

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МУРМАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Материалы межрегиональной научно-практической
конференции с международным участием

1–3 апреля 2013 года

Том 1



МУРМАНСК
2014

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МУРМАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Материалы межрегиональной научно-практической
конференции с международным участием

1–3 апреля 2013 года

Том 1

МУРМАНСК
2014

УДК 37.015.3(082)
ББК 88.6я43
А43

Печатается по решению Совета по научно-исследовательской работе и редакционно-издательской деятельности Мурманского государственного гуманитарного университета

Рекомендовано к печати кафедрой психологии МГГУ (протокол № 3 от 02.10.2013 г.)

Редколлегия: **И.А. Синкевич**, канд. пед. наук, доцент (МГГУ) (отв. ред.);
О.В. Оконешникова, канд. психол. наук, доцент (МГГУ);
Т.Д. Барышева, старший преподаватель кафедры психологии (МГГУ);
Н.В. Егорова, специалист по УМР кафедры психологии (МГГУ);
А.С. Кузина, специалист по УМР кафедры психологии (МГГУ)

Рецензенты: **А.В. Прялухина**, канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой социальной работы, психологии и социального права Российского государственного социального университета;
Е.Г. Трудкова, канд. пед. наук, доцент кафедры музыкального образования, социально-культурной деятельности и народного художественного творчества, зам. декана по УР факультета художественного образования, технологии и дизайна МГГУ

Коллектив авторов

Актуальные проблемы психологии в образовании: материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием 1–3 апреля 2013 года / отв. ред. И.А. Синкевич. – Мурманск: МГГУ, 2014. – Т. 1. – 224 с.

Первый том сборника 5 разделов, в которых представлены психолого-педагогические проблемы перехода на уровневое образование; исследуются проблемы преподавания психологии в образовательных учреждениях; раскрываются особенности социокультурного развития личности в образовательном пространстве; анализируются психолого-педагогические проблемы развития детей дошкольного и школьного возраста; рассматриваются вопросы психологии рефлексии и самосознания личности и др.

Предложенные материалы могут заинтересовать специалистов в области теоретической и практической психологии, педагогики и социологии и др.

Печатается в авторской редакции.

ISBN 978-5-4222-0214-0 (т. 1) © Коллектив авторов, 2014
ISBN 978-5-4222-0213-3 © Оформление. ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный гуманитарный университет», 2014

ВВЕДЕНИЕ

Цель современного образования – воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития ответственного, компетентного, творческого, инициативного и высоконравственного гражданина России. Идеология системы образования должна ориентироваться на высшую ценность – человека, реализующего свой творческий потенциал во взаимодействии с миром, природой и обществом. Ситуация, в которой находятся и современные психолого-педагогические науки требует: разработки новых концепций; расширения исследований закономерностей психического, личностного, социального и творческого развития человека в современных условиях. Изменения в политической, национальной, общественной сферах определяют целевые ориентиры в психолого-педагогической подготовке будущих специалистов, способных работать в современных социокультурных условиях.

Актуальным становится формирование через систему российского образования социальных отношений, наиболее благоприятных для каждого человека и общества в целом. Под современной образовательной средой понимаются образовательные учреждения разного типа и взаимодействующие с ними общественные и государственные организации, которые создают условия для развития и социализации человека. Перед высшей школой стоит проблема совершенствования психолого-педагогической подготовки педагогических кадров.

В апреле 2013 г. в Мурманском государственном гуманитарном университете проходила Межрегиональная научно-практическая конференция с международным участием «Актуальные проблемы психологии в образовании», в которой приняли участие ведущие преподаватели высших и средних учебных заведений, практические психологи, социальные работники из разных городов России и зарубежья: г. Мурманска и Мурманской области (г. Апатиты, г. Заполярного, г. Ковдора, п. Молочный, п. Мурмаши, г. Снежногорска); г. Санкт-Петербурга, г. Владикавказа, г. Петрозаводска, с. Жидка, Балейского района, Забайкальского края, г. Минска и Витебска (Республики Беларусь), г. Калифорнии, США, г. Phoenix, Arizona, USA и др.

Всего в конференции приняло участие более 300 человек, из них: около 60 педагогов ДОУ г. Мурманска и Мурманской области, около 25 учителей школ и гимназий г. Мурманска и Мурманской области, около 10 преподавателей средних и высших учебных заведений г. Мурманска и Мурманской области, также Карельской государственной педагогической академии и др. Обсуждены 96 докла-

дов, в том числе и стендовые. Материалы участников конференции нашли отражение в сборнике статей «Актуальные проблемы психологии в образовании».

Первый том сборника научных статей участников конференции включает 5 разделов, в которых представлены психолого-педагогические проблемы перехода на уровневое образование; исследуются проблемы преподавания психологии в образовательных учреждениях; раскрываются особенности социокультурного развития личности в образовательном пространстве; анализируются психолого-педагогические проблемы развития детей дошкольного и школьного возраста; рассматриваются вопросы психологии рефлексии и самосознания личности и др.

Предложенные материалы могут заинтересовать специалистов в области теоретической и практической психологии, педагогики и социологии и др.

РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА НА УРОВНЕВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Д.Г. Левитес

Компетентностный подход в образовании: проблемы внедрения

С чем связано появление компетентностного подхода в отечественном образовании? Внедрение компетентностного подхода в школьное и профессиональное педагогическое образование, по мнению авторов и инициаторов этого нововведения обусловлено следующими обстоятельствами:

1. Если академическая успешность ученика (студента) связана в основном с предметными результатами обучения, то его жизненные успехи и профессиональная состоятельность определяются *метапредметными результатами, а также личностными и социальными эффектами* образования, на достижения которых ориентирован компетентностный подход. Однако его внедрение в образовательный процесс затрудняется целым рядом факторов сдерживающего характера.
2. Глубокие трансформации происходящие сегодня в мире труда в условиях глобальной экономики и острой конкуренции, с одной стороны приводят структурным и системным кризисам в ней, а с другой – предъявляют *новые требования со стороны работодателей* к выпускниками образовательных учреждений разного типа. При констатации компетентности работника современный работодатель обращает внимание прежде всего на такие характеристики как умение работать в группе, в команде, выполнять различные социальные роли, предупреждать и регулировать конфликты, готовность к профессиональному росту, инициативу, ответственность, продуктивность (умение вести сразу несколько проектов), готовность к увеличенным нагрузкам, способность к рациональным и аргументированным решениям и т.п.
3. Модернизация образования должна идти в направлении существенного пересмотра не только «материала», на котором происходит формирование основных интеллектуальных структур, но и создания условий для осуществления практической деятельности для приобретения *опыта действия в реальных ситуациях*. Сегодня практическая ориентированность образо-

вания отождествляется с компетентностным подходом. В учительской среде компетентностный подход трактуется как наличие практических навыков.

4. Компетенции в обучении являются отражением социального заказа на подготовленность молодых граждан для повседневной жизни в окружающем мире и условием реализации *личностных смыслов* ученика в обучении, средством преодоления его отчуждения от образования. В компетентностном подходе обучающийся сталкивается с *реальными объектами* окружающей действительности для целевого комплексного приложения знаний, умений и способов деятельности и получает опыт предметной деятельности, необходимый для его практической подготовленности в отношении к этим объектам.

Что меняется в обучении при внедрении компетентностного подхода? В сфере образования изучение и внедрение в практику компетентностного подхода развивается в двух направлениях: профессиональное педагогическое образование (подготовка компетентного педагога и школьное образование, формирование ключевых компетентностей у выпускников школы). В данной работе мы останавливаемся только на первом направлении, а именно, педагогическое образование.

Почему в педагогическом вузе трудно вырастить учителя?

1. Отличающаяся природа профессионального образования и профессиональной деятельности. Обучение будущих педагогов строится логике академического изучения отдельных дисциплин (философия и социология образования, общая педагогика, теория обучения, методика обучения (общая и частная) теория и методика воспитания, педагогическая психология и др.) нежели в логике практической деятельности учителя. Последняя по природе своей *интегративна и наддисциплинарна*: когда учитель проектирует и организует свою деятельность (касается ли это отбора и конструирования содержания образования или процессов обучения и воспитания) он выступает одновременно и как методолог, и как дидакт, и как воспитатель, и как психолог. При этом, выбирая ту или иную технологию обучения или методику воспитания, он интуитивно или осознанно опирается на совершенно определенные философско-психологические и педагогические идеи, концепции и теории, которые, собственно, и определяют *профессиональные установки личности и ее отношение к профессии*. Кроме того, освоение педагогических инноваций и подготовка к будущего учителя к проектировочной деятельности, которая осуществляется на старших курсах, предполагает достаточно развитую способность учителя к *рефлексии* собственной деятельности, опыт которой, как правило, отсутствует у студента.

2. Обучение профессии осуществляется непрофессионалами.

Важный аккредитационный показатель вуза – процент остепененных преподавателей – фактически перекрывает возможность участия в подготовке будущего учителя *профессиональных педагогов*, успешно работающих в школах, лицеях, гимназиях и коррекционных образовательных учреждениях, и которые, по определению, обладают большими возможностями введения студентов в будущую профессию, *но, как правило, не имеющих ученых степеней*. И довольно часто психолого-педагогическую подготовку в педагогических вузах ведут «вчерашние» аспиранты, не имеющие убедительно опыта профессиональной педагогической деятельности. Важнейшей личностными характеристика педагога – гуманиста (*антропотехника*) являются стремление к самоактуализации в профессии. Однако, за все годы обучения студенты – будущие учителя очень редко могут встретиться в рамках учебной деятельности с людьми, которые своей работой в аудитории демонстрируют образцы самоактуализации в профессии. *Принцип «учитель воспитай ученика» фактически не работает* в современных учреждениях высшего профессионального педагогического образования.

3. Отсутствие профессионального воспитания. Подготовка педагога-гуманиста, педагога-антропотехника требует помимо организации аудиторных занятий требует создание особой *образовательной среды* в университете, включающей в себя факторы «скрытой» образовательной и педагогической реальности. Эта образовательная среда характеризуется целым рядом параметров:

- *эмоциональность* (отношения между сотрудниками, взаимоотношения преподавателей со студентами, традиции, праздники, атрибуты, эмоциональность оформления пространственно-предметной среды и т.п.);
- *широта* (обмен студентами и преподавателями, путешествия, походы и экскурсии, связь с учреждениями культуры и профильными комитетами региональных и муниципальных органов власти, секции, студии, неформальные объединения т.п.);
- *интенсивность* (уровень требований к студентам, интерактивные формы и методы обучения, учебная нагрузка, организация внеучебной деятельности, активного отдыха);
- *осознаваемость* (уровень осведомленности студентом о своем образовательном учреждении, символика, связь с выпускниками, активность сотрудников, активность студентов, организация студенческого самоуправления).

Такая среда как правило формируется в вузах стихийного, и, к

сожалению, не является предметом специального проектирования со стороны руководства образовательным учреждением. А потому не обладает важнейшими характеристиками образовательной технологии *системность и управляемость*, и потому оказывается малоэффективной для профессионального роста будущего педагога.

Что меняется в проектировании и организации обучения с введением компетентного подхода?

В связи с тем, что в современной педагогической науке и практике понятиями-категориями «компетенция» и «компетентность» стали оперировать лишь в конце 90-х годов XX в., в толковании дефиниций существуют различия, встречающиеся в педагогической литературе, и в диссертационных исследованиях.

Мы в своих рассуждениях исходим из того, что компетенция и компетентность характеризуют различные объективные реальности профессиональной деятельности – *характер работы и личность самого работника*.

Компетенция – это круг задач (полномочий), которые должны решать (выполнять) должностное лицо или организация. А отсюда – «в компетенцию завуча входит...», в компетенцию учебно-методического совета не входит...». А *компетентность* – это интегральная характеристика личности, описывающая ее готовность к решению этих задач (выполнению полномочий). Иначе говоря, *компетенция – это характеристика места, а компетентность – характеристика лица*.

Анализ научных исследований по проблеме формирования *педагогической компетентности учителя (преподавателя)* также показывает отсутствие единой точки зрения относительно определения содержания самого понятия педагогическая компетентность.

Наши многолетние исследования феномена формирования и развития *педагогической деятельности*, проводимые в вузе и в системе последипломого образования позволили выявить в *педагогической компетентности* следующие составляющие:

1. Профессионально-педагогическая направленность личности учителя.
2. Методологическая культура, которая проявляется при проектировании и организации деятельности.
3. Развитые эмпатия и рефлексия.

Развитие этих профессиональных качеств, как и развитие самой педагогической деятельности требует кардинальных изменений в содержании педагогического образования и в организации процесса обучения.

Различные авторы связывают подготовку компетентного педагога с *изменением приоритетов* образовательного процесса – от зна-

ниевой компоненты и репродуктивного метода обучения, характерных для авторитарной образовательной модели, к *личностно-ориентированной, развивающей, познавательно-деятельностной направленности*.

Конкретизация этих целей в той или иной степени связана с формированием профессиональной компетенции педагогов, Но процесс, в котором они (эти цели) реализуются должен быть ориентирован на наш взгляд не столько на сами профессиональные компетентности, а на будущую *профессиональную деятельность*.

Эта деятельность представляет собой ни что иное, как решение постоянно возникающих *профессиональных задач* разного уровня сложности. Однако, обучаясь на дневном отделении вуза студент априори не имеет возможность решать такие задачи. Следовательно, их должны заменить *искусственные модельные конструкции* или *учебные квазипрофессиональные задачи-ситуации*. Эти задачи должны составлять основное содержание психолого-педагогических и психолого-дидактических практикумов и семинаров, а их решение – прийти на смену, опасной тенденции зачитывания скачанных из Интернета докладов и рефератов.

Что такое профессиональная задача? Предпосылкой для постановки и решения профессиональной задачи является *реальная педагогическая проблема*: ее осознание есть условие и норма проявления компетентности.

Таковыми проблемами – задачами для учителя могут быть:

- мотивация учащихся на реализацию той или иной деятельности;
- организация самостоятельной мотивированной учебной деятельности учащихся;
- осуществление учениками самостоятельного выбора темы, целей;
- уровня сложности задания формы и способов работы;
- участие детей в различных формах дискуссии;
- организация групповой проектной работы.

Система оценивания, которая позволяет ученику:

- планировать свои будущие учебные результаты;
- учить выслушивать и стараться понять мнение других;
- учить понимать и принимать других людей, имеющих иные ценности, интересы способности;
- учить осуществлять самооценку своей деятельности;
- учить работать в группе, команде, предупреждать и регулировать конфликты;
- создавать условия для проявления инициативы.

Таким образом, формирование профессиональной компетентности, понимаемой как интегральная характеристика специалиста, можно тракто-

вать как его *готовность* обнаруживать и понимать профессиональные проблемы и решать *профессиональные задачи*, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность проявляется *только в деятельности* в решении профессиональных (квазипрофессиональных) задач.

Нельзя «увидеть» и оценить «непроявленную» компетентность. А поэтому излишнее увлечение *тестированием* как формой контроля и оценки результатов обучения не только не позволяет выявить формирование компетентностей, но и фактически *препятствует ее формированию*, ориентируя деятельность преподавателей и контролирующих инстанций на предметные результаты обучения, тогда как компетентностный подход направлен, как уже говорилось выше, на метапредметные результаты.

Второй аспект организации компетентностно-ориентированного образовательного процесса связан с *контекстом* (ценности и установки), в которых формируется и проявляется компетентность. Эту функцию в значительной степени выполняет *образовательная среда* университета, а внутри нее – та *«скрытая» образовательная и педагогическая реальность*, которая в значительной степени формирует профессионально значимые личностные качества будущего педагога.

Структура профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность включает в себя совокупность ключевых, базовых и специальных компетентностей:

1. *Ключевые* компетентности необходимы для любой профессии / деятельности: социальная, межкультурная, информационная, коммуникативная и познавательная.
2. *Базовая* компетентность отражает специфику определенной профессии (медицинской, педагогической и т.п.).
3. *Специальная* компетентность отражает специфику конкретной предметной и надпредметной профессиональной деятельности и является результатом реализации ключевых и базовых компетентностей в области УВП.

Все виды компетенций взаимосвязаны и развиваются одновременно, вследствие чего формируются *образ специалиста*, интегрированная личностная характеристика, поэтому *опасна изоляция*, искусственное разделение предметной и психолого-педагогической подготовки специалиста в области образования. В логике компетентностного подхода это вообще недопустимо.

Становление профессиональной компетентности связано с *особой организацией процесса обучения в вузе*. В учебных программах нового поколения, ориентированных на развитие компетентностей обучающихся, иначе расставлены приоритеты:

- на первое место выносятся характеристика компетентностей как целей программы,

- затем предлагаются способы их формирования (решение профессиональных и квазипрофессиональных задач);
- далее – отбор информации, способствующей развитию компетентностей.

Весь процесс профессионального обучения строится на основе выделения такой единицы построения содержания профессионального образования, как *профессиональная педагогическая задача*.

1. Изменение в направленности изучения дисциплин специализации: не цель, а средство для развития и воспитания ученика, помощи в его самоактуализации и самоопределении. Будущий учитель физики должен увидеть в содержании своего предмета такие возможности, которые возможно, не видит профессиональный физик.
2. Поощрение навыков, важных для проявления гражданских функций на основе принятой и понятой информации.
3. Побуждения студентов к участию, обсуждению, принятию на себя рисков и ответственности при принятии решений.
4. Активное внедрение современных технологий обучения, таких как:
 - педагогические мастерские;
 - практико-ориентированное модульное обучение;
 - проектное обучение;
 - обучение как исследование;
 - обучение посредством кейсов (пакета ситуаций для принятия решений);
 - тренинги.

Широкий спектр образовательных практик (реальных и имитационных), поддерживающих развитие ключевых компетенций, а также рефлексивное и критическое мышление.

1. Студенты являются полноправными участниками происходящего и воспринимают *обучение, как обмен опытом* между ними и преподавателями (гуманитарные дисциплины и некоторые темы в естественно научных и математическим дисциплинах).
2. Организация обучения в рабочих группах с различным числом участников (*обучение в командах*).
3. Особое внимание уделяется в совместной работе в условиях *доверия, терпимости и стимулирования*.
4. *Эмоционально-ценностному* компоненту содержания образования уделяется не меньшее внимание, чем «знанию».
5. Индивидуальному и коллективному *процессу познания* придается такая же значимость, как и сути содержания обучения.

Как может проходить внедрение компетентностного подхо-

да в образовательную практику вуза?

1. *«Полезные вклады»*: в процесс обучения добавляются новые учебные курсы, где моделируются события (задачи), связанные с решением конкретных проблем, отрабатывающих те или иные компетенции (Пример – спецкурс «Автодидактика»).
2. *Технологические изменения*, посредством которых изменяются тактические характеристики стратегии образования (внедряются модульные, проектные, кейсовые методы и личностно-ориентированные технологии обучения).
3. Изменения оценки достижений студентов: портфолио, подготовка и защита педагогических (дидактически) проектов.
4. Развернутая рефлексия после изучения психолого-педагогических дисциплин и др.

Выбор того или иного варианта зависит от возможностей вуза и готовности педагогического коллектива к изменениям и от мотивированности на эти изменения.

Основные риски и препятствия перехода на компетентностную модель:

1. Переход на *четырёхлетнее обучение* (бакалавриат) весьма ограничивает возможности перехода на компетентностную модель подготовки педагога. Эта задача требует значительно увеличения времени на практические аудиторские занятия и производственную (педагогическую) практику студентов, вплоть до введения интернатуры по аналогии с медицинскими вузами).
2. Стереотипы и установки *узкопредметной направленности обучения* могут вызвать сопротивление ППС и некоторой части студентов ориентированных на трансляцию предметных знаний.
3. Отсутствие адекватной компетентностному подходу системы промежуточной и итоговой аттестации: *сохраняющаяся ориентация и преподавателя и студента на предстоящее тестирование и традиционный экзамен* сегодня объективно поддерживает узкопредметную направленность профессиональной педагогической подготовки и сводит на «нет» малейшие усилия обновления содержания образования и организации учебного процесса в логике компетентностного подхода.

Особенности подготовки специалистов в области инклюзивного образования

Перемены, произошедшие в социально-экономической и политической жизни России, обострили многие общественно-значимые проблемы, заставили социум начать поиск новых, адекватных современной действительности механизмов социокультурной адаптации личности. Социокультурная адаптированность рассматривается как согласованность самооценок и притязаний индивидуума (группы) с его возможностями и реалиями в социуме.

Изменение подходов к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья направлено на формирование и развитие социально активной личности, обладающей навыками социально-адаптивного поведения применительно к мобильной экономике.

Одним из путей реализации этой задачи является образовательная интеграция (совместное получение образования обычными детьми и детьми с ОВЗ), которая рассматривается как средство социальной реабилитации [3].

Оценка перспектив интеграции и инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в среду нормально развивающихся сверстников в образовательных учреждениях включена в перечень неотложных задач в сфере образования.

Успешность социальной адаптации детей и подростков зависит от адекватно организованных периодов образования, что затем будет способствовать снижению возможности их вхождения в «группу риска» (алкоголизация, наркомания, токсикомания, бродяжничество и др.).

Для обеспечения государственных гарантий и прав детей с ОВЗ необходимо создание образовательной системы, обеспечивающей учащихся с разными стартовыми возможностями доступным и качественным образованием по месту их проживания. Соответственно уровень профессиональной подготовки учителя – ключевой фигуры образовательного процесса, его общекультурный уровень, учебно-методическая компетентность – являются главными критериями функционирования инновационно-образовательной деятельности (интеграция-инклюзия).

Система образования – уникальная социально-педагогическая система социализации детей в общество. В настоящее время государственная политика Российской Федерации в сфере образования ориентирована на совместное обучение детей с нормативным разви-

тием и детей с ОВЗ в общеобразовательные учебные заведения. Фундаментальные исследования, проводящиеся в российской науке, позволяют выявить эволюционные изменения в образовании, связанные с включением детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения.

В условиях интегрированного обучения преодолевается когнитивный (от лат. *cognitio* – знание, познание) кризис. Кризисная ситуация смягчится, если учителя узнают о своеобразии психофизического развития интегрируемого контингента детей и о том, чем процесс обучения в условиях интеграции отличается от обычного учебного процесса. Отличительными особенностями обучения, которые объективируются и учитываются применительно к детям с ограниченными возможностями, являются:

- практико-ориентированный характер предметных знаний, их тесная связь с жизнью;
- формирование способов жизнедеятельности, что требует особого внимания к включению учащихся в социальное взаимодействие;
- построение обучения с учетом своеобразия приема переработки и использования учебной информации, что предполагает особые условия по выделению существенного и главного, осмыслению изучаемого, преодолению вербализма (словесного усвоения материала без достаточного его понимания);
- коммуникативная направленность уроков родного языка, обеспечивающих преодоление трудностей в овладении родной речью, формирование лингвистической и коммуникативной компетенции;
- проведение специальных учебных занятий по исправлению или ослаблению имеющихся нарушений у детей, предусмотренных коррекционным компонентом учебного плана соответствующего типа специальной школы [3].

Интеграция означает приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с общей системой образования [1, с. 15]. Инклюзивное обучение детей с ОВЗ – перспективное стратегическое направление образовательной политики, в значительной степени затрагивающее основы образования.

Инклюзивное образование, которое интенсивно входит в практику современной школы ставит перед ней много сложных вопросов и новых задач. Зарубежная практика инклюзии в образовании имеет богатый опыт и законодательное закрепление, в то время как российский опыт только начинает складываться и развиваться. Согласно идеальным канонам, инклюзивное (включающее) образование – процесс развития общего образования, который подразумевает до-

ступность образования для всех, в плане приспособления к различным образовательным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [2]. Поэтому на этапе проектирования необходимо рассмотреть и оценить сущностные и ситуативные противоречия и ограничения процессов интеграции (инклюзии), риски и ресурсы, чтобы заложить основы по-настоящему действенного инновационного обучения и избежать перекосов и срывов в его реализации.

Российская система образования четко не дифференцирует в структурном содержании процессы интеграции-инклюзии, однако учитывая специфику этих процессов, ориентирует подготовку педагогов в сторону инноваций.

Так как интегрированное (инклюзивное) обучение должно обеспечить равные права в получении общего образования детей с ОВЗ с учетом их возможностей и ограничений, его реализация на практике предполагает объединение в единую систему интересов всех участников образовательного процесса, включая детей с ОВЗ.

Поэтому необходимо проанализировать имеющуюся практику образования в секторе интеграция-инклюзия детей и подростков с ОВЗ, чаще складывающуюся стихийно, а также разработать и внедрить вариативные модели инклюзивного образования.

Решение этих задач потребовало анализа противоречий, сложившихся в теории и практике образования, среди которых были выделены следующие:

- на методологическом уровне: между объективной значимостью проблемы создания педагогической системы инклюзивного образования детей с ОВЗ в условиях Севера и недостаточной ее научной разработанностью, как в теоретическом аспекте, так и в реальном образовательном контексте;
- на нормативно-правовом уровне: возникновением разрыва между законами, определяющими права ребенка с ОВЗ на развитие и образование, и необходимостью дальнейшего совершенствования правовых механизмов их реализации;
- на методическом уровне: между объективной необходимостью в разнообразии вариативности технологического обеспечения образования детей с ОВЗ в группе сверстников с нормой развития и недостаточной разработанностью методического компонента образовательной инклюзивной системы.

Определяющим этапом подготовки педагогов системы образования к реализации процесса инклюзии является формирование у них дивергентного мышления и профессиональных компетентностей.

Именно этот вид мышления позволяет уйти от шаблонного, стереотипного, уничижительного отношения общества к лицам с ОВЗ воспринимать, признавая их равными субъектами учебной деятельности.

Организация образовательного процесса должна строиться с учетом соблюдения следующих условий:

1. *Организационные*: в рамках реализации действующих образовательных стандартов считаем необходимым увеличение количества дисциплин, раскрывающих возможности обучения, воспитания и развития лиц с ОВЗ; организацию и проведение непрерывной (в течение двух семестров) практики на базе учреждений инклюзивного и специального образования; создание на базе учреждений Высшего профессионального образования совместно с опытными практиками в области инклюзивного образования Ресурсных центров поддержки образовательных инициатив.
2. *Психолого-социальные*: центральной задачей в данном контексте выступает развитие толерантности будущих педагогов инклюзивного образования. Поэтому необходима разработка и внедрение программ психологического сопровождения инклюзивного образования, направленных на развитие готовности взаимодействовать, на обучение навыкам продуктивного общения в разных образовательных ситуациях, на развитие адаптивных возможностей детей с ОВЗ в инклюзивных образовательных условиях. Эффективное внедрение программ психологического сопровождения в секторе интеграция-инклюзия определяется соблюдением единых подходов к диагностике и коррекции возникающих проблем, которыми квалифицированно должны владеть специалисты массовых образовательных учреждений.
3. *Педагогические*: привлечение профессорско-преподавательского состава, осуществляющего подготовку педагогов инклюзивного образования с целью освоения технологий обучения и воспитания лиц с ОВЗ (в области предметной подготовки) к участию в научно-практических семинарах, конференциях, научных школах в секторе интеграция-инклюзия, что будет оказывать влияние на формирование учебно-методической компетентности будущих педагогов инклюзивного образования. Совместные проекты с ведущими учеными и практиками, научная и учебно-методическая деятельность в области специального (коррекционного) образования позволят повысить мотивацию будущих педагогов инклюзивного образования, готовых к индивидуализации образовательного процесса, с исполь-

зованием специального методического инструментария для достижения качества инклюзивного образования.

4. *Информационные*: создание информационной образовательной среды. В процессе развития практики инклюзивного образования необходимо обеспечение широкого доступа к сетевым источникам информации, к информационно-методическим фондам, предполагающим наличие методических пособий и рекомендаций по всем направлениям и видам деятельности, наглядных пособий, мультимедийных, аудио- и видеоматериалов, позволяющих распространять теоретический и научно-практический опыт специалистов в области инклюзивного образования.

