. наук, зав. кафедрой психологии филиала Российского государственного социального университета г. Мурманск

- Пшеничный А.С.* – педагог-психолог ГООУ «ЦПМСС» г. Мурманск
- Рубцова А.С.* – педагог-психолог МДОУ «Детский сад № 1 «Якорёк» комбинированного вида г. Гаджиево» Мурманской обл.
- Савинова Э.П.* – педагог-психолог ГООУ «ЦПМСС» г. Мурманск
- Семенчук Е.И.* – воспитатель ДОУ № 17 ЗАТО г. Североморск Мурманской обл.
- Сергеева А.А.* – канд. пед. наук, доцент кафедры психологии МГПУ
- Синкевич И.А.* – канд. пед. наук, доцент кафедры психологии МГПУ
- Слободяник Л.В.* - педагог-психолог ДОУ № 49, г. Мурманск
- Смага А.А.* – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования МГПУ
- Смирнова Н.Н.* - начальник отдела психолого-педагогической помощи МУ «Комплексный Центр социального обслуживания молодежи», г. Мурманск
- Сперанская М.А.* - педагог-психолог высшей квалификационной категории МОУ СОШ № 279, г. Гаджиево Мурманской обл.
- Табаква А.А.* – педагог-психолог ГОУСОССЗН «Мурманский центр социальной помощи семье и детям» г. Мурманск
- Тарасова С.М.* – ассистент кафедры психологии МГПУ
- Тишкевич М.А.* - старший преподаватель кафедры психологии МГПУ
- Тузова О.Н.* – кандидат психол.наук, старший преподаватель кафедры психологии МГПУ
- Удина Т.Н.* – директор МОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Содружество» г. Чебоксары
- Чобану С.В.* - координатор проекта «Семейные групповые конференции» представительства гуманитарной организации «СОС – Детские Деревни Норвегия» в Российской Федерации г. Мурманск
- Шешменёва Н.В.* – педагог-психолог ГОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения» г. Мурманск
- Шиловская Е.С.* – преподаватель психологии ГОУСПО «Мурманский педагогический колледж»
- Юшина Н.В.* - старший преподаватель кафедры психологии МГПУ

Коллектив авторов

Ученые записки МГПУ. Психологические науки: Сборник научных статей / Под ред. И.А.Синкевич, А.А.Сергеевой. – Мурманск: МГПУ, 2007. – Вып. 7. - 339 с.

Мурманский государственный педагогический университет
183720, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, 15.