Основными параметрами подготовки педагогов инклюзивного образования должны быть:

1. *Целевой* – предполагает формирование ценностных установок участников инклюзивного образования, что находит своё отражение в формировании толерантного отношения к участникам образовательного инклюзивного процесса, определении социального статуса участников инклюзивного образования в группе, достижении удовлетворенности субъектов образовательного процесса инклюзией (диагностический инструментарий: тренинги личностного роста, тренинги профессиональной компетентности, Список личностных предпочтений А. Эдвардса, Опросник для измерения мотивации достижений А. Мехрабиана, Опросник для измерения аффилятивной тенденции и чувствительности отверженности А. Мехрабиана, Локус контроля Д.Б. Роттера).
2. *Когнитивный* – включает теоретические основы дисциплин и обучение построению учебного процесса в соответствии с целью и логикой содержания инклюзивного образования, что возможно при знании психофизиологических особенностей лиц с ОВЗ, освоении технологий установления контакта с социумом, использовании эффективных технологий обучения и воспитания лиц с ОВЗ (диагностический инструментарий: Южнокалифорнийские тесты дивергентной продуктивности, тесты Е. Торренса, тренинги навыков эффективного общения, тренинги поведения в конфликтной ситуации, Умственная работоспособность (Э. Крепелина), Самооценка эмпатических способностей (Ю.М. Орлов, Ю.Н. Емельянов), Потребность в достижении (Ю.М. Юрлов)).
3. *Рефлексивный* – характеризует уровень готовности и результативности участников инклюзивного образовательного процесса совместной деятельностью (диагностический инструментарий:

Оценочный тест уровня притязаний, Самооценка Дембо-Рубинштейн, Методика исследования самооотношения (С.Р. Пантлеев)).

Таким образом, обучение специалистов в области инклюзивного образования возможно только при тесном сотрудничестве практикующих специалистов систем общего и специального образования, а также при реализации целевых, когнитивных и рефлексивных параметров содержания подготовки будущих педагогов инклюзивного образования.

Литература

1. Кобрина Л.М. Отечественная система специального образования – фундамент инклюзивного обучения и воспитания // Дефектология. 2012. № 3. С. 14–19.
2. На пути к инклюзивной школе. Пособие для учителей. USAID, 2007.
3. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб.: Речь, 2007.

Различия высшего образования в России и Америке

Мой опыт преподавания и обучения в системе высшего русско-го и американского образования позволяет сравнить эти две системы не по официальным документам, а изнутри, поэтому в статье нет ссылок на литературные источники, а только на мои личные наблюдения. Последнее русское образование я получила в 2009 г. (переводчик профессиональных коммуникаций), мой русский преподавательский опыт в университете длился полгода в 2007 г. В Америке я учусь и преподаю в колледже, с 2010 г. по сей день [1]. Так что мой анализ строится на сравнении двух систем высшего образования как с точки зрения преподавателя, так и студента.

В американской разговорной речи все вузы обычно называются колледжами (*college*), даже если они не колледжи, а университеты. Система американского высшего образования включает в себя 3 основных типа институтов: 2-летний коммунити колледж, 4-летний колледж и университет. Я работаю в коммунити колледже (*community college*) и поэтому обладаю достаточной информацией именно об этом виде высшего образования.

Коммунити колледж [2] – это начальное звено высшего образования, где можно получить диплом помощника (*Associate Degree*) и, с одной стороны, начать работать по специальности, а с другой стороны, можно перевестись в 4-летний колледж или университет и продолжать учиться на бакалавра или магистра. Коммунити колледж – это самая дешевая для студента форма обучения из всех остальных высших учебных заведений, потому что за обучение студенты платят в два раза меньше, чем за любой другой колледж, а в период экономического кризиса это особенно популярно. Студенты коммунити колледжей платят за обучение только 20%, остальное оплачивает государство. Малообеспеченные студенты получают финансовую помощь и не платят ничего. Кроме того, коммунити колледж – это институт переквалификации, повышения квалификации, но, кроме того, туда может прийти любой, кто хочет научиться чему-то новому, например, можно записаться на такие курсы, как ароматерапия, ораторское искусство, йога, воспитание детей, домашняя экономика и т.п. В коммунити колледже отдел кадров предъявляет высокие требования к преподавательскому составу, например, на кафедре психологии больше половины состава имеют степень доктора философии (*PhD*), что эквивалентно кандидату психологических наук.

Дипломы выпускников американских и русских вузов имеют

следующие соответствия: русский диплом специалиста приравнивается к степени магистра, при условии, что обучение в вузе длилось 5,5 лет. Если обучение длилось 5 лет, то русский диплом может быть оценен только на степень бакалавра. Диплом врача не признается совсем. Диплом кандидата медицинских наук может быть приравнен к степени бакалавра, однако это не дает права работать врачом. Мой диплом кандидата психологических наук был оценен эквивалентным степени PhD, но это не дало мне право работать психологом и даже называть себя практикующим психологом. Для того, чтобы получить право консультировать, я должна получить специальное образование, пройти 3000 часов супервизии (работать под наблюдением лицензированного в Америке или Канаде психолога), сдать экзамен и получить лицензию. Однако мой диплом кандидата наук дает мне право преподавать психологию, консультирование и даже психотерапию, что выглядит не совсем логично: почему я могу преподавать то, как быть психологом, но не могу работать психологом-практиком сама?

Расписание. В русских вузах разрабатывается одна учебная программа по определенной специальности, с фиксированным временем, и студенты не имеют возможности выбора времени занятий и преподавателя. Русские студенты учатся в одной и той же группе все 5–6 лет. В американской системе студент сам себе составляет расписание, обычно с помощью консультанта, в зависимости от того, какие предметы он должен пройти для выбранной специализации, в какое время он свободен от работы или в какое время его работоспособность выше. Наряду с утренними и дневными, есть вечерние занятия. Дневное и вечернее образование не отличается ни по качеству, ни по количеству занятий и не имеет специальных названий, типа «вечернее отделение», «дневное отделение». Студент записывается на 4–5 курсов, которые делятся только один семестр. Длительность занятий варьируется. Занятия, которые проводятся 3 раза в неделю, делятся 50 мин., 2 раза в неделю – 75 мин., один раз в неделю – 150 мин.

Учебные группы. Каждая группа состоит из студентов, собранных только на данный предмет и только на один семестр. Так, записавшись на 4–5 курсов, студент встречается с 4–5 разными группами в течение семестра. В следующем семестре все группы опять разные. Не всегда отношения в группах складываются благоприятно, иногда они просто не складываются, поэтому новые группы могут быть источником дополнительного стресса. Постоянная смена сокурсников препятствует установлению долговременных и поддерживающих отношений в группе. Происходит некоторое обезличивание образования, хотя теме установления позитивных отно-

шений в группе уделяется большое внимание на обучающих тренингах для преподавателей.

У американских студентов есть также свобода выбора преподавателя. Однако обычно выбор происходит случайно, а не по предпочтению, поскольку необходимо состыковать все предметы и «утрясти» расписание. Таким образом, американские студенты имеют больше свободы выбора предметов и преподавателей, но обучение не предполагает установления длительных личных взаимоотношений как с сокурсниками, так и с преподавателями. Русские студенты не имеют такой свободы, зато у них формируются сплоченные группы, что помогает преодолевать трудности и помогать друг другу.

Силлабус. Когда студент в первый день семестра приходит в аудиторию, он заключает с преподавателем своеобразный договор, который называется «силлабус». Силлабус – это документ, в котором преподаватель прописывает цели и задачи курса, указывает учебник, который будет использован, формы работы, основные курсовые задания (тесты, презентации, сочинение, исследование), обозначает, какие правила будут в классе, сколько дней можно пропустить в семестре, как будут оцениваться опоздания или ранний уход из аудитории, что можно и что нельзя делать во время занятия. Это основной документ для разрешения споров между студентом и преподавателем, своеобразная «охранная грамота» для преподавателя. Когда студент подписывает силлабус, преподаватель приобретает право применять санкции вплоть до удаления с курса. Силлабус подлежит изменению в течение семестра.

Пропуски. Каждый преподаватель решает сам, сколько занятий студент может пропустить, максимальное количество – не более двух недель за семестр. Например, если класс встречается 2 раза в неделю, то общее количество пропусков может достигать четырех. Но существуют еще официальные пропуски, которые добавляются к тем, что назначены преподавателем. К официальным пропускам относятся: смерть членов семьи, участие в суде в качестве присяжных заседателей, религиозные праздники, спортивные мероприятия, проводимые в системе колледжей. В связи с этими событиями студент может пропустить еще одну неделю. Если студент превышает указанное количество пропусков, то он исключается из курса с оценкой 2, что понижает средний балл за семестр. До 45-го дня семестра студент может сам бросить курс, и тогда его средняя оценка не снизится. В России студент может быть исключен из вуза за академическую неуспеваемость. В Америке другой подход: оценки – это личное дело каждого, даже если студент не успевает, его не исключают с курса, но могут исключить из колледжа, если средний балл слиш-

ком низкий.

Дисциплина. Отношение к дисциплине в американских вузах очень строгое, несмотря на наше впечатление о свободе поведения школьников и студентов. К примеру, если силлабус гласит, что нельзя разговаривать во время лекции, то это влечет определенные санкции, как то: за первое нарушение студент может потерять баллы, за второе может быть удален из аудитории, а после второго удаления он не может вернуться в класс, предварительно не встретившись с заведующим кафедрой или деканом. В итоге, если поведение не меняется, студент будет удален с курса. Основная идея таких дисциплинарных мер такова – все студенты пришли получать знания и заплатили за это деньги, и нарушитель не имеет права снижать качество образования. Запрещена дискриминация по расовому, гендерному, экономическому и любому другому признаку. Все студенты должны чувствовать себя защищено.

Если студент не меняет свое поведение, то более серьезные дисциплинарные меры принимаются специальным отделом по делам студентов. Работники отдела могут встретиться со студентом, провести беседу, организовать мероприятие по разрешению конфликта, исследовать проблему более глубоко. Преподаватель не должен заниматься дисциплиной и воспитанием нерадивых студентов, он должен только преподавать, поэтому он пишет докладную зав.кафедрой или декану и передает эти функции специалистам. Если преподаватель не может справиться с дисциплиной, то это ни в коем случае не снижает его ценности и не портит его репутации, вся ответственность возлагается на студента. От преподавателя требуется только вовремя принять меры в соответствии с силлабусом (поговорить со студентом, снять баллы, удалить из аудитории, написать докладную). Если студент ведет себя агрессивно, или, будучи удален, просто не хочет выходить из аудитории, преподаватель должен позвонить в охрану. Телефон висит в каждом классе. И охранник выведет студента из аудитории и обеспечит защиту преподавателю после занятия. Если поведение студента на других курсах такое же деструктивное, то его могут удалить из колледжа без права восстановления.

Таким образом, в области дисциплины существует сильное различие между американской и русской системой образования. В России дисциплина является личным делом преподавателя, некоторые профессора просто не обращают внимания на разговоры, несмотря на то, что большая часть аудитории страдает от кучки веселящихся нарушителей. В американских колледжах созданы специальные службы, чтобы регулировать поведение студентов и проводить тренинги и семинары для преподавателей по дисциплине.

Форма занятий. В американских вузах так же, как и в русских, применяются обычные традиционные лекции, есть лабораторные занятия, тренинги, но всё больше и чаще преподавателей призывают применять ученик-центрированный подход, где преподаватель дает возможность студентам самим активно участвовать в учебном процессе, а не пассивно поглощать информацию. Для этой цели даже на лекциях используются разные формы групповой работы, дискуссии, эксперименты, упражнения, рефлексивные сочинения. Например, преподаватель дает тему для обсуждения в группах, а потом каждая группа высказывает свое мнение, в конце преподаватель подводит итог и дополняет теоретическим материалом. Согласно модели Эдгара Дэйла [3], читая учебник, студент усваивает только 10% информации, а после обсуждения с другими – 70%. Эта модель очень популярна в американских колледжах, хотя, конечно, не все преподаватели ее применяют. Некоторые просто читают лекции.

Система оценок. Система американских оценок аналогична русской, только вместо цифр используются буквы *A, B, C, D* и т.д. «*A*» соответствует отличной оценке, «*B*» – хорошо, «*C*» – удовлетворительно, «*D*» – это низкая, но всё же оценка, «*F*» означает, что курс не зачтен и его надо повторить. Чтобы получить «*A*», студент должен набрать 90–100% баллов, «*B*» – 80–89%, «*C*» – 70–79%, «*D*» – 60–69%, «*F*» – ниже 60% и означает не зачет. Мне нравится процент для высшей оценки, равный 90–100%. Это значит – чтобы стать отличником, достаточно набрать 90%, а не 100%, что препятствует развитию перфекционизма, чем, на мой взгляд, грешит русская школа, ведь в русском вузе, чтобы получить «5», ты должен знать все на 100% и подчас даже больше.

В американском вузе баллы присуждаются за каждое задание, и суммируется общее количество очков, а не выводится по принципу среднего, как в России. Каждое задание может иметь разное максимальное количество баллов, поэтому оценка за отдельное задание выглядит примерно так: 8/10, что означает, что студент получил 8 из 10 возможных баллов. Некоторые преподаватели дают возможность студентам получить дополнительные баллы за дополнительные задания. Домашние задания даются в течение всего семестра и также оцениваются в баллах. Общая оценка включает в себя оценки за все задания, а не только за последний экзамен. Также оценка может включать активность участия на занятиях, различные промежуточные тесты, сочинения, эссе, презентации, групповой проект и т.п. Все оценки строго конфиденциальны и выставляются в интернете в электронном журнале, куда имеет доступ только сам студент по собственному паролю.

Выбор заданий и оценок за них отдается на усмотрение препода-

давателя. Последний экзамен может проходить как тест или как презентация проекта. Вес оценки финального экзамена не так уж высок в общей сумме баллов, поэтому экзамен не носит столь решающего характера, как в русском вузе, где «от сессии до сессии живут студенты весело, а сессия всего два раза в год». Система оценок в российских учебных заведениях в основном состоит из оценки на экзамене и предварительно сданных зачетов и курсовых. На мой взгляд, американская оценочная система более эффективна, потому что студенты получают обратную связь и активно работают в течение всего семестра, а не только в последнюю зачетную неделю и сессию.

Таким образом, система русского и американского высшего образования имеет некоторые общие черты (форма занятий, система оценок), но и много различий. Некоторые формы из американской системы (силлабус, студент-центрированный подход, накопление баллов за все задания), на мой взгляд, можно было бы применять в русских вузах.

Литература

1. ссылки на колледжи <http://my.maricopa.edu/>,
<http://www2.gccaz.edu/> <http://paradisevalley.edu/>
2. http://www.instapedia.com/m/?searchText=Community_college#Community_college
3. http://www.angelo.edu/services/first_year_experience/documents/Dale%27s%20One%20of%20Learning.pdf

**Holistic student development in higher education:
international perspectives on building character
and critical thinking**

**Международные тенденции во всестороннем развитии
студентов в высшей школе: формирование характера
и критического мышления**

Аннотация. Системы высшего образования различных стран уделяют разную степень внимания всестороннему развитию студентов. Исторически системы высшего образования в России, Украине, Белоруссии и Соединенных Штатах Америки ставили своей целью всестороннее развитие личности, формирование характера и развитие критического мышления. В настоящее время эти системы образования находятся под давлением отказаться от всестороннего развития в пользу специализированной профессиональной подготовки как можно большего числа студентов, в наименьшие сроки и с наименьшими затратами. Однако исследования предпочтений работодателей показывают, что ответственное поведение, критическое мышление и общекультурные качества наиболее ценимы на рынке труда и в то же время недостаточно проявляемы недавними выпускниками высших учебных заведений. Продолжение традиций всестороннего развития студентов может стать важным источником успеха выпускников и государств в условиях глобальной экономики.

Introduction.

National systems of Higher Education differ in their view on the importance of college/university education in holistic student development. Even within one nation differences can be observed over time, based on prevailing attitudes and ideologies (8; 14; 15; 21). Historically, some systems of education were built on the assumption that development of character and moral values of students should occur hand in hand with intellectual development, and through that should influence and shape the society and civic life in general (21). Other systems assumed a more utilitarian “professional education for the workplace” approach. This article will discuss current trends in holistic student development, specifically values/character education and critical thinking development. It will focus on Higher Education in Russian Federation and several other post-Soviet countries, as well as in the United States of America. Interestingly, the US and Russia are similar in that both have a strong history of empha-

sis on holistic student development in Higher Education (1; 4; 14; 18; 21), and currently both are struggling with maintaining and/or redefining this emphasis amidst rapid technological, economical, and societal change, including increase in pragmatic orientation (13; 19; 25; 26).

Values and Character Development.

Higher Education in the United States historically considered character development a vital part of its mission (1; 21). Recently, however, this focus had been somewhat lost in pursuit of increasing the number of degrees and reducing cost (9;13; 20). At the same time, a renewed call for attention to civic learning and values is sounded by organizations such as Association of American Colleges and Universities (AAC&U; 20). AAC&U emphasized that not only general education, but also professional training in Higher Education should include preparing students for responsible engagement in society and teaching values such as ethical integrity and responsibility for a larger good, skills of intellectual engagement and critical thinking, as well as moral discernment and behavior.

Not unlike the US, Higher Education in Russia also has a long tradition of emphasis on character development and formation of civic responsibility. It was present, in various forms, in the Russian Empire and the Soviet Union (17; 18). This long tradition continues to shape thinking of educators in modern Russia (17) and other countries influenced by Russian Empire and Soviet cultural traditions, such as Ukraine (23) and Belarus (15). However, the form that character development should take in modern Higher Education is disputed (8). Moreover, the degree of attention given to character and values is challenged by the emerging “education for the workplace” ideology.

Critical Thinking Development.

In addition to building and strengthening of character, or moral virtues, a major focus of holistic student development in Higher Education is on critical thinking skills and dispositions, sometimes referred to as intellectual virtues. Development of critical thinking in college is a major challenge around the world (2; 10; 22). In the US, according to data from Educational Testing Services (ETS; 5; 6), only 3% of all college freshmen and 8% of college seniors are classified as “proficient”. The government and accrediting agencies demand improvements; however the problem remains, and employers often complain that college graduates are lacking in critical thinking and decision making ability (7; 24).

Emphasis on critical thinking development and dissatisfaction with the current situation exists other countries, such as Singapore and South Africa (2; 10; 22). Despite national, regional, and disciplinary interventions, critical thinking development remains a challenge.

In Russia, some educators complain that despite a long tradition of emphasis on critical thinking, entering students have lower levels of aca-

demographic knowledge, thinking skills and cultural preparedness compared to students in 1990s (25). This makes development of critical thinking in Higher Education both extremely important and challenging, and requires special programs of preparation and remediation, as well as increased intellectual investment from instructors (16; 25; 26). Thus, it appears that dissatisfaction with the level of student critical thinking development and the need for intervention is a global phenomenon.

General Psychological and Social Aspects of Holistic Student Development in Higher Education.

While cultural differences between societies are important, both general psychological principles of human development and the increasing presence of global economy and global cultural connections suggest that there are significant similarities in antecedents and consequences of focusing on holistic student development in Higher Education vs. narrow professional preparation. In the US, while popular focus on degree production is often promoted in the name of job preparation and success (11; 12; 13; 20), recent surveys of employers provide evidence that values and character, as well as interpersonal communication skills, ability to make decisions, and ability to think critically top the employer wish list and are seen as increasingly rare (7; 24). Recent work by Harms and Brummel (11) proposes that it is important for institutions of Higher Education to stay committed to their educational mission of character development, and institutions which develop character also facilitate their students' future workplace success. A newly developed model of employability (12) suggests that those who lack ethics, persistence and drive are less employable. On the national level, values and character of citizens are crucial to societal health and strength (13; 20). Similarly, current Russian sources suggest that it is important for Higher Education to facilitate development of quality individuals, which should in turn facilitate national competitiveness (19).

The last several years have been marked by global economic crisis caused, in many ways, but the lack of both business ethics and critical thinking (3). Considering current trends in global economic development and competition, as well as internal economic and social issues in many countries, any society that wishes to provide a solid foundation for the well-being of its citizens would likely benefit from ensuring holistic development of students, including moral and intellectual virtues, on all levels of education. United States and Russia, as well as Ukraine and Belarus, have a historic tradition of emphasis on holistic development in Higher Education. Maintaining this overarching emphasis of Higher Education while adapting specifics of knowledge content to current economic and professional developments might prove valuable to global future and well-being of these nations.

References

1. Astin A.W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
2. Baildon M. C., and Sim, J. B. Y. (2009). Notions of criticality: Singaporean teachers' perspectives of critical thinking in social studies. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), 407–422.
3. Binder A.S. (2003). *After the music stopped: the financial crisis, the response, and the work ahead*. Penguin Group US, 2013/
4. Colby A., Ehrlich, T., Beaumont, E. and Stephens, J. (2003). *Educating citizens: preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
5. Educational Testing Services (2012a) *Comparative data: Entering freshman, all institution types*. http://www.ets.org/s/proficiencyprofile/pdf/CredE_CarnA_AllTabs.pdf
6. Educational Testing Services (2012b) *Comparative data: senior, all institution types*. http://www.ets.org/s/proficiencyprofile/pdf/CredS_CarnA_AllTabs.pdf
7. Fisher K. (2013). A college degree sorts job applicants, but employers wish it meant more. *Chronicle of Higher Education*, <http://chronicle.com/article/The-Employment-Mismatch/137625/#id=overview>
8. Фокин Ю.Г. (2002). Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество. М.: Академия, 224 с.
9. Geary Schneider, C. (2012). *Moving democratic learning from the margins to the core*. Remarks Delivered at the White House. http://www.aacu.org/press_room/cgs_perspectives/documents/MovingDemocraticLearningfromtheMarginstotheCore.pdf
10. Grosser M.M., & Nel, M. (2013). The relationship between the critical thinking skills and the academic language proficiency of prospective teachers. *South African Journal of Education*, 33(2).
11. Harms P.D. and Brummel, B. J. (2013), The importance of developing employability. *Industrial and Organizational Psychology*, 6: 20–23. doi: 10.1111/iops.12003
12. Hogan R., Chamorro-Premuzic, T. and Kaiser, R. B. (2013), Employability and career success: bridging the gap between theory and reality. *Industrial and Organizational Psychology*, 6: 3–16. doi: 10.1111/iops.12001
13. Kanter M., and Geary Schneider, C. (2013). Civic Learning and Engagement. *Change*, January/February, <http://www.changemag.org/Archives/Back%20Issues/2013/January-February%202013/civic-learning-and-engagement-full.html>

14. Kuh G.D. (2000). Do environments matter? A comparative analysis of the impress of different types of colleges and universities on character. *Journal of College and Character*. From <http://www.collegevalues.org/articles.cfm?a=1&id=239>
15. Моисеева, И. А. Значение воспитания в учебном процессе. <http://www.lib.grsu.by/library/data/resources/catalog/163939-357637.pdf>
16. Мурюкина Е.В., Челышева И.В. (2007). Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование». Учебное пособие для вузов / Отв. ред. А.В.Федоров. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007.
17. Пачина С.В. (2009). Педагогическое обеспечение преемственности в воспитании студенчества в отечественном высшем образовании первой трети XX века. Автореферат дисс. [http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-obespechenie-preemstvennosti-v-vospitanii-studenchestva-v-otechestvennom-vys?](http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-obespechenie-preemstvennosti-v-vospitanii-studenchestva-v-otechestvennom-vys-razovanii-pervoy-treti-xx-veka)
18. Пачина С.В. (2008). Об особенностях постановки цели воспитания в отечественной высшей профессиональной школе в 1905-1928 гг. Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. № 12(88): Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). – с.221-226.
19. Плотникова Н.Ф. (2008). Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения. Автореферат дисс. <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-kriticheskogo-myshleniya-studentov-vuza-v-usloviyakh-komandnoi-formy-organizats>
20. The National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement (2012). *A crucible moment: college learning and democracy's future*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
21. Sax L.J. (2004). Citizenship development and the American college student. *New Directions for Institutional Research*, 122 (Summer): 65-80.
22. Sim J.B. Y., and Print, M. (2005). Citizenship education and social studies in Singapore: A national agenda. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 58-73.
23. Ширшова И.А. (2003). Усиление воспитательного потенциала высшей школы на современном этапе. http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/PSPO/2003_5_1/doc_pdf/shirshova.pdf
24. Supiano B. (2013). Employers want broadly educated new hires, survey finds. *Chronicle of Higher Education*,

- <http://chronicle.com/article/Employers-Want-Broadly/138453/>
25. Вайтулевич С.Н., Ярославцева А.В., Петрова В.О. (2008). Сущность и пути развития критического мышления преподавателя высшей школы. *Современные Наукоемкие Технологии*, 9, 70-72. <http://www.rae.ru/snt/pdf/2008/9/34.pdf>
26. Ярославцева А.В. (2008). “Смерть субъекта” в системе высшего образования. *Современные Наукоемкие Технологии*, 9, 72. <http://www.rae.ru/snt/pdf/2008/9/34.pdf>

Инновационный подход к профессиональной деятельности педагога-психолога ДООУ в современных условиях развития образования

Введение Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования [11] является центральной задачей современного дошкольного образования.

Психологическое сопровождение, согласно Федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, выступает важнейшим условием повышения качества образования в современном детском саду. рассматривается как необходимое условие формирования у дошкольника физических, интеллектуальных и личностных качеств.

Построение образовательной работы на основе ФГТ значительно повышает роль педагога-психолога в решении задач развития дошкольного образования. Педагог-психолог современного ДООУ создает условия для гармоничного становления личности ребенка, помогает ему продуктивно реализовать индивидуальный путь развития. Стремясь достигнуть своей базовой цели – поддержания, укрепления и восстановления психологического здоровья воспитанников ДООУ, педагог-психолог включается в педагогический процесс, в работу педагогического коллектива, устанавливает продуктивные взаимоотношения с воспитателями и родителями.

Задачи развития современного образования определяют необходимость инновационного подхода к организации и содержанию деятельности педагога-психолога в соответствии с ФГТ [1–4].

Тот факт, что в качестве планируемых и итоговых результатов освоения программы, согласно ФГТ, выступают интегративные качества, показывает, что современное дошкольное образование ориентируется на возрастные ценности как обусловленные спецификой возрастного развития личностные проявления ребенка.

Понятие «интегративные качества» рассматривается как адекватная характеристика развития ребенка в дошкольном возрасте. Под качествами понимаются системные образования, формирующиеся у воспитанников в процессе освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования, являющиеся показателями его развития в личностном, интеллектуальном и физическом плане и способствующие самостоятельному решению ребенком жизненно важных задач, адекватных возрасту.

Тем самым, с одной стороны, подчеркивается уникальная роль

дошкольного детства в общем цикле психического развития. С другой стороны, Федеральные государственные требования создают основу для реализации той глобальной задачи дошкольного образования, которую А.В. Запорожец [8] определил в свое время так: дошкольное воспитание призвано заложить основы всего последующего формирования личности ребенка.

Таким образом, целевым центром дошкольного образования становится ребенок, а образование рассматривается как развивающая и развивающаяся система. А развитие ребенка рассматривается не как побочный результат работы воспитателя по формированию у воспитанников знаний, учений, и навыков, а как точку приложения всех ресурсов дошкольного образования.

Глобальной идеей современных преобразований в сфере дошкольного образования является психологизация системы дошкольного образования, а именно, приведение в соответствие практики дошкольного образования с теми специфическими психологическими характеристиками дошкольного возраста, которые определяют его уникальный вклад в общий цикл психического развития.

В работе Л.А. Венгера и сотрудников [6] психологизация рассматривалась как участие психолога в воспитательном процессе, направленное на:

- психологическое просвещение персонала, передачу знаний о психологии детей, об их возрастных особенностях, оптимальных путях организации общения взрослого с ребенком и детей между собой, принципах организации детских групп, на основе изучения конкретных особенностей детей детского сада;
- гуманизацию воспитательной работы, с целью заменить ориентацию на выполнение программ на ориентацию на нужды, самочувствие, интересы воспитанника;
- адаптацию ребенка к детскому саду;
- организацию разновозрастного общения.

Т.И. Чиркова [13] рассматривала психологическое обеспечение процесса обучения дошкольников как центральное направление деятельности психологической службы в ДОО.

По мнению Г.А. Широковой [14] практический психолог моделирует свою профессиональную деятельность, основываясь на специфических особенностях учреждения, в котором работает, которые включают: особенности программы, особенности контингента и родителей, профессиональные и личностные особенности педагогического коллектива. Приоритетами для всех психологов образования являются: участие в создании эмоционально комфортных условий

для субъектов образовательного процесс; повышение психологической культуры педагогов и родителей; изучение особенностей детей.

И.А. Бурлакова и Е.К. Ягловская [5] высказывают мысль о том, что психологизация образовательного процесса обеспечивает психолого-педагогический характер образовательной работы с детьми, учет возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников, а также создание условий для психического развития и становления личности каждого ребенка. В качестве необходимой и важной составляющей психологизации образовательного процесса признается повышение психологической культуры воспитателя.

Однако следует признать, что на сегодняшний день идея психологизации не нашла в практике деятельности ДООУ своего повсеместного и действенного воплощения.

Психологизация – это процесс интеграции психологических знаний в образование на всех его уровнях:

- на уровне сознания субъектов образования,
- на уровне проектирования, создания и использования образовательной среды,
- на уровне отношений, посредством которых осваивается образовательная среда.

Психологизация предполагает, что психологические знания выступают средством решения широкого круга обучающихся, воспитательных, развивающих и коррекционных задач.

Направления психологизации определяются ориентацией на базовые составляющие образовательного процесса, предполагая ответ на следующие вопросы:

- кто является субъектами образовательного процесса: ребенок, имеющий образовательные потребности; воспитатель, действующий под влиянием профессиональных установок; родитель, формулирующий запрос на образовательные услуги с ориентацией на свои образовательные ожидания;
- что развивается у субъектов образовательного процесса: ценностная, когнитивная и практико-деятельностная сфера;
- зачем ребенок осваивает образовательные области, т.е. каков их образовательный ресурс в отношении формирования интегративных качеств;
- как строится образовательный процесс, как обеспечивается отбор форм и методов конструирования и реализации индивидуализированных образовательных траекторий.

В качестве основных принципов психологизации дошкольного образования выступают:

1. Интеграция, обеспечивающая полноту и целостность разно-

родных элементов действительности в создании ребенка, что позволяет ему создавать новое знание, а не просто продуцировать готовые знания, полученные от взрослого. В рабочей программе принцип интеграции реализуется через «взаимопроникновение» разных видов деятельности на основе качественно нового проектирования педагогической деятельности, обеспечивающей взаимосвязь развивающих, обучающих и воспитательных задач в многообразных видах детской деятельности. Принцип интеграции основывается на положении об общности психических процессов, развитие которых необходимо для успешного осуществления любой деятельности, с одной стороны, и на идеях о специфике развития ребенка-дошкольника (А.В. Запорожец [8], В.Т. Кудрявцев [10], Д.Б. Эльконин [16]), с другой. Интегрирование разного содержания, разных видов деятельности детей и форм организации образовательного процесса соответствует характеру восприятия, понимания, воспроизведения и преобразования действительности, свойственному дошкольникам.

2. Вариативность в отношении образовательных программ и свободы выбора образовательного маршрута, обеспечивающие индивидуализацию образовательного процесса, что создает психолого-педагогические основания для личностно-ориентированного взаимодействия взрослого и ребенка в образовательном процессе.

3. Открытость системы дошкольного образования для обогащения культуuroобразующими составляющими, что придает его результатам культуросозидающий смысл. Обогащение содержания детского развития за счет освоения ребенком культурных практик (Н.А. Короткова [11]), приобретающих для ребенка культуросозидающий смысл, и приводящих, по мнению Н.А. Коротковой, к «разламыванию» диффузной инициативы ребенка на разные ее направления (сферы), а именно: игра и родственные ей виды деятельности (продуктивная, познавательно-исследовательская деятельность и коммуникативная практика), что противостоит традиционному разделению «игра – учебные занятия». Освоение детьми культурных практик приводит к дифференциации сфер инициативы ребенка: как созидающего волевого субъекта, как творческого субъекта, как исследователя, как партнера по взаимодействию и собеседника. Такой подход позволяет сформировать то новообразование возраста, которое может быть названо субъектной позицией. Важным моментом является сохранение субкультуры детства.

Центральной идеей для разработки инновационного подхода к реализации профессиональной деятельности педагога-психолога ДОО с точки зрения психологизации образовательного процесса в детском саду стало положение А.В. Запорожца об амплификации детского развития. В интерпретации В.Т. Кудрявцева [10] данное

положение означает содействие в превращении деятельности ребенка, заданной взрослым через систему культурных образцов, в детскую самодеятельность, направленную на творческое переосмысление этих образцов. И в результате сама деятельность из «инструмента педагогического воздействия» трансформируется в средство саморазвития и самореализации своего субъекта – ребенка. Образование, следовательно, выступает средством не только развития, но и саморазвития ребенка-дошкольника.

Концептуальными основаниями инновационного подхода к профессиональной деятельности педагога-психолога ДООУ наряду с идеей амплификации выступают: идея психологической безопасности образовательной среды, принципы ведущей деятельности, личностно-ориентированного взаимодействия взрослого с ребенком.

В данном контексте предметом деятельности педагога-психолога ДООУ следует рассматривать интегративные качества дошкольника, формируемые на протяжении дошкольного возраста в специфичных для каждого возраста условиях жизни и деятельности воспитанников. Деятельность современного педагога-психолога ДООУ направлена, с одной стороны, на создание условий для реализации возможностей развития ребенка в дошкольном возрасте, а с другой на содействие становлению тех психологических новообразований, которые создадут фундамент развития в последующие возрастные периоды.

Формирование интегративных качеств опосредуется присущими возрасту специфическими потребностями, которые не только выражаются, но и развиваются в разных видах детской деятельности. Для анализа формирования интегративных качеств важным является не только дифференциация их предпосылок, но и выделение позитивных и негативных моментов их становления в каждом периоде дошкольного детства.

В становлении каждого интегративного качества в дошкольном возрасте наблюдаются общие тенденции, определяемые спецификой психического развития в данном возрасте, которые определяют разработку планируемых показателей освоения программы. С позиции данных тенденций формирование каждого интегративного качества в разные периоды дошкольного детства предполагает развитие:

- побуждений, мотивов и интересов;
- сознательного отношения к деятельности на уровне постановки целей и их достижения;
- способов проявлений самостоятельности, относительной независимости, автономии, от взрослых, и в то же время способов взаимодействия со взрослыми и сверстниками;

- результативности форм и видов детской активности, приобретения ими созидательного характера;
- элементов творчества.

Цель деятельности педагога-психолога ДОУ, реализуемая в данной рабочей программе, – создание психологических условий для успешного формирования интегративных качеств в процессе освоения воспитанником образовательных областей в соответствии с основной образовательной программой дошкольного образования.

Задачи деятельности педагога-психолога ДОУ:

- выявление динамики становления интегративных на протяжении дошкольного возраста,
- определение индивидуальных образовательных потребностей детей;
- предотвращение и преодоление трудностей развития дошкольников;
- создание психологических условий для успешного освоения дошкольником образовательных областей

Психологическая диагностика как направление профессиональной деятельности педагога-психолога предполагает достижения следующей цели: получение полных информативных данных об индивидуальных особенностях психического развития детей, которые будут положены в основу разработки индивидуальных образовательных маршрутов воспитанников.

Педагог-психолог ДОУ проводит мониторинг результатов освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования как специально организованное, систематическое наблюдение за состоянием объектов, явлений, процессов с помощью относительно стабильного ограниченного числа стандартизированных показателей, отображающих приоритетную причинную зависимость с целью оценки, контроля, прогноза, предупреждения нежелательных тенденций развития.

Мониторинг предполагает сбор информации, осуществляемый по стандартному набору показателей с помощью стандартных процедур, и на выходе дает оценку ситуаций и состояния объектов также в стандартной форме. Результатом мониторинга является выявление и дифференциация образовательных потребностей воспитанника, а также анализ степени их удовлетворения в образовательном процессе, что позволит модернизировать образовательный процесс для повышения его эффективности на основе индивидуализации.

Педагог-психолог ДОУ организует диагностическую работу (также по запросу родителей, педагогов в течение учебного года) для выявления проблем в развитии, факторов риска психологическому

здоровью.

Важным моментом диагностической деятельности педагога-психолога ДООУ является выявление кризисных изменений, негативных и позитивных симптомов психологических возрастных кризисов, а также диагностика психологической готовности к обучению в школе у воспитанников с 5,5 лет.

Следующее направление профессиональной деятельности педагога-психолога ДООУ «Психопрофилактика и психологическое просвещение» в контексте внедрения ФГТ рассматривается как приоритетное деятельности педагога-психолога ДООУ (И.А. Бурлакова и Е.К. Ягловская [5]).

Цель психопрофилактики состоит в том, чтобы обеспечить раскрытие возможностей возраста, снизить влияние рисков на развитие ребенка, содействовать развитию его индивидуальности (склонностей, интересов, предпочтений), предупредить появление нарушений в становлении личностной и интеллектуальной сфер развития ребенка через создание благоприятных психогигиенических условий в образовательном учреждении. Психогигиена предполагает предоставление психологической информации субъектам образовательного процесса для предотвращения возможных проблем.

Пути достижения данной цели раскрываются через продуктивное взаимодействие педагога-психолога с воспитателями и родителями, направленное на содействие им в построении психологически безопасной образовательной среды в ДООУ, а именно:

- конструирование развивающего пространства в соответствии с образовательными областями и образовательными потребностями воспитанников;
- развитие игровой деятельности как ведущей в дошкольном возрасте;
- создание благоприятного психологического климата в ДООУ, предполагающий эмоциональный комфорт субъектов образовательного процесса, продуктивные взаимоотношения педагогов со всеми участниками образовательного процесса, удовлетворение потребностей воспитанников;
- предотвращение дидактогений;
- профилактика и своевременное разрешение конфликтов в ДООУ;
- психологический анализ занятий и других форм детской деятельности в ДООУ;
- психологическая экспертиза программно-методического обеспечения образовательного процесса.

Психологическое просвещение предполагает деятельность пе-

педагога-психолога по повышению психологической компетентности воспитателей и родителей, что может рассматриваться как средство психопрофилактики.

Реализация задач данного направления деятельности педагога-психолога предполагает максимальный учет данных диагностической работы.

Развивающая работа и психологическая коррекция как направление профессиональной деятельности педагога-психолога в контексте ФГТ рассматривается с точки зрения решения развивающих задач.

Таким образом, психокоррекционные технологии включаются в контекст развивающей работы с дошкольниками. То есть предметом деятельности педагога-психолога по данному направлению становится не «исправление недостатков» у воспитанников, а выработка у них тех способов саморегуляции в разнообразных образовательных ситуациях, которые помогут им стать успешными, достигнуть требуемого уровня освоения образовательной программы и, как следствие, приведут к позитивным изменениям в сфере имеющихся трудностей развития.

Выбор конкретной формы, технологии и содержания работы педагога-психолога по данному направлению, определение адресной группы воспитанников является результатом психологической диагностики.

Данное направление реализуется по следующим разделам: «Развитие интегративных качеств в соответствии с образовательными областями»; «Развивающая работа по коррекции проблем в развитии у воспитанников»; «Развивающая работа в периоды возрастных кризисов 3 и 7 лет»; «Развивающая работа в период адаптации ребенка к ДОО»; «Развивающая работа по преодолению трудностей в развитии одаренных дошкольников».

Ведущими выступают игровые технологии, создающие, согласно Л.С. Выготскому [7], условия для спонтанно-реактивной деятельности детей. При отборе психологического инструментария ведущим является принцип целостного воздействия на личность ребенка.

Направление профессиональной деятельности педагога-психолога ДОО «Психологическое консультирование» предполагает оказание помощи субъектам образовательного процесса в реализации образовательных задач с ориентацией на потребности и возможности возрастного развития, а также на его индивидуальные варианты.

Задачи психологического консультирования выступают:

- преодоление дидактогений, оптимизация возрастного и индивидуального развития ребенка;

- оказание психологической помощи в ситуации реальных затруднений, связанных с образовательным процессом или влияющих на эффективность образовательного процесса в ДОУ;
- обучение приемам самопознания, саморегуляции, использованию своих ресурсов для преодоления проблемных ситуаций, реализации воспитательной и обучающей функций;
- помощь в выработке продуктивных жизненных стратегий в отношении трудных образовательных ситуаций;
- формирование установки на самостоятельное разрешение проблем.

Направление включает следующие разделы «Консультирование по проблемам трудностей в обучении»; «Консультирование по проблемам детско-родительских взаимоотношений»; «Консультирование по проблемам межличностного взаимодействия в образовательном процессе»; «Консультирование по проблемам адаптации/дезадаптации детей»; «Консультирование по проблемам раннего развития детей». «Консультирования по проблемам психологической готовности ребенка к обучению в школе».

Профессиональная деятельность педагога-психолога, организованная таким образом, обеспечивает становление интегративных качеств личности у воспитанников ДОУ, их успешную социализацию и высокое качество образовательных достижений детей.

Литература

1. Афонькина Ю.А. Мониторинг качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Подготовительная группа. Волгоград: Учитель, 2011. 66 с.
2. Афонькина Ю.А. Повышение квалификации педагогов-психологов в современных условиях развития дошкольного образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. 1(10). 2012. С.71-79.
3. Афонькина Ю.А. Проблемы практической психологии и повышение квалификации педагогов-психологов // Методист. 2011. № 3. С. 7-10.
4. Афонькина Ю.А. Психологизация образовательного процесса в ДОУ как условие развития современного дошкольного образования // Методист. 2012. № 1. С.31-34.
5. Бурлакова И.А., Ягловская Е.К. Психологическое сопровождение образовательной программы ДОУ // Справочник педагога-психолога. Детский сад. 2011. № 02. С.5-9.

6. Венгер Л.А., Агаева Е.Л., Бардина Р.И. и др. Психолог в детском саду. Руководство для работы практического психолога // Дошкольное образование. 2003. № 5 (101). 1-15 марта.
7. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собрание сочинений в 6 томах. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С.244-268.
8. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики // Избранные психологические труды в 2 томах. Т.1. М.: Педагогика, 1986. С. 223-257.
9. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Избранные психологические произведения в 2 томах. Т.1. М.: Педагогика, 1983. С.281-302.
10. Кудрявцев В.Т. О самоценности детства и саморазвитии ребенка // Детский сад: от теории к практике. 2011. № 1. С.20-27
11. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М.: ЛИНКА ПРЕСС, 2007. 208 с.
12. О федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2010. №5. С. 36-39.
13. Основы дошкольной педагогики / Под ред. А.В.Запорожца, Т.А. Марковой. М.: Педагогика, 1980. 272 с.
14. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду. М., 2000. 143 с.
15. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога. Ростов на-Дону. 2002. 283 с.
16. Эльконин Д.Б. Детская психология / Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. 5-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 384 с.

Критическое мышление как условие возможности личной свободы¹

В начале своего рассуждения «О возвышенном» Фридрих Шиллер провозглашает: «Ни один человек не должен быть должен» [“Kein Mensch muss müssen“] [9; 83], то есть человек, поскольку он человек, не должен делать что-либо вынужденно, не должен снисходить до уровня раба других людей, не должен быть заложником обстоятельств и даже самой жизни, которая неминуемо заканчивается смертью. Человек должен принять то, что он не в силах изменить, ибо малейшее угнетение свободы воли лишает нас человеческого достоинства.

В «Письмах об эстетическом воспитании человечества» Шиллер даёт определение понятия человек, рассматривая последнего как играющего красотой, которая предписывает ему «двойной закон, безусловной формальности и безусловной реальности» [4; 335]. Другими словами, «человек играет только тогда, когда он в полном значении слова человек, и он бывает вполне человеком лишь тогда, когда играет» [4; 335]. С одной стороны, это означает, что человек должен – далее слово должен употребляется в тексте в значении императива – иметь свою жизнь под контролем, с другой стороны, быть свободным от давления гнёта ощущений и тех целей, которые диктуют нам склонности, ориентирующие нас на материальное. Здесь подразумевается игра как театр, искусство же, по Шиллеру (в этом он следует Канту), всегда свободно, прекрасное нравится безо всякого интереса, без давления цели. Таким образом, все мы в некоторой степени и режиссеры, и актёры в своём собственном театре и ответственны за соответствующее требованию человеческого достоинства оформление своей жизни.

Интересно, что многие мыслители, среди них и И. Кант, и Ф. Шиллер, как и основатель русской научной педагогики К.Д. Ушинский, считают воспитание, педагогическую деятельность искусством. Соглашаясь с этим, надо признать, что роль педагогов неоднозначна: они – не просто актёры, но их вряд ли можно назвать и режиссёрами, так как они имеют дело с чужим спектаклем под названием «Жизнь». Кант, который, по его собственному убеждению, не особенно расходится в своих взглядах с Шиллером [3; 273], рассматривает жизнь как возможность поступать соответственно

¹ Работа выполнена при поддержке фонда Александра фон Гумбольдта (Alexander von Humboldt-Stiftung).

своим собственным, а не чужим представлениям. Искусство свободно, а потому также и искусство воспитания должно быть свободным от попыток детерминировать воспитанника искусством, то есть должно создавать условия для его свободного развития, чтобы тот имел возможность стать автором своей жизни.

При этом очевидно, что такая подлинная жизнь возможна только при условии собственной активности и ответственности человека. Словами Фолькера Герхарда: «Для каждого в отдельности это означает: каждый в своей личной деятельности должен быть способен видеть свой вклад в развитие человеческой культуры и, вместе с тем, в условия своего собственного бытия» [5; 7].

Вместе с Кантом мы рассматривает человека как наделённое разумом и свободно действующее существо, которое благодаря практическому разуму связано обязательствами долга. «В “Критике чистого разума” Кант показал, как человек может быть свободным. Кант опровергает точку зрения шотландского философа Дэвида Юма о том, что природу человека можно представить только лишь из перспективы эмпирических наук. Для Канта человек – это личность, которая в своем внутреннем определении, в нравственности, не подвластна описаниям в рамках природных причинно-следственных взаимосвязей» [8; 14].

Воспитание личности – это цель (само)воспитания. Эта цель – выход человека из состояния несовершеннолетия, ставит перед ним требование: «Имей мужество пользоваться своим собственным рассудком!» [Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, AA 08: 35]. Без мужества мы вообще не можем быть уверены в наших представлениях и, соответственно, в истинности нашей жизни: «Итак, видно, что даже при рассмотрении спекулятивного познания мужество относится к следующему: прорваться через все сомнения и разогнать старые заблуждения» [Vorl. Anth., AA 25: 879]. Конечно, сочинение «Ответ на вопрос: Что такое Просвещение?» адресовано в первую очередь взрослым. Оно показывает нам единственно возможную картину недетерминированного извне взрослого человека. Это – воспитание к тому, чтобы ребёнок стал взрослым, который мыслит критически, обладает мужеством действовать из субъективных принципов (максим), всегда проверяя их на соответствие критериям нравственности, и, соответственно, является обладателем хорошего характера. Иметь же перед глазами картину детерминированного извне человека означало бы полное недоверие к интеллигентной составляющей природы человека, отказ ему в способности к критическому мышлению. Очевидно, что для достижения главной цели образования мы должны создать условия для развития критического мышления людей – *учить их не мыслям, а думать.*

Только так мы сможем привести воспитанника к пониманию свободы, понятие которой намного сложнее, чем это думают некоторые молодые люди. Свобода – это не просто произвол и даже не просто независимость. Свобода состоит из нескольких составляющих, и отсутствие одного из её компонентов влечёт за собой патологии. Это – негативная, рефлексивная и социальная составляющие свободы.

О негативной свободе, благодаря Т. Гоббсу, мы знаем, что у личности должны быть неподконтрольные сферы деятельности, сферы личной жизни, одним словом, свобода деятельности. Кант расширил понятие негативной свободы до свободы воли – возможности согласно своему произволу начинать с нуля новые причинно-следственные связи, но также до способности нашей воли [Willkür] не детерминироваться её непосредственными материальными (чувственными) основаниями действия. Что же тогда должно мотивировать нас к действию, чтобы наша воля оставалась негативно свободной, но при этом не деградировала бы до произвола, то есть сохраняла и доказывала себя в качестве доброй воли?

Заслуга кёнигсбергского философа в том, что он открыл и доказал рефлексивную свободу, которая заключается в подчинении требованию открытого в самом себе нравственного закона, повелевающего всеобще и необходимо. В этом, по Канту, и заключается смысл автономии.

Другими словами, свобода – это интеллектуальная «причинность по неизменным законам» [Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, AA 04: 446, пер.: 2; 221]. И далее: «Свобода, причинность которой определяется только законом, состоит именно в том, что все склонности, стало быть, и оценку самой личности, она ограничивает условием соблюдения её чистого закона» [KpV, AA 05: 078, пер.: 3; 485].

Кант подчёркивает, что для воспитания личностной свободы очень важны основывающиеся на принципах воспитание и наставление.

Одну из самых больших проблем воспитания Кант видит в том, чтобы объединить требование подчиняться законному принуждению и способность к критическому мышлению, к свободе: «Принуждение необходимо! Как я культивирую свободу при принуждении? Я должен приучить моего воспитанника терпеть ограничение его свободы и в то же время должен привести его к тому, чтобы он [научился] пользоваться своей свободой» [Päd., AA 09: 453].

Однако мы помним, что человеку свойственны «лень и трусость» – главные причины несовершеннолетия [Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, AA 08: 35]. Они являются отличительными признаками недисциплинированной и некультивированной при-

роды человека: «Мы почти ничего не можем сделать, не будучи к этому принуждены, потому что только под принуждением выходят из [состояния – А.Ш.] лени» [Vorl. Anth., AA 25: 1088]. Согласно Канту, дети должны, например, принуждаться к исполнению долга самосовершенствования в рамках школьного долга.

Соответственно, воспитание, с точки зрения Канта, есть всегда руководство и принуждение, но это – руководство к самостоятельной активности, нравственному самоопределению и самовоспитанию.

Кант претендует быть первооткрывателем метода нравственного воспитания. Под методом Кант понимает способ достижения состояния, в котором законы чистого практического разума получают власть над человеческой душой таким образом, что они определяют максимы. Этот метод надлежит применять, когда воспитанник достиг возраста примерно десяти лет, до этого необходимо культивировать чувственность и сознание права.

Только дисциплина и культура чувственности делает человека способным ставить свою жизнь под разумный самоконтроль: «Мы можем всё же в общем сказать, что чувства необходимо не ослаблять, но приводить под дисциплину и руководство рассудка, чтобы они перестали быть препятствиями для рассудка» [Vorl. Anth., AA 25: 889]. Аффекты и страсти делают человека неспособным быть хозяином своего Я: «... Это – самое большое совершенство человека, когда он всегда имеет над собой власть, так что никакое впечатление не может вывести его из самообладания, так как из-за впечатлений, которые поглощают все остальные, он теряет дух жизни. Поэтому нельзя допускать столь сильных душевных волнений, чтобы они ослабляли влияние всех остальных: вот только сохранять это равновесие в своей душе тяжело, но очень полезно» [Vorl. Anth., AA 25: 940]. И далее: «Если его душевное состояние не в его власти, значит, имеет место душевное волнение – то аффект, то страсть» [Vorl. Anth., AA 25: 1114]. Некультивированная чувственность заглушает в нас разум, делает нас неспособными к критическому мышлению: человек уже не может выбирать, какие свои возможности он хотел бы реализовать в действительности. Он несвободен даже негативно, тем более, не может следовать законам свободы, которые провозглашает чистый практический разум.

Третий элемент свободы – социальный – можно обосновать исходя из анализа институциональных предпосылок, ведь мы в действительности свободны, только если мы активны в медиуме институтов: когда общаемся с друзьями, создаём семью, в качестве граждан участвуем в общественной жизни, задействованы на рынке труда.

Дружба и любовь, для которых характерны тесные эмоциональные связи между субъектами, являются самыми наглядными примерами таких гарантирующих социальную свободу институтов: «Здесь [субъект – Пер.] не [замкнут – Пер.] односторонне в себе, однако охотно ограничивает себя в отношении к другому, осознавая себя в этом ограничении самим собой. В этой определённости человек должен чувствовать себя не определённым, а обретает своё самоощущение только в том, что рассматривает другого в качестве другого» [6; 57]. В формулировке «быть у себя самого в другом» нельзя не видеть ключ к гегелевской концепции социальной свободы [7; 85, 114].

Словами А. Хоннета: «В конечном счете, субъект “свободен” только тогда, когда он в рамках институциональных практик встречается с визави, с которым его связывает отношение взаимного признания» [7; 86]. Предварительно должен быть достигнут такой уровень социального развития, который обеспечит всем субъектам равнозначные шансы участия в институтах взаимного признания. Тогда каждая отдельная личность обретёт «возможность вообще ставить и реализовывать свои полученные в результате рефлексии цели» [7; 87]. Однако то, что индивид может быть в обществе «как у себя дома», нельзя мыслить примирительным образом: индивид должен учиться тому, чтобы «помещать себя в перспективу, исходя из которой он может быть как критическим оппонентом существующих норм, так и конструктивным защитником новой нормативной системы» [7; 190].

Литература¹

1. Кант И. Критика практического разума // Кант И. Сочинения в 4-х томах на немецком и русском языках. Т.3. М.: Московский философский фонд, 1997.
2. Кант И. Основоположения к метафизике нравов // Кант И. Сочинения в 4-х томах на немецком и русском языках. Т. 3. М.: Московский философский фонд, 1997.
3. Кант И. Религия в пределах только разума // Кант И. Трактаты и письма. СПб.: Наука, 1996.
4. Шиллер И.Х.Ф. Письма об эстетическом воспитании челове-

¹ **Примечание:** ссылки на оригинальные тексты Канта приводятся по изданию: Kant I. *Gesammelte Schriften* (Akademie-Ausgabe). Berlin, 1900 ff., и оформляются в тексте статьи следующим образом: [AA, XXIV, S. 578], где римскими цифрами указывается номер тома данного издания, а затем страница по этому изданию.

- ства // Шиллер И.Х.Ф. Сочинения в восьми томах. Т.6. М./Л.: Гослитиздат, 1956.
5. Gerhardt, Volker: Immanuel Kant. Vernunft und Leben. – Stuttgart: Reclam-Verlag, 2002.
 6. Hegel, G.W.F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts. In: Hegel G.W.F. Werke: In 20. Bänden (Theorie-Werkausgabe). – Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag, 1970. Bd. 7.
 7. Honneth, Axel: Das Recht der Freiheit: Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin: Suhrkamp, 2011.
 8. Klemme, Heiner F.: Immanuel Kant. – Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag, 2004.
 9. Schiller, F.: Über das Erhabene // Schiller, F.: Vom Pathetischen und Erhabenen. – Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2005.

Модель межкультурной компетентности педагога

Серьезные изменения в политической, национальной и общественной сферах, а также реализация приоритетного национального проекта «Образование», ставят новые целевые ориентиры в подготовке специалистов, способных работать в современных кросскультурных условиях. Россия исторически формировалась как многонациональная держава. К концу XX столетия существенным изменениям подверглась культурная и экономическая система даже тех общностей, которые в течение относительно долгого времени сохраняли приверженность традиционной культуре. Модернизация образа жизни привела к повышению неопределенности этнической идентичности и снижению ее позитивности [9]. В настоящее время в условиях разнообразия и многомерности социальных явлений поликультурность выступает важным условием устойчивого социального развития, обеспечивающим интеграцию каждого человека в мировое культурно-образовательное пространство [1].

На современном этапе перед российской системой образования стоит задача осмысления и анализа происходящих в России кардинальных кросскультурных изменений: нередки случаи возникновения религиозной напряженности между представителями разных народов, факты национального унижения. Закон «Об образовании», Концепция модернизации образования и другие документы федерального уровня указывают на воспитание толерантности и формирование кросскультурной компетентности как на важные задачи образования, что предупреждает расизм, шовинизм, этноцентризм и т.д. [3].

Воспитатель детского сада или учитель школы – один из тех взрослых, кто вводит детей в мир человеческой культуры. Новые требования в поликультурной системе образования предполагают высокий профессионализм педагогов, который определяется составляющими его кросскультурной компетенции.

В результате анализа психолого-педагогической литературы, изучающей особенности профессионального сознания педагога ДОУ и специфику его деятельности в современных кросскультурных условиях России, были выявлены основные противоречия между существующей практикой подготовки педагога и его конкретной профессиональной деятельностью. Эти противоречия особо проявляются в ситуациях межкультурного взаимодействия с субъектами педагогической деятельности, когда происходит столкновение национального и профессионального сознания.

Национальное сознание формируется в длительном процессе усвоения личностью определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих ей функционировать в качестве полноправного члена общества. в то время как профессиональное сознание включает систему знаний, норм и ценностей, обеспечивающие профессиональную деятельность педагога. В ходе педагогической деятельности в кросскультурных условиях происходит постоянное столкновение национального и профессионального сознаний. Зачастую, особенно в конфликтных ситуациях, на первый план выступает национальное сознание, вследствие чего педагог совершает ошибки в межкультурных ситуациях взаимодействия.

Современное образование требует усиление специальных знаний, умений, навыков в ситуациях межкультурного взаимодействия от педагогов. По мнению Н.Ш. Сыртлановой, воспитатели должны:

- знать народную культуру, историю, традиции, национальные особенности народов, представленных в социально-этнической среде дошкольной группы;
- уметь использовать знания в воспитательно-образовательном процессе, в сфере устно-народного, музыкально-игрового, декоративно-прикладного фольклора;
- владеть коммуникативными навыками, современными культурными моделями поведения [9].

Основной составляющей педагогической деятельности является изучение национально-психологических ценностей различных этнических общностей. Педагогу необходимо предварительно познакомиться с обычаями и традициями народов, с представителями которых имеют дело, тогда он придет в многонациональный коллектив уже с определенными представлениями о формах поведения будущих подопечных, их возможных реакциях на те или иные воспитательные мероприятия, а также способах стимулирования их социально ориентированной деятельности. Воспитателю важно постоянно анализировать складывающиеся ситуации в межнациональных отношениях, проводить работу по изучению национально-психологических особенностей детей, способствуя созданию дружественных отношений в группе. Помимо этого, педагоги должны обладать высокой культурой межнационального общения, чувством такта, деликатностью в отношениях с представителями различных этносов. Чтобы оказать на них воспитательное воздействие, необходимо быть знакомым с их национально-психологическими ценностями [5].

По мнению В.Ю. Хотинец, решающим периодом развития этнического самосознания является студенческий возраст. Дальнейшее его изменения представляют уже трансформацию в зависимости от

экономических, демографических, социально-экономических условий жизнедеятельности этноса. В связи с этим необходимо формировать кросс-культурную компетентность у студентов-педагогов в процессе обучения в вузе, чтобы избежать ошибок в ситуациях межкультурного взаимодействия.

С каждым годом в образовательных учреждениях увеличивается количество детей, для которых Россия не является родной страной. Перед большинством учреждений страны стоит задача интеграции детей других национальностей в жизнь группы, класса в целом. Эта проблема решается практически на всех возрастных этапах.

Среди педагогов, занимающихся с детьми из нерусских семей, существует несколько основных позиций по отношению к русскому языку и детям-иммигрантам. «Их можно расположить по шкале терпимости – от полного неприятия и нежелания делать что-либо для поддержки детей и их родного языка до стремления ввести дополнительные занятия по их родному языку, от отношения к двуязычию как досадному отклонению от нормы до желания сделать всех российских детей, в т.ч. и говорящих только по-русски, по крайней мере, двуязычными (если другие говорят на нескольких языках, почему русские в этом ограничены?)» [8].

Е.А. Панько [7] выделяет в деятельности педагога ДООУ четыре группы умений. Гностические умения дают возможность познать предмет деятельности, а также оценить эффективность применяемых методов воспитания и обучения. Они тесно связаны со знанием психологии, пониманием закономерностей и особенностей развития детей, развитием психологической наблюдательности. Конструктивные умения помогают воспитателю проектировать различные виды деятельности, личность каждого ребенка или группы в целом. Организаторские умения помогают организовать как свою деятельность, так и деятельность детей. Коммуникативные умения помогают установить контакт с отдельными детьми или со всей группой, администрацией, коллегами, родителями. Все эти профессиональные умения взаимосвязаны.

В кросс-культурных ситуациях, на наш взгляд, коммуникативные умения приобретают особую значимость. В кросс-культурную компетентность входит способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми в ситуациях межкультурного взаимодействия. Адекватное взаимопонимание участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам, исследователи трактуют как межкультурную коммуникацию [2]. Отсутствие коммуникативных умений у педагога приводит к возникновению конфликтов в ситуациях межкультурного взаимодействия.

Таким образом, для того чтобы препятствовать возникновению

ошибок в ситуациях межкультурного взаимодействия, необходимо формировать как можно раньше у педагогов межкультурную (кросскультурную) компетентность, которая является составляющей компетентности в общении с представителями других культур (А.С. Купавская и др.). Исследователи выделяют межкультурную, этнокультурную, этнопедагогическую, этнопсихологическую, поликультурную компетентности, которые являются синонимами понятию «кросскультурная компетентность».

М.А. Манойлова и др. сходятся во мнении, что развитие кросскультурной компетентности педагога будет способствовать повышению степени его психической адаптации к внутренней и кросскультурной (внешней) среде. Нарушение этнической идентичности может привести к появлению напряженности как в межличностном взаимодействии, так и в межгрупповом, что в дальнейшем будет проявляться в возникновении национальной розни и межэтнических конфликтах [4].

Таким образом, обобщая различные подходы к определению «кросскультурная компетентность», основными ее структурными компонентами являются: способы реагирования в ситуациях межкультурного взаимодействия; кросс-культурная грамотность; типы этнической идентичности; ценностная сфера, вербальные и невербальные коммуникации, религия, обычаи и традиции и т.д.

В ходе исследования была разработана модель кросскультурной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения, которая представлена на рис. 1.

В основу модели положена теория структуризации Э. Гидденса о взаимообусловленности индивида и структуры. Согласно теории, ребенок, только родившись, включается в этническое пространство: его окружают предметы, которые могут представлять определенную ценность для того или иного этноса, вокруг него люди говорят на определенном языке, который является родным для определенной этнической группы. То есть человек существует в пространстве, наполненном культурной основой, являющейся ценностью для этнической группы. Когда человек растет, его мир расширяется, следовательно, расширяется и ценностное пространство, в процесс его социализации включаются огромное количество институтов, претендующих на роль институтов социализации, в том числе и этнической (такие, как школа, окружение человека, религиозные институты, самый важный институт формирования этнической идентичности - семья, и много других).

Таким образом, именно институты предлагают ценностно-нормативную базу для формирования этнической идентичности.

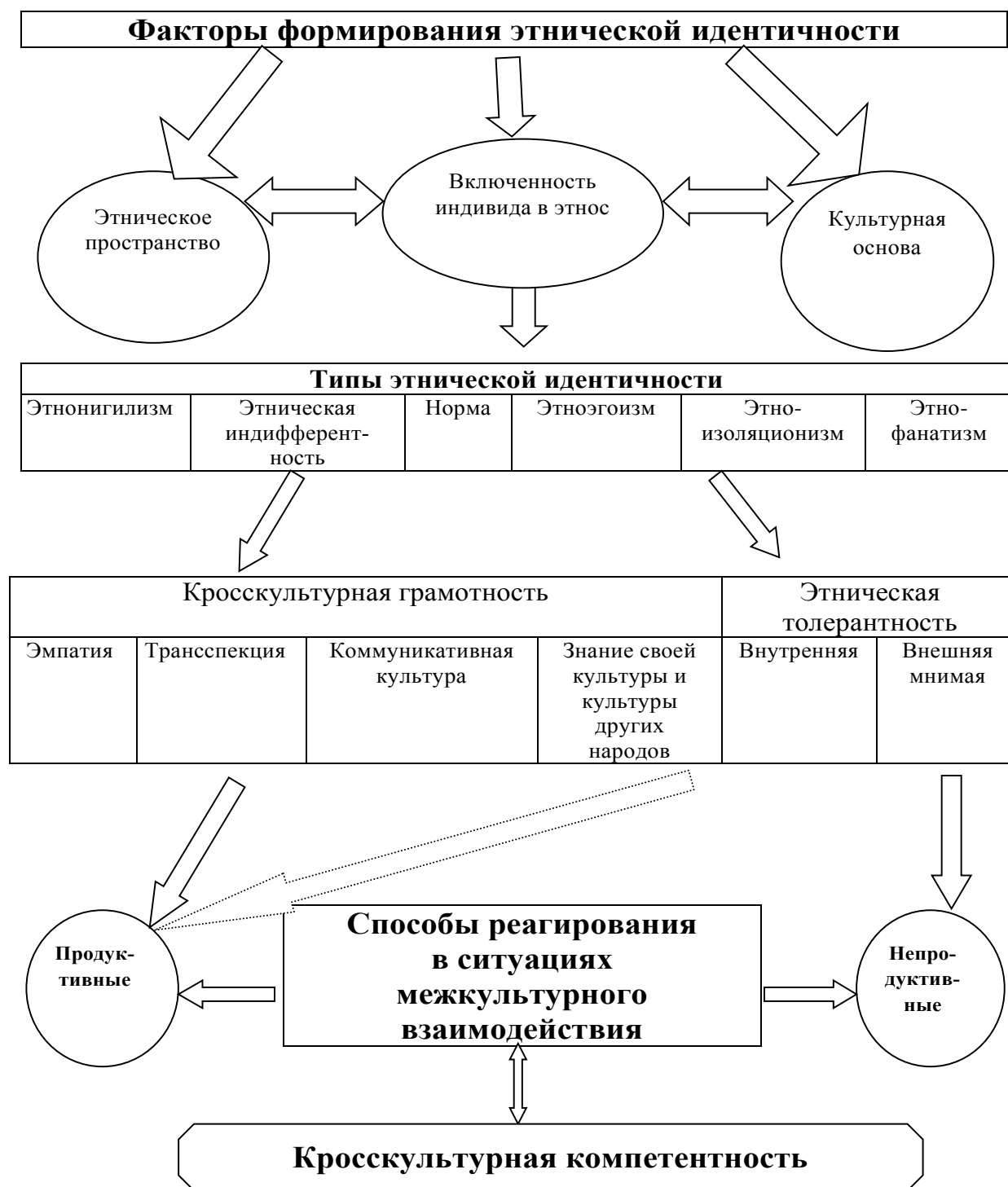


Рис. 1. Кросс-культурная компетентность педагога ДОУ

Однако факт существования этнических маргиналов доказывает тот факт, что человек принимает непосредственное участие в формировании своей идентичности, поскольку структура ценностей и ценностные ориентации, предлагаемые институтами социализации, не усваивается всеми в таком виде, в котором она предлагается

ими. Процесс социализации – процесс двусторонний. Человек может принять ценности, а может и не принять. На данном этапе включаются механизмы персонификации ценностей, либо их отторжение. Далее человек может стать этническим маргиналом [10].

Таким образом, факторами формирования этнической идентичности являются: этническое пространство (семья, школа и т.д.), культурная основа (религии, обычаи, ценности) и включенность индивида в этнос (мотивационно-целевой компонент).

Залогом взаимопонимания разных народов на межкультурном уровне является кросскультурная грамотность, под которой понимается умение человека принимать содержание и формы культуры другого народа, участвовать в совместной культурной деятельности, обогащающей и развивающей его как личность (В.Г. Рощупкин). Кросскультурная грамотность, по нашему мнению, является одним из условий кросскультурной компетентности, обеспечивающая эффективные межкультурные контакты в процессе педагогической деятельности. Знание, различение и использование продуктивных способов субъект-субъектного взаимодействия в профессиональной деятельности педагогов ДОУ будет способствовать развитию межличностных отношений. Толерантность-интолерантность педагога ДОУ – один из компонентов имплицитной составляющей профессионального сознания, который оказывает влияние на межличностные отношения в процессе профессиональной деятельности и взаимодействия в кросскультурных ситуациях.

Как отмечает О.Н. Недосека, формирование кросс-культурной компетентности возможно при условии организации специальной работы в процессе профессиональной подготовки, направленной на развитие индивидуального сознания и ценностных ориентаций будущих педагогов. Ценностные ориентации выполняют мотивационную роль, являясь регулятором профессионального поведения, а источником их развития являются нравственные ценности общества, усваиваемые в процессе воспитания и обучения на всех этапах личностного и профессионального становления (В.Ф. Сержантов, В.Д. Шадриков, Е.А. Климов).

Кросскультурная компетентность педагога – совокупность способностей, типов поведения и практической деятельности, которые позволяют индивидам эффективно и осмысленно взаимодействовать с другими индивидами, социокультурная среда которых отличается от их собственной. Вместе с тем кросс-культурная компетентность – это не только характеристика определенной совокупности сложившихся способностей, но и процесс. Мы рассматриваем кросскультурную компетентность как процесс обучения способам реагирования в ситуациях межкультурного взаимодействия, направленных на взаимопонимание и развитие филантропических установок

сознания [6].

Следует отметить, что и компетентностный подход и система «кросскультурного образования», а также ряд других походов, направленных на формирование кросскультурной компетентности педагога, не учитывают в полной мере того обстоятельства, что глубинные и устойчивые изменения в деятельности невозможны без соответствующего уровня развития, сформированности соответствующих структур профессионального сознания педагога и специально организованной работы.

Профессиональное сознание не складывается из набора или даже системы разнообразных компетентностей. Компетентность – это не только знание, но и умение строить, перестраивать и совершенствовать собственную деятельность, то есть компетентность – это проявление сознания в его рефлексивном, смысловом отношении. Компетентностный подход к формированию педагогического сознания в его кросс-культурном компоненте, на наш взгляд, поможет педагогу не только адекватно действовать в имеющейся на сегодняшний день межкультурной среде, но и быть готовым к изменениям в ней, быть готовым к самостоятельной перестройке собственной педагогической деятельности, если того потребуют изменившиеся условия.

Литература

1. Белогурцов А. Идея поликультурности в образовательном процессе // Высшее образование России. 2005. №3. С. 109.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1976.
3. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс]: <http://www.un.org/russian/document/convents/childcon.htm/> (дата обращения: 18.04.2010).
4. Манойлова М.А. Культурно-когнитивный компонент полиэтнической компетентности специалистов образования // Ученые записки МГПУ. Психологические науки: Сборник научных статей / Науч. ред. И.А. Синкевич, А.А. Сергеева. Мурманск: МГПУ, 2010. Вып. 10.
5. Мудрик А.В. Социализация вчера и сегодня. М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. С. 34.
6. Недосека О.Н., Науменко А.В. Исследование кросскультурной компетентности педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. № 3(6), 2011. С. 219-223.

7. Панько Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада: Учеб. пособие для пед. ин-тов. Минск: Издательство «Вышэйшая школа», 1986.
8. Протасова Е.Ю. Многоязычие в детском саду / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения, 2008. №1. С. 4-13.
9. Сыртланова Н.Ш. Мультикультурная направленность регионального компонента дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Уфа, 2008.
10. Giddens A. (1997) The constitution of society [текст] / A. Giddens. – Oxford: Polity Press.

РАЗДЕЛ 2. ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Т.И. Батыгина

Социокультурные аспекты преподавания дисциплин дефектологического цикла на факультете психологии

На факультете психологии Карельской государственной педагогической академии в рамках дефектологического цикла студентам традиционно преподаются следующие дисциплины: «дефектология», «специальная психология», «психология детей с нарушением интеллекта», «логопатология», спецкурсы «ранняя диагностика и коррекция нарушений психического развития», «социокультурные аспекты специальной психологии», «диагностика и коррекция познавательного развития ребенка». Целью изучения этих дисциплин является формирование у студентов профессионального мировоззрения на природу и сущность различных отклонений в развитии детей; уважительного и гуманного отношения ко всем людям, имеющим проблемы в психическом и (или) физическом развитии. В процессе знакомства с закономерностями развития детей с ограниченными возможностями здоровья, с особенностями их обучения и воспитания, с их уникальными возможностями будущие психологи учатся воспринимать мир людей целостно, социальную среду – многомерно. Социокультурный анализ своеобразия социального положения и образования человека с особыми потребностями превращается в условие гуманизации личностного и профессионального роста студентов, расширяя у них сферу не только академического, но и эмоционального и социального интеллекта, формируя у них такое важное качество, как толерантность.

Осваивая дисциплины дефектологического цикла, студенты узнают о различных сторонах духовной жизни общества, связанных с жизнью людей, имеющих ограниченные возможности здоровья, что вносит существенные изменения в моральное сознание студентов. Изучаемые аудиторно темы (например, такие, как «Правовые основы специальной педагогики и психологии», «Этика общения с людьми-инвалидами», «Социально-психологические проблемы семей, воспитывающих ребенка с отклонениями в развитии») формируют и совершенствуют духовно-нравственную культуру будущих специалистов. В процессе обучения повышается уровень мотивационно-ценностного отношения студентов к будущей профессиональной деятельности и их профессионально-этической воспитанности.

Изучая норму развития человека через призму отклонений от

нее, некоторые студенты преодолевают имеющийся у них страх общения с «особенными» людьми, обусловленный прежде всего отсутствием знаний о них. Проблема заключается в том, что, в отличие от студентов дефектологических факультетов, студенты – психологи изначально не настроены на работу с детьми и взрослыми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Однако по причине нарастания и укрепления процессов интеграции и инклюзии в современной школе, а также значительной распространенности среди учащихся массовых школ разнообразных негрубых нарушений здоровья и поведения, дефектологические знания становятся для них необходимыми с профессиональной точки зрения. Более того, многие наши выпускники успешно работают психологами в специальных (коррекционных) школах-интернатах, в коррекционных классах общеобразовательных учебных учреждений, в реабилитационных центрах, а также преподают дисциплины дефектологического цикла в различных учреждениях профессионального образования.

Важным аспектом подготовки студентов-психологов является практика, в частности – дефектологическая, базами которой являются специальные (коррекционные) учреждения. Посещая уроки в классах для детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта, речи и проводя исследования психики и коррекционные занятия с такими детьми, студенты-практиканты тесно взаимодействуют с ними, учатся определять пути их коррекции, социальной адаптации, подготовки к интеграции в общество. Особое впечатление на студентов производит знакомство с системой работы специалистов Специализированного дома ребенка и Дома-интерната для детей и взрослых со значительной степенью выраженности умственной отсталости. Опыт организации дефектологической практики позволяет констатировать, что именно он способствует изменению взглядов студентов психологического факультета на детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья, формируя ценностное отношение к ним.

К социокультурным аспектам преподавания дисциплин дефектологического цикла следует отнести знакомство студентов с произведениями искусства, героями которых являются «особенные» люди. В данном контексте мы обучаем студентов через эмоционально-чувственное переживание, формой которого является искусство. Речь идет о просмотре художественных фильмов (например, «Восьмой день», «Человек дождя» и др.) и чтении художественных произведений (например, повесть Т. Хейден «Красавица» и др.). В результате воздействия произведений искусства у студентов формируются убедительные и прочные ценностные представления. Формы организации занятий могут быть разные: иногда это совместные

просмотры фильмов, чаще с фильмами и книгами студенты знакомятся самостоятельно, а на занятиях происходит их обсуждение, обмен мнениями, соотнесение с научными данными. Таким образом происходит развитие у студентов способности самостоятельного суждения, что имеет большое значение для высшей школы. Для его развития необходимо сочетание разных видов суждений: эмоционального (основанного на чувствах) и рассудочного (основанного на логическом мышлении). Предлагаемый нами вариант занятий оптимально выполняет эти условия, а применение произведений искусства способствует созданию в студенческой аудитории атмосферы доверия, принятия, психологического комфорта и безопасности.

Можно отметить, что особый интерес у обучающихся всегда вызывают документальные фильмы о жизни реальных людей с ограниченными возможностями здоровья («О любви», «Дети коридоров», «Все дети рождаются зрячими» и др.) и книги автобиографического плана (Н. Вуйчич «Жизнь без границ», О.И. Скороходова «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир»). Следует отдельно выделить фильмы, которые являются экранизацией художественных произведений (например, роман Д. Киза «Цветы для Элджернона» и одноименный фильм режиссера Д. Дельрие), а также документальные фильмы и произведения об одном герое (например, роман Р. Гальего «Белое на черном» и фильм «Письмо матери» режиссера А. Арлаускаса).

Собранная преподавателем личная видеотека и библиотека становятся в данном случае учебными средствами и имеют ряд несомненных достоинств: возможность временного дозирования показа, осуществления творческого подхода к компоновке видеозаписей и литературы (в соответствии с учебной задачей), модификации и совершенствования материалов. Эти средства оказывают достаточно сильное обучающее воздействие, выполняя различные функции: информационную, иллюстративную, воспитательную, действенную.

Действенную функцию мы рассматриваем здесь как побуждение студентов к активной самостоятельной деятельности. Например, деятельности благотворительного и волонтерского характера по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья (оказание материальной помощи, проведение мероприятий в детских домах и школах – интернатах и др.). Совместная деятельность студентов в этом случае является важным фактором развития их самосознания, которое является следствием и одновременно личностным условием и предпосылкой освоения значимых сфер деятельности. Другой пример – стимуляция научно-исследовательской деятельности студентов в рамках работы над дипломными проектами по темам

социокультурной направленности (например, выполненные дипломные работы на темы: «Отношение к музыке слабовидящих школьников», «Влияние занятий музыкой на развитие личности младших школьников с задержкой психического развития»).

Частью методологической основы изучения психолого-педагогических процессов в области дефектологии является историко-философский подход. В этом аспекте изучается история становления коррекционной помощи в России и за рубежом, эволюция отношения общества к людям с ограниченными возможностями здоровья, примеры судеб выдающихся дефектологов-подвижников (Е.К. Грачевой, Г.Я. Трошина и др.), особенности религиозных взглядов на факт рождения человека с инвалидностью.

Еще одним подходом к изучению вопросов дефектологии является кросс-культурный, который неизменно стимулирует познавательную и исследовательскую активность студентов. Например, в практике работы психологического факультета КГПА состоялась защита дипломной работы студентки из Малайзии на тему «Особенности отношения общества к людям с ограниченными возможностями здоровья в России и Малайзии».

К кросс-культурному аспекту преподавания можно отнести и знакомство студентов с информацией на английском языке по тематике изучаемых дефектологических дисциплин, которое происходит на занятиях по иностранному языку. Полученные сведения о жизни людей с ограниченными возможностями здоровья за рубежом студенты обсуждают на семинарах по специальной психологии или студенческих конференциях; таким путем реализуются междисциплинарные связи.

Среди дефектологических дисциплин, в свете социокультурных аспектов преподавания, особое место следует выделить теории и практике логопедии. Не секрет, что речь многих современных студентов (как устная, так и письменная) далека от совершенства. В процессе изучения курса «Логопатология» студенты-психологи не только изучают основные варианты нарушений речи и специфику работы с детьми-логопатами, но и обращают внимание на адекватность, выразительность, четкость собственной речи во всех ее компонентах.

Для будущих психологов профессионально важным и необходимым является процесс освоения основ культуры речи, правильного речевого поведения, речевой этики. Особое значение в этом аспекте придается сквозным темам всех дефектологических дисциплин, связанным с социальной маркировкой лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья, с психологическими причинами терминологических затруднений науки дефектологии.

Таким образом, социокультурный подход к преподаванию дисциплин дефектологического цикла придает социальное звучание проблемам специальной психологии и коррекционной педагогики, способствует развитию речи и самостоятельного мышления студентов, обогащает их эмоции и чувства, приобщает будущих психологов к культурному наследию, закладывает гуманистические основы их будущей профессиональной позиции, повышает их социальную активность в многомерной современной жизни.

Опыт философского обоснования и практической разработки диалогически-постмодернистской модели образования

Любые общественные преобразования, по-видимому, только в том случае смогут считаться стабильными и основательными, если сформируется новое мировоззрение как органичное развёртывание возможностей культурной традиции нашего общества – а не будет уже более 20 лет навязываться система взглядов исходя из требований рыночной конъюнктуры. Именно этот методологический ориентир надо иметь в виду при выработке целей образования, поскольку сами по себе конкурентоспособность и ориентация на материальный успех ещё не могут претендовать на подобную роль целей: человека нельзя полностью свести к материальному, «рыночному» измерению его бытия, стремление к материальному успеху часто отвлекает его от поиска личностного смысла жизни, а потому даже после достижения материального благополучия на индивидуальном и на коллективном уровнях люди имеют опасность столкнуться с ощущением духовной пустоты и недовольства своей жизнью; что же говорить, если всё нарастающая турбулентность социально-экономических процессов в глобальном масштабе ставят вообще под сомнение достижимость идеала материального благополучия для подавляющего большинства членов общества, за исключением кучки сверхбогатых? Таким образом, полностью подчинять образование рыночной экономике нельзя, тем более в условиях, когда последнюю всё больше лихорадит, и надо поискать какую-то иную образовательную модель исходя из гуманистических ориентиров, положенных в основу определения целей образования.

Мы вспоминаем здесь знаменитую притчу о талантах, которая занимает важное место в разговорах Иисуса Христа с учениками и которая тем самым определённым образом отвечает на вопрос о смысле человеческой жизни: итак, это – не какой-то примитивный материальный успех, а творческая самореализация, осуществление того дара, который личность снабдил Господь Бог с созданием человеческого «я» [1, 14–30]. На научном же языке мы можем выразить эту интуицию в форме акцентирования уникальности каждого человека и в то же время его фундаментальной вовлечённости в глубинную связь со всем человеческим родом: каждый из нас есть неповторимый носитель родовой жизни, который способен подключиться к коллективному опыту прошлого и в то же время обогатить наш род

своей деятельностью, своими творческими открытиями в ней, да и вообще оставить после себя какой-то след (как в знаменитой русской притче о программе-минимуме для мужчины в жизни: посадить дерево, построить дом и воспитать сына). Но тут перед нами встаёт знаменитая проблема: как помочь человеку найти свой талант и уж тем более его раскрыть? Ведь только если человек будет делать своё дело, соответствующее его предназначению, а не рыночной конъюнктуре, он и сможет принести максимальную пользу в том числе даже и экономике (а какой работник из того (той), кто трудится в областях, к которым не лежит его (её) душа?). Именно к окончанию образования человек и должен овладевать основами своего дела, а где-то в середине образовательного процесса он должен, перепробовав несколько профессий, найти свою собственную, неповторимую, наиболее для него близкую, что станет делом его жизни (а остальные могут превратиться в хобби, ведь человек обычно одарён в нескольких областях). Какой же должна быть образовательная система, ориентированная на реализацию подобных целей?

Конечно, в этом месте автор не будет утомлять просвещённых читателей даже простым перечислением гуманистических педагогических систем как более далёкого прошлого, так и почти современных (педагогов-новаторов времён перестройки). В статье должна присутствовать новизна, и автор хотел бы указать на ещё одну, конечно, не сложившуюся систему, а просто высказанную идею такой системы – ей посвящена книга мурманского публициста и философа Владимира Семёнова [3]. Он попытался с позиций классической парадигмы культурологии обратиться к опыту других культур, чтобы обосновать своё видение совершенной системы образования. Это он сделал исходя из аналогии между онтогенезом и филогенезом – развитием отдельного человека и человеческого рода в целом (аналогии, которая имеет старые корни и восходит ещё к философии истории Гегеля). Семёнов расположил этот опыт во временной последовательности: античность с приматом эстетического соответствует детству, средневековье с приматом этического – отрочеству, современность с приматом рациональности – юности, зрелость же в культуре не достигнута, но она будет предполагать гармонию этих трёх начал.

И далее, согласно этой аналогии, развёрнутой в книге Владимира Семёнова, в учениках необходимо последовательно пробуждать художественные дары (в возрасте 7–9 лет), затем ориентировать их на образцы героических характеров в истории человечества (в возрасте 10–13 лет), и, наконец, преподавать им по методикам развивающего обучения (которых к настоящему времени накоплено множество) основы интеллектуальной культуры за короткий срок,

который показался бы нереальным нынешней системе образования (в возрасте 14–18 лет), поскольку именно в этом возрасте у подростков раскрываются интеллектуальные способности, и профессиональному учителю, мастеру своего дела, надо просто вовремя дать пищу их уму. Так, по мысли Семёнова, мы сможем постараться природосообразным образом наиболее эффективно образовывать своих воспитанников исходя из тех задач, которые они самой логикой своей личностной эволюции призваны решать в соответствующие возрасты – и так как человек пройдёт через все этапы личностного роста, он тем самым сможет максимально приблизиться к идеалу всесторонне развитой личности. А отсюда ему уже легче будет понять свой неповторимый талант [3, С. 16–61].

В этом заключается идея. А теперь мы попробуем разобраться в основаниях. Мы можем задать тут ключевой вопрос о возможности самой гуманистической парадигмы образования: если каждый человек уникален, то применимы ли к самому процессу образования человека какие-то универсальные схемы? Из этого глобального вопроса вытекают целый ряд более конкретных. Почему каждый человек должен последовательно проходить общие для всех три стадии образования – сначала эстетическую, потом этическую, и, наконец, рациональную? И даже если так оно и есть, то почему именно в таком чередовании этих стадий? Как формирующаяся личность осуществляет переход с одной стадии на другую (в чём тайна самого качественного перехода, и нельзя ли на всю жизнь где-то задержаться)? И, наконец, почему этих стадий только три, и не наступает ли после рациональной стадии ещё какая-нибудь (например, стадия развития скрытых сейчас сверхрациональных способностей человека)?

Однако мы в нынешней ситуации развития общества и культуры не можем ограничиться одними теоретическими дискуссиями в «башне из слоновой кости». Дело в том, что мы наблюдаем своего рода эклектику в области гуманистических ценностей (это называется постмодернизмом, хотя, если вдуматься, далеко от сути постмодернистского проекта): каждый человек до определённого уровня развивает свой интеллект (впрочем, этот уровень не так уж высок – можно ведь очень многое переложить на компьютеры), в обычных ситуациях человек умеет вести себя порядочно (а сложных ситуаций, требующих ответственного решения, можно постараться всячески избегать), временами посещает учреждения искусства, чтобы потом в непринуждённой беседе обменяться модными слухами о последнем спектакле или выставке (хотя к искусству люди подходят чаще всего с точки зрения эмоциональной разрядки, развлечения), а по большому счёту люди ни во что определённое не верят и не имеют никаких устойчивых мировоззренческих ориентиров (а значит,

становятся лёгкой добычей разного рода манипуляторов). Говоря словами Юргена Хабермаса, вся культурная традиция оказывается распавшейся на отдельные, слабо связанные друг с другом сферы ценностей, каждая из которых развивается по своим автономным законам, но в совокупности возникает эффект «обнищания» (*Verelendung*) культурной традиции (а значит, и образования, призванного эту традицию передавать следующим поколениям) [5, 487–488, 521–522]. Как можно в этой ситуации отстаивать самопритязание разума на универсальность?

И при ответе на этот вопрос мы переходим к сути самого постмодернизма – который только для стоящего вне этого идейного течения представляется выражением вседозволенности и произвольного смешения культурных содержаний. На самом же деле постмодернизм предлагает нам поменять наше отношение к культуре с фиксированного на динамичное: в нашу эпоху единство разума (содержание основных категорий Истины, Добра и Красоты и взаимные отношения между этими категориями) не может быть чем-то заранее установленным, принятым на веру всеми участниками обсуждения. Это означает, что содержание основных категорий разума, как и взаимные отношения между ними, нуждаются в *обсуждении*, в *обосновании*. Единство разума является как бы потенциально возможным, но только в обстановке дискуссий между сторонниками разных мировоззренческих ориентиров может быть выработана какая-то общая позиция и по вопросу о том, что такое Истина, и по вопросу о том, что такое Добро, и по вопросу о том, что такое Красота, и, наконец, по вопросу о том, как могут быть сняты возможные конфликтные ситуации между содержанием этих ценностей.

Наша культура накопила огромные знания, которые основаны на опыте людей, ведущих разный образ жизни, однако не выработала надёжных практик диалога между людьми, которые в жизни придерживаются разных ценностей. И как раз философия в наше время может выступить в уникальной роли *интерпретатора*, который сможет выразить знания, накопленные людьми одних субкультур, на языке, понятном людям других субкультур [5, 29–33]. Подчеркнём этот момент: мы можем жить рядом со знакомыми людьми и мало понимать тот символический универсум, который создают они в своей повседневной жизненной практике. (Например, учёный-технократ может оказаться удивительно невежественным в вопросах искусства, а критик живописи в вопросах философии науки будет мыслить категориями ньютоновского мировоззрения, ничего не зная ни о теории относительности, ни о квантовой физике с её энергетической картиной мира, которую он сам же как критик живописи видит на полотнах Василия Кандинского и т.д.). Как чаще всего случа-

ется, удивительное можно найти рядом с нами.

Впрочем, опыты подобного рода диалога периодически и стихийно возникают уже в нынешней ситуации: например, сотрудничество между наукой кибернетикой и искусством породило компьютерную графику. Междисциплинарные направления в науке уже давно стали привычными (так, на стыке техники и биологии возникла бионика, которая имеет потенциал революционизировать всю современную технику). Философия нужна тут для того, чтобы сохранить стремление к достижению целостности мировоззрения. Любые практики диалога, какими бы перспективными они не казались, должны предполагать саму возможность достижения согласия. Именно философ способен «проговорить» эту возможность. Другими словами, философ будет стимулировать дальнейший поиск новых практик диалога в рамках нашей культурной традиции, а также будет стремиться закрепить уже достигнутые результаты согласия – будет стремиться обосновать, что стороны действительно пришли к согласию, а не просто ко временному компромиссу, никого ни к чему не обязывающему. Итак, философ в наше время занят поиском всеобщих условий достижения согласия между людьми. Не столько важен конкретный опыт диалога, сколько те возможности, которые остались ещё не реализованными в этом опыте.

А теперь приходим к конкретным методологическим и в конечном счёте методическим аспектам образования в русле уже изложенной философии дискурса в ситуации постмодернизма. Можно представить себе *одновременное сосуществование всех трёх эпох в современной культуре – так мы аргументированно отвечаем Владимиру Семёнову*. (Здесь заканчивается применимость аналогии развития человечества с развитием человека – ничего похожего «одновременности» разных возрастов в человеке мы представить себе не в состоянии.) *В таком случае зрелость культуры будет определяться тем, насколько продвинутыми окажутся практики диалога – между учёными, практическими людьми (то есть относящимися к жизни с позиции прагматизма, без которого невозможен дух предпринимательства), религиозными людьми и деятелями искусства.*

Теперь-то и обратимся к системе образования. Прежде всего, все люди по-разному одарены в разных сферах. Следовательно, образование должно быть специализированным: например, кто-то будет углублённо изучать философию, а кому-то образование поможет раскрыть свой дар предпринимателя или лидера-организатора, и бессмысленно их троих «чесать под одну гребёнку». Проходят ли все воспитанники те три стадии, о которых идёт речь в аналогии между возрастами культуры и возрастами развития личности человека – это могут разрешить специальные исследования. Но очевидно, что раз-

ные воспитанники попадают на них в разные сроки и уходят с них также сугубо индивидуально, следовательно, есть смысл проводить специализацию на каждом из этих этапов и строго индивидуально. Необходимо своевременно (и опять-таки, время у каждого ребёнка должно быть индивидуальным!) выявлять способности ребёнка и соответственно формировать специализированные классы; тех воспитанников, которые до поры до времени не проявляют ярких талантов, можно учить по универсальной программе, или же необходимо дать им возможность попробовать себя сразу в нескольких занятиях. *А затем необходимо помещать учеников, которые специализируются в разных областях, в обстановку свободных дискуссий друг с другом* – в этом и заключается ключевая идея данной статьи¹.

Итак, в современной культуре, балансирующей на грани эклектического «обнищания» (Хабермас), очень важно обучить новые поколения «святой науке расслышать друг друга сквозь ветры на все времена»... Пусть у каждого человека свой путь в жизни, но, встречаясь и дискутируя, ребята из разных специализированных классов всегда будут взаимно обогащаться, и у них сформируется позиция открытости по отношению к «другому я», выработается умение постоянно трансформировать свою точку зрения, не отказываясь от своих оснований (а именно в дискуссии могут быть лучше всего поняты основания своей собственной позиции). Тем самым будут сняты всевозможные стереотипы, которые сегодня мешают человеку осмысливать и понимать постоянно изменяющуюся социальную и природную реальность, а значит, он начинает теряться в этих изменениях и – как следствие – начинает в той или иной форме страдать...

И принципиально не важно, что кто-то в изучении истории искусства в рамках школьной или университетской программы дойдёт только до готических соборов, а кто-то успеет углублённо пройти

¹ По этому поводу есть великолепный роман Германа Гессе «Игра в бисер». По сути дела всё действие романа построено на контрасте двух основных характеров – Иосифа Кнехта, мастера элитарной игры в бисер (которая чем-то напоминает современную культурологию) и Плинио Дезиньори, практичного человека, стремящегося в жизни к деловому успеху. Впервые встретившись в детстве, они потом спорили всю жизнь, достигая вершин каждый в своей сфере. Дискуссии с Плинио помогли Иосифу понять простую истину: когда интеллектуальная элита замыкается в себе, её положение в обществе начинает колебаться, а само содержание интеллектуальной культуры постепенно становится каким-то застывшим, только пассивно воспроизводимым. И наконец, став лучшим в мире игроком в бисер, Иосиф Кнехт уходит из интеллектуальной республики, чтобы воспитывать сына Плинио, и погибает, спасая воспитанника – совершая тем самым шаг в бессмертие... См.: Гессе 1992.

всё, включая авангард XX века (или, например, кто-то будет главным образом изучать физику, а кто-то главный акцент сделает на биологию). Если человек восприимчив к новому опыту, то он сможет сам восполнить недостатки своего образования, как только возникнет практическая в том потребность. Вспомним Канта: умного человека отличает не количество накопленных знаний, а способность суждения, то есть умение применять свои знания к постоянно изменяющимся жизненным ситуациям. И именно в диалоге знания могут стать практически значимыми, причём мы понимаем здесь слово «практика» опять-таки в универсальном смысле – как всю целостность опыта человека в этом мире. Знания дают человеку ориентиры в жизни; образование состоит не в передаче знаний, а в воспитании умений оформлять эти знания.

Реализация же представленной диалогически-постмодернистской программы образования потребует серьёзного изменения существующей системы образования, что не лежит в компетенции автора (на худой конец, он мог бы разве что попытаться создать свою частную школу или вуз и осуществлять там открывшиеся ему принципы...). Однако подготовку этих нововведений можно вполне вести и в рамках существующей модели. Именно этим можно заниматься в свободное время и с наиболее мотивированными учениками или студентами, например, в форме философско-методологических кружков, что постоянно работают на нашей кафедре уже долгие годы (в том числе и в текущем учебном году). Диалог может происходить в ходе обсуждений докладов, которые будут делать студенты различных факультетов, переводя тем самым опыт своей экспертной «субкультуры» на понятный для других язык. А затем можно будет институционализировать данную деятельность под определённый научный и образовательный проект, и в этом и будет заключаться перевод диалогически-постмодернистской модели образования в практически-методическую плоскость.

Литература

1. Библия. Евангелие от Матфея. Гл. 25, стихи 14–30.
2. Гессе, Герман. (2000). Игра в бисер / Пер. с нем. С.К. Анта. М.: Правда, 1992.
3. Семёнов, Владимир (2000). Homo amans – человек любящий. Апатиты – Мурманск: Живая Арктика, 2000.
4. Habermas, Jürgen (1987). Theorie des kommunikativen Handelns. – Frankfurt-am-Main: Suhrkamp-Verlag, 1987. Bd. 2. 597 S.
5. Хабермас, Юрген (2000). Философия как местоблюститель и как интерпретатор // Хабермас, Юрген. Моральное сознание и коммуникативное действие / Пер. с нем. С.В. Шачина под ред.

Д.С. Складнева. СПб.: Наука, 2000. С. 14 – 35.

Кейсы по SDT как способ формирования компетенции «управление мотивацией» у студентов-психологов

Перед каждым студентом-психологом стоит задача профессионально освоить компетенцию эффективного управления мотивацией людей. Для этих целей можно воспользоваться современным, хорошо разработанным и практически полезным подходом под названием «теория самодетерминации» (Self-Determination Theory, SDT). Эта теория на сегодняшний день является наиболее влиятельным и фундаментальным подходом к изучению человеческой мотивации, личности, психологического развития и благополучия.

SDT является плодом научного сотрудничества психологов из США: Эдварда Диси (E.Deci) и Ричарда Райана (R.Ryan).

Обозначим центральные идеи теории самодетерминации [1]:

- идея о трех базовых психологических потребностях, лежащих в основе внутренней мотивации и обеспечивающих психологическое благополучие личности,
- идея о качественном своеобразии различных типов внешней мотивации, регулирующих поведение индивида,
- внимание теории к социальному контексту, учет его роли в проявлении разных форм мотивации и эффективном функционировании индивида.

Очевидно, центральной с точки зрения ее теоретической важности и практической актуальности является мини-теория, постулирующая существование у человека трех базовых потребностей – в автономии, компетентности и связанности с другими людьми. Согласно теории самодетерминации, удовлетворение этих трех базовых психологических потребностей является важным условием, определяющим психологическое благополучие, оптимальное функционирование и здоровое развитие личности; напротив, их фрустрация приводит к снижению психологического благополучия и ухудшению эффективности деятельности.

Потребность в автономии означает потребность в наличии выбора и самодетерминации собственного поведения. Это универсальная потребность ощущать себя деятелем, инициатором, причиной собственной жизни и действовать в гармонии со своим интегрированным Я. При этом ощущать себя автономным в своем поведении, своей жизни не означает быть независимым от других. Потребность в автономии, очевидно, является центральной в теории самодетерминации.

Под потребностью в компетентности понимается стремление

быть эффективным, справляться с задачами оптимального уровня трудности, откликаясь на вызовы, предъявляемые окружающей индивидом средой. Потребность в связанности (relatedness) с другими людьми означает желание иметь надежную связь со значимыми людьми и быть понятым и принятым ими.

Теория организмической интеграции как часть SDT постулирует, что именно качество мотивации определяет уровень настойчивости, результативность деятельности и психологическое благополучие. Соответственно, выделяются два качественно разных типа мотивации: автономная и контролируемая.

При автономной мотивации люди испытывают собственное желание и самостоятельную добровольную инициацию своих действий. При контролируемой мотивации – наоборот, они ощущают давление, чувствуя, что что-то или кто-то побуждает их думать, чувствовать и вести себя определенным образом.

Для обучения студентов-психологов эффективному управлению мотивацией, рекомендуем оттачивать умение применять методологию SDT на материале решения и анализа кейсов (case study). Продуктивнее вначале предложить студентам решать кейсы, а затем дать возможность самим создавать новые кейсы на основе собственного опыта. Это позволит научиться свободно оперировать понятиями и видеть способы управления мотивацией в профессиональной деятельности.

Стоит отметить, что метод кейсов на протяжении многих лет бесспорно занимает ключевую позицию в управленческом образовании. Он учит профессионалов решать проблемы с учетом конкретных условий и при наличии фактической информации. Если опыт – лучший учитель, то нет лучшего способа овладеть методом case study, чем написать (описать) собственную конкретную ситуацию.

Кейс – это конкретная практическая ситуация, рассказывающая о событии (или последовательности событий), в котором можно обнаружить проблему, чаще всего представленную в виде противоречия. В хорошо спроектированном кейсе описываются реальные люди в момент принятия важного решения, сталкивающиеся с необходимостью предпринимать какие-то действия и нести ответственность за последствия.

Важно, что кейсы описывают реальные события, которые в условиях дефицита ресурсов не поддаются однозначно правильному решению. Хороший кейс должен содержать несколько возможных вариантов решений. Конструирование кейса заключается в предложении возможностей, вероятностей и средств достижения цели [3].

Обозначим, что под компетенцией «управление мотивацией» подразумевается способность переводить мотивацию из внешней ре-

гуляции во внутреннюю (повышать включенность в работу) и, наоборот, из внутренней во внешнюю (разрушать интерес к деятельности). Это одно из важнейших умений в практической деятельности психолога.

Ричард Райан в своем выступлении на 6th European Conference on Positive Psychology, которая проходила 26–29 июня 2012 г., дал следующие рекомендации по управлению мотивацией [5]:

1. Если устанавливать определенные сроки решения задачи, внутренняя мотивация снижается.
2. Контролирующие руководители, менеджеры, учителя снижают самооценку своих подопечных, вызывают недоверие к компании.
3. При отсутствии чрезмерного контроля внутренняя мотивация растет.
4. Обязательно нужен позитивный feedback (обратная связь) – хвалите людей, это повышает их чувство компетентности. Однако, если хвалить с контролирующей интонацией, эффект обратный.
5. Важно теплое отношение, вовлеченность, интерес к другому человеку – при таком отношении у него повышается внутренняя мотивация.
6. Материальные награды подрывают внутреннюю мотивацию, делают ее внешней – если внезапно перестать награждать, мотивация резко снизится.
7. Неожиданное поощрение не подрывает мотивацию, т.к. не обладает контролирующей силой – не ставьте условия, например, если выполнишь, я повышу тебе зарплату. Лучше сказать: ты так много и хорошо делаешь, я повышу тебе зарплату – повышает чувство компетентности.
8. Информировать вместо того, чтобы контролировать – если невозможно обеспечить выбор, нужно объяснить, почему деятельность нужно выполнять, чего мы хотим достичь.
9. Важно понять проблему изнутри – если человек не хочет / не может что-то делать, не нужно сразу прибегать к награждению или наказанию, возможно, у него есть веские причины.
10. Важно акцентировать внимание на достижениях человека, а не на его сравнении с другими.

Ниже предлагаем несколько кейсов, которые отлично иллюстрируют возможности применения понятий SDT для регуляции мотивации, позволяют оттачивать умения видеть в ситуации психологические закономерности и применять теорию для эффективного достижения цели. Здесь приведем усеченный вариант решения кейсов без подробного анализа с точки зрения SDT вследствие ограничен-

ности объема статьи.

Кейс «Мудрый старик». Жил-был один старик. По вечерам близ его жилища собирались играть дети. Игра всегда сопровождалась громкими воплями. Старику это надоело и он решил избавиться от детских криков.

Задание. Опишите, каким образом можно «разрушить» внутреннюю мотивацию детей, опираясь на теорию SDT.

Вариант решения. Старик пригласил детей к себе. Он рассказал им, как ему нравится слушать детские голоса, и обещал каждому 50 центов, если они придут завтра. Ребята пришли и играли еще веселее и громче. Старик заплатил им и обещал в следующий вечер заплатить снова. Но следующим вечером дети получили уже не по 50, а по 25 центов. На третий вечер старик заплатил по 15 центов и объяснил, что у него заканчиваются деньги. «Подумайте, пожалуйста, – попросил он, – а не согласились бы вы завтра прийти снова и поиграть за 10 центов?» Крайне разочарованные, дети заявили, что больше вообще не придут. Стоит ли за какие-то 10 центов тратить столько сил?

Кейс «Ядерные отходы». Около 15 лет назад в Швейцарии обсуждался вопрос, где лучше захоронить ядерные отходы. Должен был состояться национальный референдум. Психологи спросили у граждан: «Согласны ли вы, чтобы свалка ядерных отходов была расположена на вашей территории?» Потрясающе, но 50% граждан ответили «да». Они знали, что это опасно. Они понимали, что это снизит цену на их недвижимость. Но отходы должны были быть где-то захоронены. И люди несли гражданскую ответственность.

В другой раз психологи поставили вопрос немного по-другому: «Если бы вам ежегодно выплачивали сумму в размере вашей полуторамесячной зарплаты, согласились бы вы разместить ядерные отходы на своей территории?» Положительных ответов было всего 25% [6].

Задание. Обоснуйте, различия в результатах опроса, применяя теорию SDT. Почему материальная выгода разрушает гражданскую ответственность? Как задавать вопросы так, чтобы стимулировать мотивацию и позволять людям проявлять свои этические качества?

Вариант решения. Во 2-ом опросе присутствует уже две причины – гражданская ответственность и материальный стимул. В данном случае происходит вот что: до нас доходит суть второго стимула, и мы, вместо того, чтобы спросить «В чем состоит моя ответственность?», спрашиваем лишь: «Что лучше удовлетворяет моим интересам?». Внешняя мотивация разрушает внутреннюю. К тому же стоит учитывать, что подкрепление должно быть оптимальным. Иногда повышение мотивации приводит к снижению результатов

(имеется ввиду состояние сверхмотивации по закону Йеркса-Додсона).

В заключение стоит отметить, что многие выдающиеся люди интуитивно догадываются и используют механизмы регуляции мотивации на благо человечества. Приведем лишь один вдохновляющий пример. Однажды у одного журналиста, наблюдавшего по заданию редакции ежедневную «возню» матери Терезы и сестер с умирающими, вырвалось: «Я бы не сделал этого и за миллион долларов!» – «За миллион и я бы не сделала, – ответила Мать Тереза. – Только бесплатно. Из любви к Христу»[4].

Литература

1. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 4(12). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.03.2013).
2. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 2: Вопросы практического применения теории [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 5(13). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.03.2013).
3. Как написать кейс? [Электронный ресурс] // Executive - сообщество менеджеров. URL: http://old.executive.ru/workshop/article_136/ (дата обращения: 23.03.2013).
4. Роменская Т. Исцеление любовью. Матери Терезе посвящается [Электронный ресурс] // Человек без границ № 3, 2008. URL: http://manwb.ru/articles/world_today/good_sense/love_medicine/ (дата обращения: 23.03.2013).
5. Ryan Richard M. Research and Interventions Using Self-Determination Theory [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hse.ru/data/2012/11/06/1248926237/> Презентация Ричарда Райана, июнь 2012. pdf (дата обращения: 23.03.2013).
6. Schwartz Barry. Our loss of wisdom [Электронный ресурс]. URL: http://www.ted.com/talks/lang/en/barry_schwartz_on_our_loss_of_wisdom.html (дата обращения: 23.03.2013).

Профессиональные стандарты педагога и психолога

Реформирование российской системы образования в последние несколько лет характеризуется значительными преобразованиями на различных уровнях. Проектируется и уже начинает воплощаться новая структура сети образовательных учреждений (организаций), которая включает в себя дифференцированные ступени школьного обучения, колледжи, институты, федеральные и научно-исследовательские университеты, систему дополнительного образования. Такие образовательные уровни являются проектным воплощением идей непрерывного образования, приоритет которого был обозначен в России еще в 2004 г. Министерство образования и науки РФ считает такую стратегию наиболее соответствующей задачам инновационного развития страны.

Институциональные изменения касаются всех ступеней системы образования. Намечается увеличение начального периода обучения (возможно, даже за счет передачи некоторых обучающих функций на уровень дошкольных образовательных учреждений), усиление профилизации старшей школы, значительное расширение уровней бакалавриата и магистратуры при сокращении специалитета, возможное увеличение доли аспирантуры в подготовке кадров высшей квалификации. Серьезные преобразования ждут уровни начального и среднего профессионального образования – прогнозируется их слияние или вхождение в сферу высшего профессионального образования в виде «прикладного бакалавриата». Исключительно революционный прорыв должен произойти в системе дополнительного образования, который находится под прямым стимулированием органов управления и власти и который будет отвечать идеям «обучения в течение всей жизни» (или непрерывного образования).

Однако проблемной зоной современной ситуации профессиональной подготовки кадров является неразработанность профессиональных стандартов по многим современным специальностям и направлениям. Важным актуальным противоречием можно назвать несоответствие между *«компетенциями опытного профессионала»* (т.е. требованиями работодателей к компетенциям работников в области конкретного вида профессиональной деятельности) и *«образовательными компетенциями»* (т.е. компетенциями выпускника образовательного учреждения, которыми он должен обладать на выходе из определенного уровня образовательной программы и которые формируются в процессе его подготовки в системе профессионального образования).

Систематизация разнообразных характеристик профессий и требований к ним в мировой практике осуществляется в рамках национальных систем классификации профессий, частью которых является система профессиональных стандартов. Как отмечает О.Г. Жеребина [4], описание содержания профессии и требований к ней в разрезе квалификационных уровней реализуется работодателями как раз через механизм *профессиональных стандартов*.

Профессиональные стандарты – это минимально необходимые требования к профессиональному уровню работника с учетом обеспечения производительности и качества выполняемых работ в определенных областях экономики (Э.Ф. Зеер, 2004). Работа по созданию профессиональных стандартов так или иначе ведется в России в течение первых 10 лет нового тысячелетия, в том числе с акцентом на психологическом, этическом, нормативном содержании квалификационных характеристик и компетентностей профессионала как субъекта деятельности.

Стремительное расширение профессиональных сообществ, интенсификация процессов профессионального развития вызывают к жизни вопросы качества профессионального образования (в том числе и психологического), которые становятся чрезвычайно актуальными. Они напрямую связаны со структурной организацией образовательных систем и стандартами подготовки будущих профессионалов, лицензированием и сертификацией их профессиональной практики.

Например, в США подготовка психологов в целом четко определена и подчиняется стандартам, разработанным в 90-е гг. XX в. Национальными Профессиональными Ассоциациями. Существует также Служба профессиональной оценки (Professional Examination Service – PES), которая разрабатывает стандарты деятельности для профессиональных сообществ [1], [2], [5], [8].

В России пока нет специальных организаций подобного рода, а сама деятельность по лицензированию и сертификации российских психологов пребывает на уровне обсуждений. Серьезным сдерживающим фактором разработки стандартов психологического образования являлось отсутствие или неразработанность стандартов профессиональной деятельности психолога. Однако российское психологическое образование не остается в стороне от европейских и мировых процессов. В условиях кардинальной модернизации высшего профессионального образования предпринимаются попытки разработки и обоснования компетентностных моделей подготовки бакалавров и магистров по психологическому и психолого-педагогическому образованию с учетом достижений отечественной психологии в области культурно-исторического и деятельностного подходов.

Подобного рода изыскания проводятся и в педагогике. *Профессиональный стандарт деятельности педагога* [9] был разработан коллективом исследователей под руководством Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова (2007) на основе системно-деятельностного подхода. Базовым положением стандарта стала компетентностная модель деятельности педагога [6], [9].

Эта модель включает в себя систему требований к компетентности педагога, на основе которых можно определить готовность к выполнению педагогической деятельности и ее успешность. Другими словами, это совокупность компетенций, обеспечивающих решение основных функциональных задач педагога (см. схему 1).

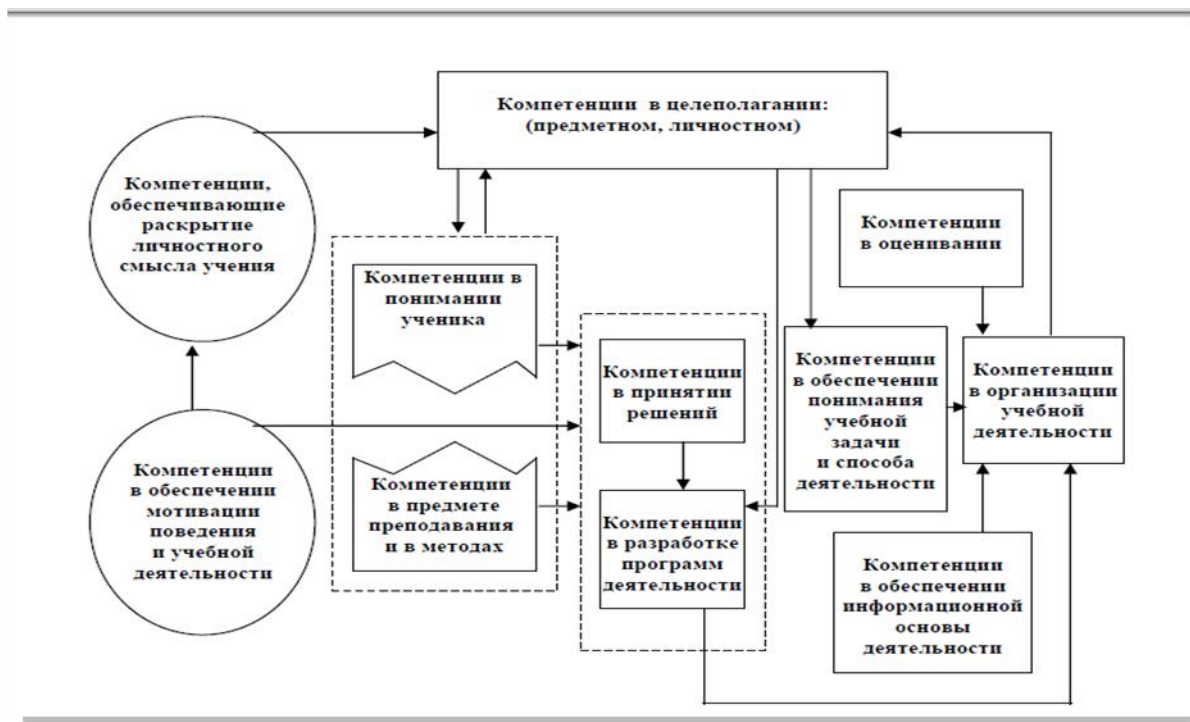


Схема 1. Компетентностная модель в Профессиональном стандарте педагога

В научной литературе в понятие компетентности, помимо общей совокупности знаний, включается еще и знание возможных последствий конкретного способа действия, уровень умений и опыт практического использования знаний. Общее, что характеризует точку зрения различных авторов [6], [7] – это то, что знания человека выступают его потенциалом и научно-практическим багажом, которым он располагает, однако привести их в действие могут лишь дополнительные факторы. Следовательно, компетентность – это не только наличие знаний и опыта, но и умение распорядиться ими при исполнении своих функций.

Компетентностный подход, который в настоящее время становится ведущим в образовании, отражает представления о профессионализме современного педагога, о его профессионально важных ка-

чествах. На основе данного подхода можно более точно определить ориентиры в конструировании содержания педагогического образования, выявить состав и логику развития значимых в профессиональном плане педагогических знаний и умений, разработать диагностически выверенную систему параметров измерения уровня профессионально-педагогической компетентности будущего специалиста на всех этапах его подготовки. Критерии оценки педагогических компетенций закреплены в Письме Министерства образования и науки РФ № 03-339 от 29.11.10 «О методике оценки уровня квалификации педагогических работников» [6].

Однако вхождение в новое образовательное пространство требует не только модернизации содержания образования в виде стандартов или его структуры, но и организационно-психологического сопровождения этого процесса. В новых условиях, по мнению Н.В. Бордовской [3], одним из ключевых вопросов становится необходимость специально организованной и систематической организационно-методической и социально-психологической работы с преподавателями и студентами, направленной на понимание критериев и показателей, по которым будут оценивать качество образования, а также освоение методики оценки и самооценки такого качества. Предполагается, что роль психологической службы образования в этом вопросе может быть значительно востребована.

Для усиления связи и сопряжения между профессиональным трудом и профессиональным образованием в ближайшее время (к 2015 г.) в России должно быть разработано более 800 профессиональных стандартов соответствующей деятельности. Профессиональные стандарты будут включать в себя нормативные требования работодателя к исполнителю профессиональной деятельности и придут на смену объемным квалификационным справочникам, устаревшим должностным инструкциям. Существующая в России система квалификаций основывается на квалификационных справочниках, которые обновлялись в среднем раз в 15 лет, а некоторые их выпуски относятся к середине 80-х гг. XX в.

В течение 2013 г. будет проводиться интенсивная работа по ускоренному созданию профессиональных стандартов в области образования, культуры, социальной защиты и других сфер.

На сегодняшний день уже разработан и опубликован для широкого общественного обсуждения проект концепции и содержания нового профессионального стандарта педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) [11]. Его предназначение заключается в том, чтобы установить единые требования к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности, определить подхо-

ды к оцениванию уровней квалификации педагогов при приеме на работу или при аттестации и планировании карьеры, формировать на этой основе должностные инструкции, разработать федеральные госстандарты педагогического образования.

После обсуждения профстандарт педагога должен быть утвержден, после чего будет постепенно вводиться в систему образования. Планируется, что с сентября 2014 г. он станет обязательным. Один из разработчиков этого стандарта, известный психолог Ю.М. Забродин считает, что «стандарт позволяет выстроить хорошую новую систему профессионального образования, выйти на новые образовательные стандарты. Если стандарт будет принят, то после этого придется изменить профессиональные стандарты подготовки, изменить содержание и требования к педагогическому образованию, поскольку появились новые технологии, новые профессии, и это требует новых стандартов, чтобы привести деятельность педагогов в разумное соответствие с тем, что происходит в мире» [11].

По итогам открытых конкурсов Министерства труда и социальной защиты на разработку профессиональных стандартов для специалистов в области образования, культуры и искусства, социальной защиты населения были определены головные организации, ответственные за эту деятельность [10]. Профстандарт руководителя образовательной организации (управление в сфере образования) будет разрабатываться Российским университетом дружбы народов, профстандарты руководителя научной организации (управление научными исследованиями) и научного работника (научная (научно-исследовательская) деятельность) – региональной общественной организацией «Центр изучения проблем профессионального образования», профстандарт специалиста в области воспитания (деятельность по социально-педагогическому сопровождению обучающихся) – Российским экономическим университетом имени Г.В. Плеханова, профстандарт преподавателя (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании) – Федеральным институтом развития образования, профстандарт социального работника – Российской академией народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, профстандарт специалиста по социальной работе – Российским государственным социальным университетом, профстандарты специалиста в области педагогической психологии (деятельность по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся), специалиста по работе с семьей, специалиста по реабилитационной работе в социальной сфере, специалиста органов опеки и попечительства, психолога в социальной сфере – Московским городским психолого-педагогическим уни-

верситетом.

Таким образом, введение профессиональных стандартов повлечет за собой очередное реформирование системы подготовки учителей, преподавателей и других специалистов.

Литература

1. Барышева Т.Д. Опыт участия в сравнительном on-line исследовании деятельности российских, американских и канадских психологов // Ученые записки МГПУ. Психологические науки. Выпуск 7. Мурманск, 2007.
2. Барышева Т.Д. Стандартизация психологического образования: реальность современности // Психология обучения. 2009. № 7. С. 76-84.
3. Бордовская Н.В. Об адаптации преподавателей и студентов к новой образовательной модели в контексте Болонской декларации // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы 3-й Национальной науч.-практ.конф. ФПОР. В 2-х тт. Т.2. М., 2006. С.133-135.
4. Жеребина О.Г. Анализ использования профессиональных стандартов при разработке образовательных стандартов и программ // Новые информационные технологии в образовании. Сб. науч. трудов 11-й Международной науч.-практ. конф. «Развитие инновационной инфраструктуры образовательных учреждений с использованием технологий «1С». Часть 1. М., 2011. С. 64–77.
5. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. СПб., 2008.
6. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. М., 2010.
7. Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М., 2002.
8. Karandashev V. (2008). Teaching Psychology: Views from around the World // The Third International Conference on the Teaching of Psychology. Conference Proceeding / Ed.V. Karandashev. Saint Petersburg.
9. www.standart.edu.ru [Дата обращения 10.12.10]
10. <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/118> [Дата обращения 26.09.13]
11. <http://минобрнауки.рф/документы> [Дата обращения 10.10.13]

Проблема эмоционального развития личности в образовательном пространстве

Становление профессиональных умений, навыков, качеств педагога является одной из актуальных проблем высшего образования. Сегодня общество ставит перед школой задачи, реализовать которые может гуманная, внутренне богатая, творческая личность. Предъявляются особые требования к нравственным, интеллектуальным, коммуникативным и эмоциональным качествам будущего учителя. Остро дискутируется вопрос о том, какие же компоненты педагогической деятельности являются наиболее важными, и каковы должны быть содержание и условия обучения, чтобы они стали действенными в структуре профессиональной деятельности.

Современная школа испытывает насущную потребность в гуманистически ориентированном учителе с развитой эмоциональной сферой. В образовательной практике возникла актуальная потребность рассмотреть противоречие между запросом школы на учителей с развитой эмоциональной культурой и недостаточной разработанностью целостной системы психолого-педагогических условий её развития в системе профессионального образования в вузе.

В связи с этим, задачей современной педагогической теории и практики является определение условий эмоционально насыщенного обучения и воспитания, исследование становления закономерностей эмоциональной сферы педагога и ученика. Ее решение позволит значительно оптимизировать учебно-воспитательный процесс, поскольку эмоциональный компонент является важным и действенным в структуре педагогической деятельности и достаточно мало представленным в психологических исследованиях. По нашему мнению, он включает в себя как особенности эмоциональной сферы самого педагога, так и его умение работать с эмоциональными проявлениями учеников и максимально использовать имеющиеся формы и средства работы для развития их эмоциональной сферы.

Исследования, направленные на определение значимости профессиональных качеств педагога в их деятельности показали, что наблюдается профессиональная поляризация рационального и эмоционального, с явным преимуществом первого компонента. При этом следует отметить, что эмоциональное развитие учащихся во многом зависит от представленности и развития эмоциональной составляющей в структуре личности самого педагога. Как показывает школьная практика, понять мир эмоций ребёнка может лишь педагог, который умеет устанавливать прочные эмоциональные контакты

с детьми, их родителями, активно, выразительно проявляет свои чувства, умеет быть непосредственным, то есть обладает тем уровнем эмоциональной культуры, который позволяет решать актуальные проблемы не только в профессиональной деятельности, но и жизнедеятельности в целом

Педагогический процесс предполагает учет особенностей и закономерностей формирования эмоциональной сферы, а также тех факторов, которые лежат в основе индивидуальных проявлений эмоциональности личности. Никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны различать собственные эмоции и эмоции других людей, понимать их значение, управлять ими. Распознавание эмоций представляет собой сложный процесс, требующий определенного опыта, знаний, уровня развития.

Следует также отметить, что эффективность педагогической деятельности во многом определяется способностью понимания собственного внутреннего мира учителем. При этом способность осознания эмоций не дана человеку изначально. Она вырабатывается в процессе развития. Собственно осознание эмоций заключается в знании о своем состоянии, выраженное в словесных категориях. Оно происходит в процессе повседневного жизненного опыта и является чрезвычайно важным для развития конгруэнтности и личностного роста. Характерной особенностью словесной репрезентации эмоций является умение включать полученные знания об эмоциональной жизни человека в систему информации о себе, о других, упорядоченную и организованную соответственно социально выработанной и усвоенной индивидом системе значений.

Важным для учителя является овладение умением работать с эмоциональными проявлениями своих учеников как с особым содержанием. Демонстрация учителем уважительного отношения к чувствам и переживаниям учеников свидетельствует о признании их способности к конструктивной деятельности. Отрицательное влияние педагога на своих воспитанников, реализующееся в процессе педагогической деятельности, определяется недостатком любви и интереса к детям, незнанием их психологии, психоэмоциональными перегрузками, испытываемыми на работе. Положительное, комфортное общение на уроке возможно при грамотном владении учителем способами внешнего выражения своих чувств, богатстве его внутреннего мира.

Если учитель умеет радоваться успехам учеников, не оставаться равнодушным к их проблемам и помогает им добиваться успеха, то ребенок через механизм социального научения сможет чувствовать себя более радостно и успешно. Знание учителем закономерностей протекания эмоциональных процессов и смены эмоциональных

состояний, владение умениями и навыками целенаправленного их изменения с учетом динамики процесса обучения, изменение ценностного отношения к эмоциям, понимание их действенной и позитивной роли в жизни человека является важным моментом в формировании культуры эмоций.

Следует указать и на то, что снижение эффективности профессиональной деятельности учителя находится в тесной связи с испытываемыми им психоэмоциональными перегрузками, обусловленными самой спецификой педагогической деятельности. Поэтому важным является не только знание и развитие учителем эмоционального мира учеников, но и владение определенными методами и приемами психической саморегуляции собственных состояний и свойств, что позволяет делать его деятельность более продуктивной. Подлинная психологическая культура человека проявляется не столько в том, что он владеет приемами саморегуляции, сколько в способности использовать эти приемы для достижения психологических состояний, которые в наибольшей степени соответствуют нормам поведения и взаимоотношений с другими людьми.

Во многих исследованиях зарубежных и отечественных ученых обращается внимание на тот факт, что эмоциональную культуру, как и любую другую культуру, следует формировать и воспитывать. Эмоциональная культура отражает уровень профессионального мастерства, эмоциональную зрелость личности и влияет на имидж педагога.

Таким образом, становление эмоциональной культуры будущего педагога предполагает целенаправленную работу по овладению средствами и приемами познания внутреннего мира ученика и умение работать с эмоциональными проявлениями обучаемых, что во многом определяется степенью развития эмоциональной сферы самого педагога. Формирование эмоционального компонента педагогической деятельности предполагает создание условий для эмоционально насыщенного обучения. Эмоционально богатый учитель, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств в общении с учениками, повышает эффективность и притягательность учебного процесса.

РАЗДЕЛ 3. СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В.Л. Ситников, И.В. Абаева

Ценностные ориентации и фрустрация познавательной активности старшеклассников

Проблема смысловой регуляции познавательной активности особенно значима в подростковом возрасте. Подросток начинает воспринимать объекты окружающего мира как единый смысловой образ. В этом возрасте ребенок вступает в новую социальную ситуацию развития, происходит освоение новых позиций и ролей в системе социальных отношений, перестраиваются базовые смысловые структуры личности. Рост познавательной активности, вызванный необходимостью восстановления целостной картины мира, интерес к своей личности, к своим возможностям и способностям, не нашедший отражения в содержании педагогического взаимодействия, нередко приводит к фрустрации как познавательной активности, так и тенденции к самоопределению и саморазвитию. Сложившиеся устойчивые способы преодоления фрустрации приобретают функции установок, оказывая существенное влияние на возможности жизнедеятельности личности.

В психологии проблема познавательной активности все чаще разрабатывается как проблема психологии образа мира. Активность по отношению к объекту познания определяется включением его в систему значений субъекта и, соответственно, определяет направление активности как на постижение предмета и достраивание через него субъективной картины мира, так и от него, в соответствии с актуализируемым ситуацией смыслом. В последнем случае познавательная потребность фрустрируется более значимой потребностью.

Недостаточность исследования проблемы, необходимость выявления влияния смысловых образований личности на ее переживание и поведение в ситуации фрустрации познавательной активности, а также условий и механизмов развития смысловых содержаний в процессе переживания фрустрации представляется особенно актуальным в эпоху перемен и глобальных кризисов общественного сознания. Целью нашего исследования являлось изучение особенностей реакций старших подростков на фрустрацию познавательной активности и их связей с ценностно-смысловыми отношениями личности.

Под «фрустрацией познавательной активности» мы понимаем эмоционально-мотивационное состояние, возникающее в результате

конфликта между познавательным интересом и стремлением к поддержанию лично значимых аспектов ситуации и проявляющееся как установка к отказу от поиска в препятствующих обстоятельствах.

Для выявления особенностей реакций старших подростков в ситуации фрустрации познавательной активности были использованы следующие психодиагностические методики: «Вербальный фрустрационный тест» Л.Н. Собчик, методика Е.Б. Фанталовой «Свободный выбор ценностей», опросник Б.И. Додонова по изучению эмоциональной направленности личности, опросник «КСК» (Компетентность социально-коммуникативная), методика определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма.

В ходе исследования определена значимость познавательных ценностей для старших подростков и их влияние на поведение в ситуации фрустрации познавательной активности, установлена связь фрустрационных реакций с доминирующими ценностными переживаниями старших подростков, особенности реагирования старших подростков на фрустрацию познавательной активности в соотношении с типичными для возраста характеристиками, исследована зависимость поведения старших подростков в ситуации фрустрации познавательной активности от статусно-ролевых позиций субъектов взаимодействия: родственных, дружеских, профессиональных и др.

На основании анализа эмпирического материала доказано, что влияние ценностно-смысловых отношений на поведение старших подростков в ситуации фрустрации познавательной активности опосредовано поведенческими установками личности: готовностью к встрече с трудностями, ориентацией на позитивный результат, нетерпимостью к неопределенности и импульсивностью, свободой в статусных отношениях, ориентацией на сотрудничество. Подростки со сформированными познавательными ценностями ориентированы на самостоятельное решение проблемы, сохраняя способность к защите от обвинений.

Тип реагирования старших подростков в ситуации фрустрации познавательной активности определяется характером доминирующих потребностно-ценностных переживаний личности. Дополнительным мотивом преодоления фрустрирующих обстоятельств являются потребностное состояние в преодолении трудностей, азарт, соревновательность. Поведение старших подростков в ситуации фрустрации познавательной активности определяется смысловым аспектом статусно-ролевых позиций во взаимодействии: а) близкие люди и лица женского пола вызывают у старших подростков оправдательные реакции с отрицанием ответственности; б) лица мужского пола, а также педагоги и одноклассники (вне зависимости от пола)

стимулируют к принятию ответственности, самостоятельному решению проблемы.

Типичными самозащитными реакциями старших подростков в ситуации фрустрации познавательной активности являются: отрицание вины, обвинение окружающих, уменьшение значимости ситуации. Возрастные изменения в старшем подростковом возрасте выражаются в снижении числа внешнеобвиняющих реакций, реакций, выражающих беспокойство по поводу наличия проблемы, снижается тенденция к отрицанию значимости ситуации, более выраженной становится готовность к признанию вины при смягчающих обстоятельствах, появляется направленность на разрешение ситуации. Готовность к принятию ответственности за разрешение ситуации, рассматриваемая нами как основная характеристика продуктивности поведения, не является определяющей в системе фрустрационных реакций старшего подростка.

Фрустрация, вызванная негативной оценкой знаний, интеллектуальных способностей и умений познавательной деятельности, приводит к реакциям, отличным от типичных для старших подростков, в частности – значительному снижению внешнеобвиняющих реакций, относительно выраженной готовностью к разрешению ситуации при острой защитной реакции на обвинения.

Обнаружены двусторонняя связь ценности познавательной деятельности и готовности подростка к решению проблемы, отрицанию и оправданию вины, обратнопропорциональная связь с ожиданием, что кто-то другой разрешит ситуацию.

Поведение подростка определяется эмоциональным состоянием, связанным в первую очередь с качеством отношений и поддержки от окружающих (коммуникативные эмоции 12,7%), переживанием достижимости результата деятельности (праксические эмоции 10,4%), состояния душевного комфорта (гедонистические эмоции 10,3%). Наименьшее значение имеют интеллектуальные переживания, стремление к неизвестному, к преодолению (гностические (9,0%), романтические (8,2%), пугнические (9,1%) эмоции).

Характер доминирующей эмоциональной направленности в исследуемой группе позволяет сделать вывод о неготовности подростков к познавательной деятельности в условиях фрустрации познавательной активности. Можно сделать вывод, что готовность к решению проблемы в ситуации фрустрации познавательной активности связана не столько с установкой на получение знаний, сколько с позицией по отношению к препятствию, борьбе, неопределенности, давлению.

**Psychological and pedagogical problems
of the cyber-socialization of students and teachers
in virtual environment¹**

Аннотация. В статье раскрываются психолого-педагогические аспекты нового явления социальной жизни – киберсоциализации, которое обусловлено стремительным развитием современной информационной революции. Двойственный характер киберсоциализации личности заставляет более тщательно анализировать достижения человека в киберпространстве. Пристальное изучение процессов информатизации жизни позволит раскрыть позитивный социально-педагогический и психологический потенциал феномена киберсоциализации человека.

Nowadays science has been enriched with innovational social, psychological and pedagogical phenomenon. It is the process of cyber socialization for a human. In the history of human civilization transformations of social relations have constantly happened because of cardinal changes in the field of processing of information. Fourth informational-technological revolution happened in the 70th of the XX century, according to the analysts. It consisted of appearance of microprocessor engineering, of invention of personal computers, and of appearance of computer networks. Informational revolution allowed the humanity to go on to the absolutely new steps of evolution which have named the cyber-evolution. It became a catalyst of new cardinal changes of social structures in the whole world.

With the appearance of computers and the global network Internet (which is called by some scientists «an alternative to human brain») a modern human stepped on the way of cyber socialization. The term «cyber socialization» was introduced for scientific use in 2005 by V. Ple-shakov in Russia. Socialization is a multi-aspect process.

Cyber socialization of a human (it is tantamount to socialization of personality in cyber space) is a process of qualitative changes of a structure of self-awareness of a person and a sphere of demands and motivation of an individual, which happens as a result of using modern informa-

¹ Материал статьи подготовлен для Руководства «The Cross-Border Cooperation Education Handbook», создаваемого в рамках совместного международного проекта МГГУ и университетов Севера России, Финляндии, Норвегии, Швеции «Barents Cross-Border University Development Project (BCBU+)» funded under EC Kolarctic ENPI CBC program (2011–2013 гг.).

tional and communicational technologies and computer technologies by a person in the context of adoption, and reproduction of a culture by him in the limits of personal vital activity.

Peculiarities of vital activity of a person in cyber space provide great opportunities for human development. Cyber space influences the real identity of the users on the grounds of the fact, that Internet-environment provides different abilities of belonging to specific social categories; referential group compared with real life. Internet-communication influences the creation of a virtual personality; it suggests relatively safe (and also virtual) experimentation with human personal identity. Communication in cyber space has the following functions such as: informational, communicative, recreative, therapeutic, and creative ones. Vital activity in cyber space is especially important for people, whose real life is interpersonally impoverished for some reasons (internal or external, objective or subjective). In these cases cyber space of the Internet-environment becomes an alternative to the real environment, and the person 'quasi-socializes'. Nevertheless, for many disabled people such quasi-socialization may be considered as the only alternative to the socialization in the conditions of real vital activity.

Internet-environment greatly influences the adoption of social standards, formation of value orientations. Internet-environment has often a system of informal education and enlightenment. Sphere of leisure, informational sphere and characteristics of the study process also reformed in the process of cyber socialization. The activity of a person in the virtual socializing environment doesn't limit itself to his position as a spectator, reader or listener. By taking part in the actions he can organize the virtual environment and influence the happening events.

Relying on A. Maslow's pyramid of needs, we can suppose, that users of online-games (and other Internet-recourses) find satisfaction (or quasi-satisfaction) of their own urgent needs of a person in: safety; belonging; self-respect; and self-actualization (e.g. to realize potential possibilities, to make decisions, to risk, to take a responsibility, and to lead people). However, in psycho-educational aspect the urgent problems of research is a significant number of negative consequences such as technostresses; computer-phobia; cyber-addiction (as non-chemical 'drug' addiction of the Internet and computer games); hacking; narrowing of interests. As a consequence of there are the preoccupation by pathological usage and application of the modern ICT and other cyber technologies.

We can mentioned as an example the model of psychological factors of cyber-socialization and invalidization, of expansion and diffusion of personality boundaries, and of computer technologies use impacts which have created by psychologists from Moscow State University.

Nevertheless there are human achievements in a cyber-space. The

usage of modern ICT leads to development and transformation of a human activity because of appearance of new skills, operations, procedures and ways of actions fulfillment. A human can create new target and motivational-semantic structures. Entirely new types of activity in virtual socialization environment of cyberspace, careful studying of which will help to reveal positive socio-pedagogical potential of a human cyber-socialization phenomenon and to work out preventive strategies to avoid quasi-socialization of personality, to work out the system of prevention the negative consequences of a cyber-socialization process.

The generation of mankind in the end of the XXth century and the start of the XXIth one (it called the generation of cyber-socialization or the generation as «Homo Cyberus») grew up in close contact with computer technologies and mobile communications, is different in the psychological, moral, spiritual and moral terms by worldview; structure of self-identity; need-motivational sphere. That is why it is necessary to learn how to use socializing and educational possibilities of computer recourses on the basis of human's socio-cultural, ethno-confessional, gender, personal, and individual features. That is a basis for cyber-pedagogy.

«Cyber-pedagogy» is innovative field of pedagogy, scientifically substantiating specially organized purposeful and systematic activity on cyber-bringing up, cyber-teaching, and cyber-education of a modern human in the process of his cyber-socialization by means of ICT. Human socialization in a cyberspace can be seen as a «socio-pedagogical range» for various and rather safe approbation and working out of different optimal life models. It also can be seen as a process which has quasi-socializing effect. Not only pedagogues use the specificity of internet-recourses in socio-pedagogical practice; but it also allows connecting learners, and administration of educational institutions, and parents while making thematical web-sites, virtual talking shops and forums, educational games, movies and etc.

The peculiarities of communication in the Internet-environment can be seen as new cultural means which influence determinate the development of self-consciousness. Internet-environment plays a particular role in pedagogical activity, owing powerful educational and socializing possibilities for a personality. Special attention in the process of cyber-socialization shall be paid to the development of free personality, which can make a choice and take personal responsibility for it, to respect other's choices and actions, to be able to contradict own will to the ambient pressure. Internet is an effective helper in strengthening the motivation in teaching the humanities in the context of culture, and also in improving the quality of educational activities. At last, in conclusion, we can discuss about how we use possibilities of the LMS MOODLE for teaching of Psychology on the Psychology&Pedagogy courses of MSHU (Murmansk,

Russia).

Истоки русского национального менталитета и его особенности

Национальный менталитет, как и национальный характер, есть явление историческое, продукт общественных отношений. В национальном менталитете зафиксирована совокупность устойчивых специфических когнитивных черт, присущих какой-либо этнической группе. Вообще групповой менталитет – это особенности восприятия и понимания действительности определенными социальными, возрастными, профессиональными, гендерными и т.п. группами людей. Разные члены общества по-разному воспринимают и интерпретируют одни и те же факты. Это связано с так называемым механизмом казуальной атрибуции, т.е. когнитивными стереотипами, которые диктуют приписывание причин тому или иному следствию, событию. Менталитет группы формируется в тесной связи с групповыми установками, действующими в группе механизмами апперцепции и казуальной атрибуции.

Национальный менталитет, как отмечают Ю.Е. Прохоров и И.А. Стернин, – это национальный способ восприятия и понимания действительности, определяемый совокупностью когнитивных стереотипов нации. Восприятие и понимание действительности – сходные, но не совпадающие понятия. Восприятие – первый этап и основное условие понимание. Разный национальный менталитет может по-разному воспринимать одни и те же предметные ситуации. Национальный менталитет как бы заставляя органы восприятия человека видеть одно и не замечать другого. Русский менталитет, к примеру, неизменно фиксирует покорность азиатских женщин и не замечает повышенной активности собственных, тогда как азиаты, прежде всего, фиксируют активность и даже агрессивность русских женщин, не замечая покорности и пассивности собственных [3, С. 93].

Менталитет народа формируется под влиянием бытовых, социально-экономических условий, социально-политических процессов в обществе, природных условий, контактов с другими этническими группами и т.д. Менталитет обнаруживается в определенной стандартности мышления, в общении, в коммуникативном поведении народа.

На формирование национального менталитета оказывают влияние множество факторов. Философ В.К. Трофимов формально их разделил на природные, исторические и культурные. К природным факторам он отнес *ландшафт, климат*; к историческим – *историческую, политическую и экономическую судьбы народа, его классовую организацию*; а к культурным – *духовное развитие народа, его религия, особенности воспитания детей, характер труда и быта* [6, с. 79]. Рассмотрим некоторые из них:

1. *Ландшафт и мироощущение.* Всякий человек, появляясь на свет в определенной природной обстановке, постепенно приучается воспринимать мир таким, каким он его ежедневно наблюдает, адаптируя к его особенностям свои жизненные процессы, быт и уклад. При этом особенности ландшафта непосредственно влияют на психику человека и через нее на мышление и поведение. Наибольшие различия обнаруживаются между живущими на обширных однообразных равнинах и обитателями пространственно замкнутых гористых областей с их разнообразными пейзажами. Так, открытые, ровные местности не требуют от человека такого постоянного сосредоточения и концентрации внимания и такой мобильности мышления, какие необходимы в зонах ограниченной видимости. При этом на равнинах нет такого раздражающего числа факторов, как в горах, такого притока разнообразной информации, побуждающей мозг к ее обработке. Таким образом, в первом случае мир предстает индивидам единым, однообразным, и основные усилия им приходится прилагать к поиску различий в сходном, то во втором случае, напротив, торжествует множественность, разнообразие, и наиболее трудной задачей является обнаружение сходного в различном. Условно говоря, у жителей равнин формируется синтетическое, объединяющее мировоззрение, а у горцев – аналитическое, расщепляющее.
2. *Климат.* В тех краях, где климат суров, где зима продолжительнее лета, естественным является развитие сельскохозяйственного труда аврального типа, которое требует большого напряжения сил в отдельные кратковременные периоды при долгом расслабляющем отдыхе в остальное время. Авральный тип хозяйствования требует выработки трудового коллективизма, сплоченности и взаимопомощи (а заодно и индивидуальной безответственности) тружеников в короткие сезонные периоды, от успешности использования которых зависит благополучие людей на протяжении всего года. А там, где взаимопомощь по природным показателям не требуется, упрочаются позиции индивидуального (семейного) труда.
3. *Исторический, политический и социально-экономический факторы.* Менталитет народа связан с особенностями становления его цивилизованности, с его историческим прошлым, с политическими событиями, с экономическим становлением, менталитет – это своего рода память народа о прошлом. Также для этноса имеет значение его местопребывание: центральное или периферическое. Здесь основополагающую роль играет характер того скопления людей, на базе которого данное общество складывалось (классические роды, линиджные общины, ойкосные семьи, свободная или зависимая, крепостная форма общежития), его экономическая и политическая цели, его величина, плотность и т.п. В результате формируются общества разной

степени целостности, каждое со своей социальной или политической культурой, типом взаимоотношения людей между собой и со своим управленческим аппаратом. Именно в рамках определенной традиционной культуры формируются с разной степенью выраженности такие качества мышления как самостоятельность, ответственность, пластичность, адаптивность, независимость суждений или консервативность, стереотипность, конформность и др.

Попытки описать черты русского народа в истории философской и психологической мысли предпринимались неоднократно. Правда, большинство описаний относятся не к менталитету, а к национальному характеру. Но сам факт рефлексии об истории России заслуживает внимания и пристального изучения. Философы И.Ильин, А.Н. Бердяев, Н.О. Лосский, Л. Гумилев и др. отмечали своеобразие своей Родины, ее народа, ее истории и пути развития. Являясь глубоко мыслящими людьми, они пытались найти истоки и причины этого неоднозначного русского своеобразия, которое порой оказывало больше негативного воздействия на процесс цивилизационного развития России.

Так, современный философ В.К. Трофимов, обобщив различные воззрения на истоки русского менталитета, попытался определить его специфику через призму исторических причин. К ним он отнес следующие факторы: а) *геополитическое местонахождение России среди других стран*; б) *авторитарная государственность и общинность, породившие и психологическую общинность*; в) *православие как особый вид христианства византийского типа* [6, С. 97–124].

Исходя из данных факторов формирования русского национального менталитета и характера, философ выводит его *перцептивные и когнитивные черты*. К ним относится *парадоксальность ментальных проявлений*. Ментальные качества русского народа имеют глубоко противоречивый характер и первым, кто обратил внимание на это, был Ф.М. Достоевский, вслед за ним эту идею развил Н.А. Бердяев, назвав это свойство антиномичностью. Он писал: «... в основу формации русской души» легли два противоположных начала: «природная, языческая дионисическая стихия и аскетически-монашеское православие» [1, С. 43–271]. Душевная красота, чистота, святость, кротость, простодушие, незлобие соседствуют с варварством, жестокостью, беспощадностью и агрессией у русских.

Вторая черта – *безмерность жизненного порыва*, или говоря психологическим языком – постоянное нахождение в состоянии стресса, когда выживание нации зависит от сверхнапряжения жизненных сил. Это сверхнапряжение вызывается следующими стрессорами: суровой и непредсказуемой природой, борьбой с беспокойными соседями, внутригосударственным гнетом и крепостничеством. Эти факторы присутствовали на протяжении всей истории России, они сохраняют актуальность и сегодня, проявляясь в неукротимой решительности заявить о себе в хорошем или

плохом, в порыве саморазрушения и самоотрицания, в примере личной аскезы и подвиге личной веры, в движении к самовосстановлению и самоспасению [6, С. 154].

С безмерностью жизненного порыва связано и чередование полной пассивности и бурной эмоциональной разрядки. Э. Эриксон отмечал, что на формирование личности русского человека оказывает влияние ритм крестьянской жизни в холодном климате: смена относительной бездеятельности и пассивности в долгие зимние месяцы и «периодическое освобождение ... после весенней оттепели» способствуют резким перепадам настроения у русских людей. Интересно, что схожие черты – черты «культурного эпилептоида», который задерживает эмоциональные реакции, а потом сокрушительно и бурно их проявляет, были выявлены К. Касьяновой [2] у русских в 70-х годах XX в.

В качестве третьего признака русского менталитета Трофимов определил *стремление к абсолютным ценностям, к осуществлению грандиозных замыслов и идеальных проектов*. Н.О. Лосский обозначил это качество как религиозность и связанное с ней искание абсолютного добра. В качестве примеров можно привести философскую систему Н.Н. Федорова и его «Философию общего дела», анархические идеи Н.А. Бакунина, учения славянофилов и революционеров-демократов, коммунистические теория и практика, программу «500 дней» Г.А. Явлинского и т.п.

Национальная стойкость – четвертая особенность менталитета. Историческое развитие России всегда проходило под знаком трагической катастрофичности, хозяйственная деятельность осуществлялась в экстремальных природно-климатических условиях, плюс православный тип христианства с призывом к смирению во имя спасения наложили глубокий отпечаток на менталитет русских. Этими обстоятельствами объясняется беспримерная стойкость к переживанию тяжелых невзгод и испытаний. Россия возникла и приобрела величие как мощная политическая и культурная сила благодаря невиданному упорству своих граждан, готовых стоически переносить трудности и несчастья своей истории. Поэтому поводу И. Ильин писал: «История России являет собой образец терпения и постоянного жертвенного служения, вечную готовность, твердую выдержку» [6, С. 177].

Любовь к свободе. По мнению Бердяева Россия – «страна бесконечной свободы», это свобода «без границ», это вольница, свобода бакунинского типа, в отличие от формулы свободы Спинозы – Маркса как осознанной необходимости. Но свобода русских аполитична; не имея свобод политических, обязательных для европейцев, русский народ свою свободу реализовывал в других областях: бытовых, культурных, в песенно-поэтическом творчестве, в промыслах, в восстаниях и бунтах, в территориальном расширении государства. Пространственная координата вошла в глубинную суть народного менталитета, предопределив неукротимое рус-

ское стремление к свободе.

И, наконец, *всечеловеческая толерантность*. Для русского народа, который в течение многих столетий занимал срединное положение на континенте, характерна особая система ценностей. Данная аксиологическая система основана на принципе толерантного и комплементарного отношения к другим народам. Исторические факты показывают, что на территории Западной Европы исчезли более 200 народов, в то время как Россия не только сохранила, но и многократно спасала европейские народы от уничтожения, завоевания и порабощения [6, С. 204].

Обозначенные выше черты национального менталитета можно дополнить ментальными константами, которые выделила этнопсихолог Т.Г. Стефаненко. Это, во-первых, *общинность, общинный уклад жизни*, который выполнял две функции: ценностно-ориентационную и защитную. Следствием этого у русского крестьянина оформились такие качества характера, которые определили и тип мышления, как беспомощность, зависимость от авторитетов, социальная дезадаптация вне общины. Во-вторых, это *понимание государства как источника зла*, как противостоящую народу инстанцию. Конфронтация с государством проявлялась не только в открытом противостоянии – бунтах и восстаниях, но в терпеливом повседневном сопротивлении: в волокитстве, симуляции, дезертирстве, воровстве, мнимом неведении и т.п. В-третьих, *царецентризм*, который проявляется в любви к царю, вождю, президенту, отождествление их с Богом. Эта черта породила в русском человеке беспрекословную подчиненность, покорность в поведении, мышлении и деятельности. Четвертой этнопсихологической константой Стефаненко является *милосердие и человечность* как противоположные качества государства-зла с его безликими, бесчеловечными законами. И, наконец, пятой константой стало бездействие. В его рамках формировались такие черты характера как пассивность, безынициативность, проявляющиеся в «авось-отношениях», это также и неагентивность, то есть неспособность действовать в качестве активного субъекта [5, С. 145–152].

Представленный набор ментальных констант не является стандартным и окончательным. Так, В.Е. Семенов предложил другую типологию ментальностей: православно-российская, коллективистско-социалистическая, индивидуалистско-капиталистическая, криминально-мафиозная и мозаично-конформистская псевдоментальность. Каждый тип ментальности имеет свои характеристики и существенные черты. Анализ исследований российского менталитета и русского характера, проведенный В.Е. Семеновым, выявил распространенность среди россиян склонностей к патернализму, уравнительности, державности и особенно – к социальной справедливости [4, С. 485–492].

Представленные типологии ментальных качеств русского народа являются скорее умозрительными, интеллигибельными и носят характер фи-

лософско-психологической рефлексии, нежели исследовательской практики. Это свидетельствует не столько об отсутствии экспериментального инструментария, сколько о сложности, многомерности и многофакторности данного феномена, его историчности и цикличности, его вариативности и константности. Однако проблемы типологизации российской ментальности остаются актуальными в философско-психологической науке и ждут дальнейшего серьезного научного осмысления.

Таким образом, несмотря на разнообразие точек зрения в отношении ментальных характеристик русского народа, можно выделить несколько общих интеллектуальных черт, которые отмечают многие авторы. К ним относятся: созерцательность мышления, некоторая идеализация объективной реальности, интеллектуальная зависимость, познавательная пассивность и одновременно способность к научному познанию, религиозная окрашенность мышления, природная смекалка, интеллектуальная интуиция, вместе с тем легкомыслие и порой беспечность в организации какой-либо деятельности и планировании своего будущего. Перечисленные качества не исчерпывают всех характеристик русского менталитета, ибо мышление русского народа является большой загадкой (и порой проблемой) даже для самого себя.

Литература

1. Бердяев Н.А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века // О России и русской философской культуре: Философы русского послеоктябрьского зарубежья. М., 1990.
2. Касьянова К.О русском национальном характере. М., 1994.
3. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. М., 2007.
4. Семенов В.Е. Типология российских менталитетов и имманентная идеология России // Социальная психология в трудах отечественных психологов / Под ред. А.Л. Свенцицкого. СПб., 2000. С. 485–492.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов. М., 2003.
6. Трофимов В.К. Менталитет русской нации: Уч. пособие. Ижевск, 2004.

Социализация личности через разрешение противоречия между биологическим и социальным

Рассмотрение проблемы уместно начать с выявления философских и педагогических аспектов феномена «социализация». Философской основой понятия «социализация» является диалектико-материалистическая концепция, согласно которой социализация рассматривается как целостный и универсальный процесс в единстве филогенеза (формирование родовых свойств человека) и онтогенеза (формирование конкретного типа личности). Исследователи трактуют социализацию как процесс эволюции человека, в котором происходит разрешение противоречия между биологическим и социальным через преобразование биологического.

Человек детерминирован обществом на разных уровнях своего взаимодействия с окружающим миром. Как отмечает Н.Ф. Голованова, суть первого уровня – «организм – окружающая среда» – состоит в том, что человек первоначально приобщается к жизни в обществе как живой организм к окружающей среде. Второй уровень социализации – «субъект-объект» – предполагает взаимодействие между субъектом действия и познания и предметным миром. Для этого уровня характерны процессы «опредмечивания» и присвоения. Важнейшим проявлением этого уровня является овладение человеком речью как общественным средством коммуникации. С ее помощью он приобщается к нормам, ценностям общества, к его духовной культуре. Третий уровень социализации – «личность-общество». Это высший уровень детерминации: он характеризует усвоение личностью сложной системы отношений в обществе (социальных требований, правил, ожиданий). На его основе складываются мотивы поведения, установки, которые личность должна усваивать, чтобы существовать в данном обществе. Исходя из выше изложенного, социализация понимается как процесс взаимодействия индивида в обществе на основе предметно-преобразовательной деятельности индивида, результатом которой является исторически – конкретная форма социальности.

Большое значение в данном процессе имеет понятие родовой сущности человека, поскольку человек в отличие от животных организмов обнаруживает биологическую готовность к формированию социальных характеристик, и фактом бытия индивида в обществе родовая сущность не проявляется, если она не актуализирована в индивидуальной жизнедеятельности. «Данность человека конкретному обществу не вооружает его специфическим образом жизни, существенным для этого общества. Такой образ

жизни должен быть сформирован самим человеком в процессе воспитания и социализации». Идея связи процессов воспитания и социализации, может быть рассмотрена на основе фундаментального положения, разрабатываемого в философии, о процессах распредмечивания и опредмечивания социального смысла в ходе духовно-практического освоения мира (М.С. Каган, Э.С. Маркарян и др.). Освоение духовных ценностей в процессе распредмечивания и опредмечивания выступает сущностью деятельности, а его результатом является сам человек в его общественных отношениях, то есть мир человека.

Освоение понимается как универсальный творческий процесс опредмечивания и распредмечивания сущностных сил человек, в ходе которого происходит преобразование природной предметности в социальную, самоутверждение человека в мире как активного, деятельного существа. В этом заключен смысл социокультурного феномена освоения человеком мира. В основе духовного освоения лежит предметно-практическое отношение человека к миру, характеризующее его родовую сущность.

В социальной психологии социализация определяется «как двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, в систему социальных связей, а с другой стороны – как процесс активного воспроизводства этой системы индивидом в его деятельности».

Содержательная сторона процесса социализации убедительно раскрыта в диспозиционной теории регуляции социального поведения В.А. Ядовым. Он представил иерархию диспозиций, синтезирующих систему внутренних и внешних регуляций индивида в зависимости от степени включенности последнего в систему общественных отношений.

Исследователь выделяет четыре этапа социализации личности:

1. Освоение предметной деятельности в семье.
2. Освоение общения в различных малых группах.
3. Освоение профессиональной деятельности в учебных и трудовых коллективах.
4. Освоение культурных ценностей общества посредством включения их в целостную систему общественных отношений.

Становится понятным, что четыре этапа социализации – это те ступеньки, по которым проходит личность в процессе онтогенеза. В философии существует несколько концептуальных подходов к проблеме социализации личности, причем практически все философские системы рассматривают социальные аспекты воспитания. Любая философия решает вопросы о смысле жизни, о месте и роли человека в обществе, о личной ответственности за выбор жизненного пути. Обратимся к основным из них. Адаптивная концепция социализации отражает структурно-функциональный подход к проблеме, где социализация рассматривается как приспособление личности к существующему образу жизни, к господ-

ствующим в обществе экономическим, идеологическим, нравственным нормам и принципам, как подготовка к выполнению социальных ролей в соответствии с принадлежностью к определенному классу и социальной группе. Наиболее полно данная позиция выражена в теоретической системе Джона Дьюи.

Социализацию он понимает как приспособление к общественной среде, подчеркивая, что необходимо «выкристаллизовывать» индивидуальность каждого воспитанника. Важнейшим понятием в концепции социализации у Дж. Дьюи является категория «опыт». По его мнению, опыт включает все переживаемое человеком: ощущение и мысли, невежество и знание, привычки, потребности, любовь и ненависть. Опыт Дж. Дьюи считает единственно реальным миром подлинных ценностей.

Теоретики критической теории социализации оказались сторонниками «гуманистического воспитания» и по существу обогатили прагматизм Дж. Дьюи идеями неопозитивизма, экзистенциализма, неотрейдизма. В критической теории социализации на первый план выходит феноменологический или личностный подход. Одним из главных теоретиков критической концепции социализации является К. Роджерс.

Он утверждал, что в процессе социализации у личности важно сформировать гибкость в оценке самого себя, умение под напором опыта переоценивать ранее возникшую систему ценностей. Для теоретиков критической концепции человек – активный субъект социализации. Для личности и ее поведения, как представляется К. Роджерсу, важное значение имеет формирование «Я-концепции», которая является ни чем иным, как системой восприятий. Кроме того, в процессе социализации у индивида возникает кроме «Я-концепции» еще и потребность в позитивном отношении к себе со стороны окружающих, особенно педагогов и родителей.

По К. Роджерсу, положительное отношение окружающих превращается в положительное отношение ребенка к самому себе, веру в себя и способствует сближению реального и идеального «Я» социализирующейся личности.

В начале 70-х годов XX столетия была выработана ролевая концепция социализации. Так, Ф. Тенбрук, К. Лэнгтон и др. рассматривают социализацию как процесс интеграции молодого поколения в систему социальных ролей через интериоризацию норм своей референтной группы. Одной из ведущих идей ролевой концепции социализации стало положение известного французского социолога Э. Дюркгейма о «воспитании как методической социализации» подрастающего поколения.

Отсюда задача педагогической науки заключается в том, чтобы определить и обосновать многообразные социализирующие воздействия (как организованные, так и стихийные) и преобразовывать их в целенаправленное педагогическое влияние. Концепция социального научения (когнитивный подход) в качестве механизмов социализации рассматривает

процессы идентификации, подражания, внушения, следования нормам, комфортность). Эти процессы, протекающие бессознательно или с различной степенью осознанности, и обеспечивают вхождение подрастающего ребенка в социум.

Главным выразителем данной концепции в психологии бихевиоризма является известный американский ученый А. Бандура. Он считает, что ребенок социализируется, обучаясь в своем социальном окружении у взрослых и сверстников посредством наблюдения, то есть человек копирует чьи-то образцы поведения. Еще одна позиция в рассмотрении процесса социализации, сложившаяся в 70–80-е годы, концепция «баланс идентичности» (функционально-личностный подход). Данная концепция исходит из того, что в каждой конкретной ситуации личность должна как бы всегда балансировать между требованиями «быть как никто другой», то есть одновременно быть идентичной и уникальной.

Одним из ведущих представителей данной концепции является американский психолог и педагог Л. Кольберг. Находясь под влиянием идей Дж. Льюи и Ж.Пиаже, он рассматривает развитие морального сознания как важный аспект целостного процесса формирования личности. При этом социальная среда определяется им не как система внешних воздействий, а как система возможностей, стимулирующих личность к принятию определенных социальных ролей. В современных теориях социализации в западной науке наблюдается интерес к идеям вальдорфской концепции. Развиваясь на основе философии Р.Штайнера, одного из основоположников антропософии, она утверждает как главную задачу воспитателей – формировать в детях способность к самоопределению, способность самостоятельно давать направление собственной жизни, быть за нее идеально ответственным и, таким образом, привести детей в контакт с социальным миром. Р.Штайнер специально рассматривает особую «духовную наследственность». Человек, по его мнению, входит в мир с определенными душевными задатками, которые он наследует от своих предков, а от самого себя – это жизненный путь его души в прошлом. Поэтому собственное «Я» человека формируется, как считают философы, на основе того, что дала природа и что приносит окружающий мир.

Таким образом, социализация в духе антропософской концепции не предполагает ни стрессового «выбрасывания» ребенка в социальную среду, ни упования на стихию социализирующего межличностного общения детей. Она выстраивает систему бережного разворачивания духовной жизни личности и перехода от субъективных переживаний внутреннего мира к духовному проникновению в социальный мир. Каждая из рассмотренных концепций значима, поскольку раскрывает социальные стороны процессов социализации и воспитания индивида.

Формирование навыков социально-личностного взаимоотношения старших дошкольников в условиях ДОУ

Психологи утверждают, что в старшем дошкольном возрасте происходят существенные изменения в эмоционально-волевом развитии детей, в мотивационной сфере, в общении со взрослыми и сверстниками, что обуславливает качественно новый уровень коммуникации и расширяет возможности нравственного воспитания дошкольников [1].

Эмоционально-практическая форма общения, как отмечают ученые, характерная для старшего дошкольного возраста, видоизменяется - ребёнок жаждет самовыражения и безразличен к успехам сверстника, сменяется форма общения с ситуативно-деловой на внеситуативную. Наряду с потребностью в сотрудничестве на этом этапе отчетливо выделяется потребность в признании и уважении сверстника. Успехи сверстников, по мнению педагогов, могут вызвать огорчения детей, а его неудачи нескрываемую радость. Это порождает многочисленные конфликты детей и такие явления, как хвастовство, демонстративность, конкурентность и т.д. Однако эти явления можно рассматривать как возрастные особенности пятилеток [2].

Учитывая возрастные особенности старших дошкольников, авторы рассматриваем игру как одно из средств формирования способности к общению и как метод нравственного воспитания детей. Это могут быть занятия в игровой форме, подвижные игры со своими правилами, сюжетно-ролевые игры, где дети самостоятельно распределяют роли, а также организуемая педагогом длительная коллективная (с интересным, развёрнутым сюжетом) ролевая игра, которая может стать одним из способов формирования управляемого поведения, развития самоконтроля у несдержанных детей. В этом случае ребёнку отводится роль ведущего, которая выступает в качестве силы, сдерживающей и организующей поведение ребенка. Если мы сталкиваемся со стремлением ребенка к игре в одиночку (что свидетельствует о недостаточно развитой потребности в общении), мы вначале подбираем для такого ребенка, лишь одного партнера, к которому бы он отнесся с симпатией, и только впоследствии осторожно расширяем круг его общения. Стремиться к налаживанию контактов такого ребёнка со многими сверстниками не стоит: шумные игры быстро утомляют таких детей [3].

Особенностью дошкольного возраста, по мнению психологов, является неумение ребенка определить состояние сверстника, что затрудняет развитие эмоциональных отношений [1]. Наиболее эффективный прием, обеспечивающий определение состояния сверстника, понимание его, явля-

ется словесное описание взрослым испытываемого ребенком состояния. С этой целью необходимо использовать естественные ситуации, которые возникают в повседневной жизни детского сада и самостоятельной игре детей. Нередки случаи, когда ребенок с сильным характером диктует условия «дружбы», а другой беспрекословно ему подчиняется. В таких ситуациях необходимо тактичное вмешательство, не ломающее детских впечатлений, но позволяющее активизировать пассивных и сдерживать вожаков. Необходимо обращать внимание детей на недопустимость грубых, резких обращений и ответов, в которых выражается пренебрежительное отношение к интересам и желаниям сверстника [3].

Дети должны понимать, что от поведения каждого из них зависит многое: кто-то не убрал игрушки вовремя – занятие началось позже, насорил во время еды – дал дополнительную работу младшему воспитателю и дежурным. Соответствующая оценка таких поступков и реакция на них педагога имеют большое воспитательное воздействие. Обеспечивая усвоение детьми правил поведения, необходимо заботиться о том, чтобы дети при этом усваивали бы и нравственные нормы: умение уступить, вовремя помочь товарищу и пр.

В работе с детьми педагог старается формировать элементы взаимопомощи. Можно использовать задания типа «Научи своего товарища тому, что умеешь сам», выполнение коллективных работ и т.п. – все это способствует постепенному развитию самостоятельности детей в совместной деятельности. Занятия необходимо строить в форме игровых ситуаций, побуждающих детей к сближению друг с другом и с педагогом на основе сопереживания самой ситуации, причем не только тем событиям, которые требуют сочувствия и участия, но и радостным, веселым событиям.

Автор статьи отмечает, что содержание занятий-игр предусматривает формирование у детей знаний и умений, необходимых для доброжелательного общения, воспитание хороших манер, что и называется культурой общения. В ходе занятий необходимо подвести ребенка – к ощущению чувства принадлежности к группе сверстников. Также их содержание направлено на привлечение внимания к партнеру, его внешности, настроению, действиям, поступкам; главный метод – непосредственное взаимодействие [Там же].

Педагогами и психологами отмечено, что в старшем дошкольном возрасте у детей появляются новые взаимоотношения со взрослыми. Дети активно проявляют интерес к содержательному общению с ними. Авторитет взрослого, его оценочное суждение продолжают играть серьезную роль в поведении. Растущая самостоятельность и осознанность поведения приводят к развитию способности руководствоваться в поступках усвоенными нравственными нормами. Возникают внутренние «этические инстанции», которые начинают определять поступки старшего дошкольника [2].

В формировании доброжелательных отношений в детском коллективе, умению приветливо разговаривать друг с другом пример общения взрослых оказывает определяющее влияние. Психологи рекомендуют использовать естественно возникающие ситуации, связанные с приходом в группу заведующей, медицинской сестры и их общением с воспитателем, младшим воспитателем. Полезно обратить внимание детей на то, как приветливо, по-доброму разговаривают взрослые друг с другом, побуждать их так же общаться между собой.

Воспитывать у детей доброжелательность друг к другу, по мнению психологов лучше в ходе игры или других видов деятельности. Необходимо привлечь их внимание к интересам и потребностям сверстников, находящихся рядом, стараться сформировать в детях желание помочь сверстнику, поделиться с ним, отозваться на его просьбу.

В воспитательной работе часто используются в качестве примера хорошие поступки взрослых детей. Психолого-педагогической основой этого приёма является ярко выраженная склонность детей к подражанию, а также стремление поступить таким образом, чтобы заслужить одобрение взрослого. Пример всегда конкретен, легко воспринимается детьми, осмысливается ими и переносится в собственную деятельность. При этом особое значение имеет пример самого взрослого. Подражая его авторитету, дети копируют манеры поведения, мимику, жесты. Большое значение имеет также и пример сверстников, одобряемый взрослым. Подобное одобрение общения вызывает у детей желание поступать также [1].

Психологи рекомендуют: при оценке поступков детей необходимо учитывать проявление ими инициативы, волевых усилий, сдержанности, умения вести себя в соответствии с известными моральными нормами, как в присутствии воспитателя, так и оставаясь на некоторое время без него. Порицание и замечание, звучащие в адрес ребёнка служат предупреждением, запрещением повторения подобных поступков. При разборе случая, очень важно выразить уверенность в том, что отрицательный поступок случаен и этого снова не случится [3]. При таком подходе гораздо легче избежать случаев негативизма, упрямства, неподчинения разумному требованию. Кроме того, необходимо помнить о том, что, осуждая поступок, нельзя осуждать самого ребёнка.

Ученые отмечают, что при формировании навыков социально-личностного взаимоотношения активным средством воздействия на детей являются произведения литературы и искусства (книги, картины, скульптура, музыка). Художественные образы, увлекательные сюжеты, в которых проявляются достоинства или недостатки литературных героев, раскрываются лучшие черты и качества человека, осуждаются поступки и явления, – всё это находит живой отклик у детей, способствуя формированию нравственных понятий, вызывая желание следовать хорошим примерам и воздерживаться от отрицательных поступков. И что немаловажно учит де-

тей взаимодействовать со сверстниками, старшими и младшими друзьями [2].

В заключение можно отметить, что ни один метод воспитания культуры поведения, формирования социально-коммуникативных навыков не может быть универсальным, пригодным для всех ситуаций, которые возникают в работе с детьми. Сочетаются разные методы, учитываются при этом особенности возраста, индивидуальные проявления, уровень воспитанности каждого ребёнка и всей группы в целом.

Необходимыми условиями для воспитания культуры поведения является правильная организация быта в детском саду, доверительная и дружелюбная атмосфера, окружающая детей, внешняя и внутренняя культура педагога.

Литература

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
2. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ. М.: Просвещение, 1988.
3. Воспитание детей в старшей группе детского сада: Пособие для воспитателей дет. сада / В.В. Гербова, Р.А. Иванкова, Р.Г. Казакова и др.; Сост. Г.М. Лямина. М.: Просвещение, 1984.

Социализация и адаптация детей в ДОУ через сюжетно-ролевую игру

Социализация или социальная адаптация ребенка – главная задача, которую должны решать педагоги на начальном этапе нахождения ребенка в стенах детского учреждения [1]. Дошкольный возраст, по мнению ученых, считается классическим возрастом игры. В этот период возникает и приобретает наиболее развитую форму особый вид детской игры, который в психологии и педагогике получил название сюжетно-ролевой.

Сюжетно-ролевая игра – это деятельность, в которой дети берут на себя трудовые или социальные функции взрослых людей и в специально создаваемых ими игровых, воображаемых условиях воспроизводят жизнь взрослых и отношения между ними. Все ролевые игры детей наполнены социальным содержанием и служат средством вживания во всю полноту человеческих отношений.

Игра – это подготовка ребенка к взрослой жизни [2]. Педагоги говорят – большинство детских сюжетно-ролевых игр отражает труд взрослых: малыши подражают воспитателю, врачу, шоферу, летчику, пожарному, отражают бытовые действия членов семьи и их отношения. В игре закрепляется и углубляется интерес детей к разным профессиям, воспитывается уважение к труду.

Сюжетно-ролевую игру с функциональной точки зрения можно рассматривать как подготовку ребенка к участию в общественной жизни в различных социальных ролях.

С первых дней своего существования человек окружен другими людьми. С самого начала своей жизни он включен в социальное взаимодействие. Первый опыт общения человек приобретает еще до того, как научится говорить.

Человек – существо социальное, его прогресс зависит не только от биологических, а, прежде всего, от социальных законов. Поэтому он формируется только при наличии общественных условий жизни.

Ученые считают, что в процессе взаимодействия с другими людьми человек получает определенный социальный опыт, который, будучи субъективно усвоенным, становится неотъемлемой частью его личности.

Личность развивается и совершенствуется под влиянием других людей, адаптируется через приспособление к выполнению в обществе конкретных обязанностей, несёт за своё поведение, действия и поступки определённую ответственность. У ученых этот процесс получил название социализации, основным содержанием которого является передача обществом социально-исторического опыта, культуры, правил и норм поведения, ценностных ориентаций, кроме того, усвоение их индивидом.

Под социализацией принято понимать процесс и результат развития индивида, его превращение в созидательного члена общества. Этот процесс начинается и происходит в дошкольном учреждении в ходе целенаправленного педагогически организованного воспитания. Суть социализации состоит в том, что она формирует и адаптирует человека, как члена того общества, к которому он принадлежит [3].

В жизни ребёнка дошкольного возраста игра занимает одно из ведущих мест. По мнению ученых, игра для него – основной вид деятельности, форма организации адаптации жизни детей. Однако для развития игры недостаточно только хорошее оснащение группы игровым материалом. Необходимо ещё наличие разнообразных впечатлений об окружающей действительности, которые дети отражают в своей игре. В начале младшей группы большинство детей воспроизводят только предметные действия, многие из них просто манипулируют с игрушками. Задача воспитателя направить детей на обогащение игровых действий, на развитие игрового сюжета.

Увлекательные по сюжету, богатые по содержанию игры вызывают желание объединяться, формируют интерес к совместным играм, заставляют использовать наиболее рациональные приемы для разрешения возникающих трудностей и устанавливать правильные взаимоотношения. Но как бы, ни увлекала детей игра, они не теряют чувство реальности. Становясь участником совместной игры, ребенок сталкивается с необходимостью согласовывать свои намерения и действия с товарищами, подчиняться тем правилам, которые устанавливаются в игре и до игры.

Говоря о социальном воспитании ребёнка, ученые, прежде всего, имеют в виду формирование зрелой, социально-адаптированной к жизненной ситуации личности. При этом у ребёнка в процессе сюжетно ролевой игры формируются следующие умения:

- ориентироваться в конфликтах и адекватно их разрешать, получать, обрабатывать, оценивать нужную информацию;
- принимать самостоятельные решения;
- предвидеть последствия чужих;
- учиться на своих ошибках, брать на себя ответственность за совершаемые поступки [1].

С помощью игры мы можем показать самому ребёнку адекватную реакцию социума на его поведение, решения, поступки в реальной, осязаемой для него форме, не травмируя его личность.

Психологи утверждают, что игра необходима для полноценного развития каждого индивида, в игре можно приобрести новые навыки, с её помощью можно опробовать новые способы взаимодействия с окружающими, которые потом можно применять в жизни [3].

Таким образом, сюжетно-ролевая игра имеет большое значение для социализации и адаптации в социуме.

Литература

1. Воронич Е.А. Сюжетно-ролевая игра как средство социализации дошкольников. Научное мнение: научный журнал / С.-Петербургский университетский консорциум, СПб., 2012. № 3. С. 37–41.
2. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике. М.: Академия, 2002.
3. Платонова Н.М. Основы социальной педагогики. СПб.: Питер, 2007.

Зимние подвижные игры как средство развития личности дошкольника

Формирование личности – длительный и непрерывный процесс, который не может быть ограничен ни местом, ни временем. Личность не воспитывается по частям, ибо требует комплексного подхода. Поэтому исключительно велика роль общения в формировании личности ребенка (Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, 1988).

В процессе общения складываются определенные личные взаимоотношения. От характера отношений ребенка с окружающими во многом зависит, какие именно личностные качества сформируются у него. Однако личностные качества ребенку не просто «сообщаются» или «прививаются извне». Они не пассивный объект внешних воздействий, а формируются лишь в процессе взаимодействия ребенка со средой, в процессе его собственной активной деятельности (В.В. Зеньковский, 1995).

Особой деятельностью человека, направленной на ориентировку и познание предметной и социальной действительности, является игра. Игра как таковая перешагивает рамки чисто физической деятельности. Игра – содержательная функция со многими гранями смысла. Психологи, педагоги и физиологи, наблюдая, описывая и объясняя игры детей, пытаются установить природу и значение игры и отвести ей подобающее место в плане бытия [4].

Слово «игра» имеет много значений, входит в самые разные словосочетания: детская игра, игра пианиста, игра волн, игра воображения и другие. Нас сейчас интересует игра как особый вид человеческой деятельности – как игровая деятельность, которую можно наблюдать у людей любого возраста, но в наиболее яркой, непосредственной форме – у детей. Неслучайно символом всей игровой деятельности, игровых занятий в их чистом виде стали именно детские игры и близкие к ним занятия людей других возрастов.

В таком смысле игра – это занятие:

- во-первых, не по обязанности, а добровольно, по желанию, приносящее радость;
- во-вторых, эта радость непосредственна, так как игра сама по себе обычно не создает значимых товарных ценностей, а приносит в основном внутреннюю пользу самим играющим и поддерживающим игру, развивая и воспитывая их особыми, незаметными способами;
- в-третьих потому, что игра способна во многом воспроизводить, моделировать абсолютно любые из них ситуации, де-

лая более доступной играющему полноту развития за счет упрощения, превращая в переходное;

- в-четвертых, цель, распределение ролей, правила, и некоторые обстоятельства игры принимаются лишь условно, по договоренности, создавая на время особый, условный мир, со своими законами, открывающими простор для самых невероятных выдумок, изобретений [1–4].

Игра – вид деятельности ребенка, который представляет сознательную, инициативную деятельность, направленную на достижение условной цели, добровольно установленной играющими. В игре удовлетворяются физические и духовные потребности ребенка, в ней формируются его ум, волевые качества.

Непредсказуемость игры, случайность и неожиданность в ней являются не посторонними помехами, а внутренними свойствами игры, порой даже решающими (при жеребьевках, разыгрывании фантов и т.д.).

Интенсивность физического развития детей, их здоровье находится в непосредственной зависимости от двигательной активности. Общеизвестный факт, что движение оказывает всестороннее влияние не только на организм человека, но и его личностное развитие. Под воздействием движений улучшается функция сердечнососудистой и дыхательной систем, укрепляется опорно-двигательный аппарат, регулируется устойчивость ребенка к заболеваниям, мобилизуются защитные силы организма, у детей активно формируются нравственно-волевые качества, обогащаются эмоции.

К сожалению, приходится констатировать: в последнее время происходит явное снижение двигательной активности у детей. В условиях Кольского Севера проблема полноценной двигательной активности наиболее актуальна. Экстремальные условия окружающей среды в зимний период способствуют резкому сокращению времени пребывания ребенка-дошкольника на свежем воздухе, ограничивая его естественную потребность в движении. В практике работы дошкольных учреждений используются различные формы организации двигательной деятельности детей [1].

В условиях Кольского Заполярья важное место в повышении двигательной дееспособности детей должны занимать физические упражнения, требующие проявления аэробной выносливости. К ним относятся: ходьба, продолжительный равномерный бег, передвижение на лыжах, и, в частности, подвижные игры на снегу, зимние подвижные игры, эстафеты. Именно аэробные упражнения несут максимальный оздоровительный эффект (Н.В. Алябьева, В.И. Мазуревич, Г.С. Рябченко).

Как показывают исследования, проводившиеся специалистами

в условиях Европейского Приполярья и Крайнего Севера, проведение игр и упражнений, особенно в условиях открытого воздуха, способствуют улучшению состояния функциональных способностей детского организма. Их выполнение на открытом воздухе вызывает увеличение насыщения крови кислородом, обеспечивает продуктивную умственную работу.

По определению отечественных психологов Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, благодаря которой в психическом развитии ребенка происходят значительные изменения. Подвижная игра представляет собой первую доступную для дошкольников форму деятельности, которая предполагает сознательное воспроизведение навыка движений. Психологи относят игру к интрогенному поведению, своеобразие её в отличие от других форм в том, что «игра является генеральной формой поведения: все формы экстрагенного поведения могут составить содержание игры». Эту мысль подчёркивает и Д.Б. Эльконин, называя игру формой моделирования социальных отношений [7]. Именно эта особенность игровых действий и операций, выполняемых детьми, делает её эффективным средством обучения и формирования нравственно-волевых и психофизических качеств личности.

Самостоятельность и свобода выбора, простор для творчества, доступность в игре даже самого недоступного и желанного – все это наполняет участников игры радостью, окрыляет их фантазию, изобретательность, раскрывает дремавшие способности и силы (Е. Геллер 1990). Человек расцветает в хорошей, увлекательной игре, растет, развивается духовно, физически.

Многие исследователи: А.А. Антонов, Л.Н. Волошина, О.И. Кокорева (1997), Т.И. Осокина, Е.А. Тимофеева (1996), Е.А. Сагайдачная (1988), Э.Я. Степаненкова (2004), Н.В. Алябьева (2011) и др. констатируют тот факт, что подвижная игра является средством гармонического развития и оздоровления ребенка, школой управления собственным поведением, формирования положительных взаимоотношений, благополучного эмоционального состояния.

В игровой деятельности детей объективно сочетаются два важных фактора: с одной стороны, дети включаются в практическую деятельность, развиваются физически, привыкают действовать самостоятельно; с другой стороны получают моральное и эстетическое удовлетворение от данной деятельности, углубляют познания окружающей среды. Все это в конечном итоге способствует воспитанию личности в целом.

В отечественной психологии и педагогике игра рассматривается как деятельность, имеющая большое значение для развития ре-

бенка: в ней происходит ориентация в отношениях между людьми, овладение первоначальными навыками кооперации (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, А.П. Усова и др.).

Игра выполняет важные социальные функции, поскольку в ней ребенок ощущает себя одновременно личностью и членом коллектива [1–4]. Игра – это такое действие, которое сопровождается чувствами подъема, напряжения и приносит радость и разрядку. Настроение игры есть отрешённость и восторг – священный или просто праздничный, смотря по тому, является ли игра сакральным действием или просто забавой. По мнению Э.Л. Можяева, Р.К. Бикмухаметова, игра имеет склонность быть красивой, т.к. слова, с помощью которых именуются элементы игры, принадлежат по большей части сфере эстетического. К ним можно отнести термины, обозначающие проявление прекрасного: напряжение, равновесие, контраст, вариативность, завязка и развязка, разрешение [4]. Игра и есть та самая врождённая функция, благодаря которой ребёнок или взрослый осуществляет своё стремление. Играющий должен подчиняться правилам игры и неукоснительно выполнять их в предписываемых игрой рамках дозволенного.

У ребенка формируется комплекс «самости» – самовыражения, самореализации, самоконтроля [6]. В подвижных играх, как подчеркивала А. Усова, у детей начинает формироваться интерес к соревновательной стороне – соревнованию в ловкости, быстроте, смекалке, смелости, организованности. Подвижные зимние игры способствуют воспитанию воли, настойчивости в преодолении трудностей, приучают детей к взаимопомощи, честности и правдивости.

В силу изложенного игра может быть включена в любой вид деятельности дошкольника. Эту особенность игры общество использовало как средство обучения и воспитания. Игра как одно из древнейших психолого-педагогических средств обучения и воспитания переживает в настоящее время период своеобразного расцвета, так как применяется в дошкольный период, начиная с раннего возраста в различных формах организации физического воспитания.

С.Л. Рубинштейн, вскрывая природу игры, отмечает, что, прежде всего игра – это осмысленная деятельность, то есть «совокупность осмысленных действий, объединённых единства мотива...». Игра является выражением определённого отношения личности к окружающей действительности.

Он раскрывает положения, определяющие сущность игры: мотивы игры – многообразные переживания, значимые для играющего; игровое действие – реализация мотивов игры, независимо от средств и способов действия, что и обуславливает противоречие между ростом потребности и запросов (мотивация деятельности) и ограни-

ченными возможностями личности [6].

В практике работы дошкольных образовательных учреждений подвижные игры используются на совместной образовательной деятельности по физическому воспитанию, во время прогулок, спортивно-развлекательных мероприятий. Основная их направленность – удовлетворение потребностей дошкольников в двигательной активности и закрепление техники двигательного навыка, формирование норм поведения, снятие напряжения после учебного дня.

Следуя идеям Л.С. Выготского, можно отметить, что игра – это живой социальный коллективный опыт личности, и в этом отношении она представляет собой незаменимое орудие воспитания социальных навыков и умений [2, 3].

Безусловно, зимние подвижные игры не только развивают силу воли и координацию движений, но и повышают устойчивость детского организма к простудным заболеваниям и укрепляют иммунитет, оказывают большое влияние на всестороннее гармоничное развитие ребёнка, закаляют его организм.

Следовательно, подвижные игры способствуют более правильному и быстрому росту формирующегося детского организма. Использование подвижных зимних игр обогащает двигательную активность детей, делает ее разносторонней, отвечающей индивидуальному опыту и интересам. Разнообразные подвижные игры для детей – катание на санках, игры со снегом и на лыжах, и др. – обогащают содержание прогулок и увлекают детей. Играя в подвижные игры, можно увеличить продолжительность прогулки, что особенно важно при низких температурах в заполярном крае. Зимние игры становятся шансом проявить себя, показать свои возможности, умения, достижения в разных видах физкультурной деятельности и насколько хорошо может владеть своими действиями, эмоциями, телом.

Особенно полезны зимние подвижные игры застенчивым детям. Активные зимние подвижные игры помогают им преодолеть робость, снять тревожность и повысить свой авторитет. Дети интуитивно прибегают к игре как психотерапевтическому средству для снятия страхов, стрессовых ситуаций, эмоциональных и интеллектуальных напряжений. Ребенок не просто играет, он рассказывает окружающим о том, что его радует или беспокоит, какие впечатления или проблемы требуют скорейшего разрешения. В играх встречаются два рода отношений. Это отношение соревновательного типа – между командами, между партнерами, у которых прямо противоположная цель (если один выигрывает, то другой проигрывает), и отношения подлинного сотрудничества между участниками одной команды. Такое сотрудничество помогает ребенку «выйти» из ситуации и проанализировать ее как бы со стороны.

Зимние подвижные игры способствуют созданию защитных механизмов, осуществляется мощная психоэмоциональная разрядка, в результате которой возникают положительные эмоциональные ощущения. И чем больше положительных эмоций получает ребенок, тем более гармоничным и радостным предстает перед ним мир, тем уютнее и увереннее ощущает он себя в жизни. Характерная особенность зимних подвижных игр – комплексность воздействия на организм и на все стороны личности ребенка: в игре одновременно осуществляется физическое, умственное, нравственное, эстетическое и трудовое воспитание.

Литература

1. Алябьева Н.В., Яковенко З.Г. Подвижная игра и упражнения в жизни. Мурманск, 2010.
2. Выготский Л.С. Инструментальный метод в психологии. Собр. соч. в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте психологический очерк: книга для учителей. М.: Просвещение, 1991.
4. Можаяев Э.Л., Бикмухамедов Р.К. Игра в структуре человеческой деятельности // Теория и практика физической культуры. 2010. №12. С. 83.
5. Пидкасистый П.И., Ахметов Н.Г., Хайдаров Ж.С. Игра как средство активизации учебного процесса // Сов. педагогика. 1985. № 3. С. 22-25.
6. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психики. М.: АПН СССР, 1969. С.354.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М.: Владос, 1999.

Роль общения в формировании детского коллектива

Развитый детский коллектив представляет собой необходимое условие самоутверждения личности. Ему присущи общность целей и адекватность мотивов предметно-практической совместной деятельности, направленной на пользу общества, забота об общем результате, определенные организация и характер общения, широкая система коллективных связей. Психологи говорят, что наиболее развитые формы взаимоотношений детей создаются в процессе целенаправленной организации их социально-одобряемой деятельности: учебной, организационно-общественной, трудовой, художественной, спортивной и др.

При этом считается, что придание основным типам деятельности детей определенной целевой направленности, социальной значимости позволяет не только формировать отношения детей внутри возрастных групп, но и строить их на единой основе. Сочетание взаимответственности, с одной стороны, а с другой – необходимости проявления самостоятельности в организации и осуществления про-социальной деятельности обеспечивает условия для развития подлинной самостоятельности. Максимальное развитие самодеятельности детей выступает определяющим признаком развитого детского коллектива [1].

Социально признаваемая деятельность как средство формирования детского коллектива и определенных отношений его членов может быть реализована в том случае, если она соответствующим образом организована, как говорят педагоги [2].

Это должна быть такая организация, при которой:

- дети разных возрастов выполняют отдельные части общей задачи, т.е. осуществляется возрастное разделение;
- значимые цели этой деятельности имеют как общественный, так и личностный смысл;
- обеспечивается равноправная, инициативно-творческая позиция каждого ребенка (от планирования дел до оценки ее результатов);
- осуществляется непрерывность и усложнение совместной деятельности, причем не только в плане собственно деятельности, но, главное, с позиции ее активного участника, действующего для "контактного" коллектива, потом для общешкольного. Именно в развитых формах социально одобряемой деятельности формируется умение ребенка учитывать интересы, позицию другого человека и соответ-

ственно этому ориентироваться в своем поведении.

Ученые считают, что детский коллектив как инструмент воспитания организуется взрослым. При этом важное значение приобретает вопрос о соотношении:

- 1) потребности детей в общении;
- 2) задач, поставленных перед этим коллективом.

Практически в любом организованном детском объединении реально существует определенное сочетание данных двух факторов. Однако педагоги отмечают – наиболее широкие возможности детского взаимодействия создаются в условиях сформированного детского коллектива.

Активно включая детей в решение социально важных задач, такой коллектив обеспечивает многообразные формы общения, обуславливает возможности развития индивида как личности. Психолого-педагогическая задача при этом заключается в том, чтобы детский коллектив не воспринимался лишь как форма целесообразности, чтобы в глазах детей воспитательная функция коллектива отступала на второй план перед его социально полезной функцией. Иначе его воспитательное воздействие нивелируется, заменяясь влиянием, так называемых неофициальных, неформальных детских объединений [1].

Психологи считают, что важную роль играет характер взаимоотношений, которые складываются между детьми в изменяющейся структуре постоянных и временных объединений, что проводит их через положение руководителей и исполнителей, формируя умения командовать товарищами и подчиняться товарищу, создавая развернутую сеть разнообразных связей, отношений. Особое место в креплении межколлективных связей занимает целенаправленное создание временных объединений, позволяющих организовать деятельность детей в небольших группах, которым поручается выполнение кратковременных дел.

Но главное состоит в том, что только в небольших группах каждый ребенок может определить для себя такое положение в совместной работе, при котором он способен приложить все свои знания, силы и способности. Возникает возможность для каждого выделить свою роль в общей деятельности, в наибольшей степени адекватную его индивидуальным склонностям.

Поэтому необходимо, развивая самоуправление детского коллектива, по мнению ученых, формировать отношения детей не только к цели данного коллектива (при сохранении ее конкретной значимости), но и к общему делу вообще.

Данные исследований убеждают в необходимости одновременного включения детей в специально организованную «скользящую

сеть» различных коллективов: учебных, трудовых, организационно-общественных, художественных, спортивных, игровых; постоянных, сезонных, временных; одно- и разновозрастных; малочисленных и многочисленных. Такая подвижная сеть многоплановых коллективов при условии соподчинения социально значимых целей деятельности коллектива и подчинения решению общей задачи не позволяет ребенку замкнуться в кругу близких товарищей.

Она непрерывно включает малый коллектив в большой, группе детей одного возраста в разновозрастный коллектив, создавая переплетение взаимозависимостей, разрывая рамки своего конкретного, "нашего" коллектива, выводя детей в целом на общество. Причем это не формальный разрыв, когда ребенок участвует «то там, то тут», а система, которая, с одной стороны, способствует формированию непосредственно-личностного общения детей в коллективе, а с другой - обеспечивает осознание ребенком его включенности не только в данный коллектив, но и в общество [2].

В частности, большое число коллективов, в состав которых ребенок одновременно входит, не дает ему возможности стать в известную оппозицию, а скользящие формы разнопланового коллектива эту возможность исключают, создавая условия для разнообразного общения, общения в чистом виде, для построения отношений дружбы, сотрудничества, общих взглядов, интересов детей.

При этом важно направленное включение каждого ребенка в развернутую социально одобряемую деятельность в системе именно такого специально заданного многопланового коллектива при соподчиненности целей каждого конкретного коллектива решению общих социально значимых задач.

Литература

1. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009.
2. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М. Воронеж, 1997. С. 291-300.

Формирование коммуникативных навыков у детей младшего дошкольного возраста в условиях применения ФГТ к основной общеобразовательной программе ДОУ

Современные психолого-педагогические исследования говорят о том, что отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в младшем дошкольном возрасте. Мир ребёнка уже не ограничивается семьёй. И по мере взросления малыша все важнее для него становятся контакты со сверстниками. Практически в каждой группе детского сада разворачивается сложный и порой драматичный сценарий межличностных отношений дошкольников. Они дружат, ссорятся, мирятся, обижаются, ревнуют, помогают друг другу, а иногда делают мелкие «пако-сти». Все эти отношения остро переживаются и несут массу разнообразных эмоций. Эмоциональная напряженность и конфликтность в сфере детских отношений значительно выше, чем в сфере общения со взрослым [3].

Родители и педагоги иногда не подозревают о той широкой гамме чувств и отношений, которую переживают их воспитанники, и не придают особого значения детской дружбе, ссорам, обидам. От того, как сложатся отношения ребёнка в первом в его жизни коллективе – группе детского сада – во многом зависит последующий путь его личностного и социального развития, а значит и его дальнейшая судьба. Необходимость раннего формирования положительного опыта общения обусловлена тем, что его отсутствие приводит к возникновению у детей негативных форм поведения, к ненужным конфликтам.

Дошкольники стремятся, но часто не умеют вступать в контакт, выбирать уместные способы общения со сверстниками. Весьма быстро складываются отношения, в которых появляются предпочитаемые и отвергаемые дети. «За радость общения» ребенок тратит много энергии на чувства, связанные с успехом идентификации и страданиями отчуждения [2]. Важно во время начать работу по формированию коммуникативных навыков, так как, находясь постоянно в обществе, ребенок должен учиться управлять своим поведением в любой ситуации.

В ФГТ (Федеральных государственных требованиях) к основной общеобразовательной программе ДОУ интегративное качество *«Овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками»* предусматривает наличие следующих сформированных умений и навыков: ребенок адекватно использует вербальные и невербальные средства общения, владеет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми, способен изменять стиль общения со взрослым или сверстником, в зависимости от ситуации.

Взаимоотношения младших дошкольников ярко проявляются в иг-

ровой деятельности. Именно в ней наиболее эффективно происходит формирование коммуникативных навыков и умений. Нами составлен тематический план мероприятий, состоящий из трех модулей.

Формы	Тема	Цели
<i>Модуль 1 Ознакомительный</i>		
Этюды Дидактические игры Чтение художественной литературы Слушание музыки Рисование	«Узнаем друг о друге»	Знакомство детей с различными эмоциями, чувствами другого человека, ребенка.
<i>Модуль 2 Интеллектуальный</i>		
Чтение художественной литературы Игры Просмотр мультфильмов	«Азбука вежливости»	Познакомить детей с правилами поведения в социальной группе и приемами взаимодействия, научить обращаться за помощью, предлагать помощь
Интерактивный кукольный театр Чтение художественной литературы Просмотр мультфильмов	«Давайте жить дружно»	Сформировать у детей знание, что все люди на земле должны жить в дружбе. Профилактика конфликтного поведения. Обучение навыкам взаимодействия.
Цикл игр	«Ты и я вместе»	Вырабатывать у детей интерес к общению со сверстниками, со взрослыми. Помогать строить взаимоотношения между детьми в процессе игровой деятельности.
<i>Модуль 3 Эмоциональный</i>		
Хороводные игры Цикл игр	«Общаемся, играя»	Развитие эмпатийного поведения, создание положительного эмоционального фона.

Занятия проводятся с периодичностью 2 занятия в неделю. Длительность одного занятия – 15 мин. Структура каждого занятия включает в себя ритуал приветствия, основную часть (игры и упражнения) и ритуал прощания. После проведения занятий даются рекомендации воспитателям, на каких детей группы стоит обратить особое внимание, чтобы повысить их социальный статус среди сверстников, кому из детей нужна направляющая помощь педагога в играх, каким играм учить детей в перерывах между занятиями. Таким образом, во взаимодействии специалистов работа ведется непрерывно.

В систему занятий входят игры и упражнения, разделенные по целям развития различных коммуникативных умений на подгруппы:

- для развития умения устанавливать контакт с собеседником;
- для развития умения общаться без слов;

- для совершенствования умения ясно и четко произносить слова;
- для развития умения вести себя в конфликтной ситуации;
- для развития эмпатии и эмпатийного поведения;
- для снятия напряжения, телесных зажимов, формирования чувства доверия;
- для достижения взаимопонимания и сплоченности, умения включаться в общий ритм работы;
- для создания положительного эмоционального фона, развития умения взаимодействовать в совместной деятельности.

Также используются следующие формы работы:

- хороводные игры;
- этюды на осознание собственных мышечных и эмоциональных ощущений;
- дидактические игры;
- интерактивный кукольный театр;
- чтение художественной литературы;
- слушание музыкальных произведений;
- просмотр мультфильмов.

Целым рядом преимуществ в работе по формированию коммуникативных навыков у младших дошкольников обладают хороводные игры. В такого рода играх не возникает конкуренции у детей между собой, а значит, взаимодействие участников проходит в доброжелательной обстановке. Хороводные игры доступны ребенку младшего дошкольного возраста, потому что они просты по содержанию, запоминаемы, благодаря многократности повторности одного и того же действия. Общие действия объединяют взрослых и детей, создают хорошее настроение у каждого участника хоровода. Хороводные игры помогают стеснительным, замкнутым детям почувствовать себя включенными в общую игру, а активные и нетерпеливые дети учатся двигаться слаженно вместе со всеми.

Также одной из наиболее действенной и успешной в формировании коммуникативных навыков детей по нашему мнению является такая нетрадиционная форма работы, как интерактивный кукольный театр. «Включенность» в разыгрываемую сказку, возможность повлиять на ее ход дарит ребенку чувство уверенности и спокойствия. Чтобы помочь попавшему в затруднительную ситуацию герою дети вынуждены находить и предлагать конструктивные решения проблемы, взаимодействовать друг с другом. Общие переживания способствуют сплоченности детского коллектива, что благоприятно сказывается на эмоциональном климате группы.

К концу учебного года уже отмечается положительная динамика в формировании интегративного качества «Овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками», что пока-

зал проведенный мониторинг [1]. Анализ полученных результатов выявил повышение показателей сформированности навыков межличностного общения в процессе разнообразной деятельности, а также в преобладании более высоких уровней развития форм общения со взрослыми и сверстниками.

Дети охотно включаются в совместную деятельность со взрослым, подражают его действиям, отвечают на вопросы взрослого и комментируют его действия в процессе совместной игры, выполнения режимных моментов. Проявляют интерес к сверстникам, к взаимодействию в игре, в повседневном общении и бытовой деятельности: могут спокойно играть рядом, обмениваться игрушками, объединяться в парной игре. Социометрическое исследование показало следующие изменения: количество лидеров в группе осталось неизменным, однако количество принятых детей увеличилось, изолированных детей в группе не осталось. Дети стали более охотно объединяться в микрогруппы, принимать в игру сверстников, которых до этого не замечали. Связи в коллективе носят более устойчивый характер, хотя и остались подвержены незначительным ситуативным изменениям.

Литература

1. Афонькина Ю.А. Мониторинг качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Вторая младшая группа. Волгоград: Учитель, 2012.
2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2009.
3. Смирнова Е.О., Лаврентьева Т.В. Возрастные особенности общения дошкольника со сверстниками // Дошкольное воспитание. 2003. № 3.

Организация ППМС службы сопровождения ребёнка в дошкольном образовательном учреждении

Служба ППМС сопровождения ребёнка – это структурное подразделение дошкольного образовательного учреждения. Она создается для оказания помощи детям, имеющим трудности в усвоении образовательных программ, проблемы психологической, социальной адаптации, проблемы медицинского и юридического характера.

Целью деятельности ППМС службы сопровождения является создание целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия образования для детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья.

В структуру службы сопровождения входит руководитель учреждения, педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог, инструктор по физической культуре, старшая медицинская сестра, воспитатели групп.

Согласно положению о ППМС службе сопровождения ребёнка её руководитель выбирается из числа специалистов. Практика работы нашего учреждения показала, что руководителем должен быть педагог-психолог, так как он обладает наиболее полной информацией обо всех детях и семьях.

В своей деятельности специалисты ППМС службы сопровождения руководствуются следующими принципами:

- приоритет интересов ребенка;
- непрерывность и комплексный подход в организации сопровождения;
- рекомендательный характер оказания помощи и услуг;
- равноправие статусного положения субъектов сопровождения;
- мультидисциплинарный подход;
- конфиденциальность информации.

Процесс ППМС сопровождения проходит в несколько этапов:

Первый этап сопровождения – диагностический. На этом этапе специалисты учреждения проводят диагностику детей. Педагог-психолог выявляет уровень развития познавательной сферы, эмоциональные, личностные, коммуникативные проблемы. Учитель логопед исследует уровень речевого развития. Социальный педагог про-

водит мониторинг семейного благополучия детей. Инструктор по физической культуре оценивает уровень развития физических качеств. Воспитатели по результатам диагностики выявляют уровень усвоения программы дошкольного учреждения. Старшая медицинская сестра фиксирует состояние здоровья ребёнка, заболеваемость.

По результатам обследования каждый специалист заполняет диагностическую карту, в которой отражены основные параметры проведённых диагностических исследований. При этом для оценки используется уровневая дифференциация: высокий, средний (или норма), ниже среднего (или наблюдение), низкий (или риск).

Следующий этап – поисковый.

Одной из основных форм работы на этом этапе является ПМП консилиум учреждения, который является эффективным совещательным органом при решении проблем в развитии, воспитании и обучении детей, у которых выявлены проблемы в ходе диагностики.

В состав консилиума входят руководитель учреждения (председатель), специалисты ДООУ, могут быть приглашены специалисты других учреждений. Состав консилиума всегда определяется задачами и проблемами, которые следует решать.

Задачи консилиума:

- совместный анализ диагностических данных,
- определение факторов неблагополучия, выявление причин отклонений или проблем развития,
- определение путей и способов комплексной помощи ребёнку,
- осуществление преемственности в системе ДООУ – начальная школа.

При подготовке ПМП консилиума специалисты и родители информируются о необходимости обсуждения проблем ребёнка. Составляется список специалистов, участвующих в консилиуме (специалисты непосредственно работающие с ребёнком, знающие его проблемы). Готовится пакет документов, отражающих результаты диагностики, динамику развития детей.

На заседании консилиума специалисты обсуждают результаты диагностики, заполняют сводную карту результатов обследования и выделяют группу детей, нуждающихся в комплексном ППМС сопровождении (это дети, которые вышли в группу риска у нескольких специалистов). Происходит поиск возможных путей и способов решения проблем каждого ребёнка.

На основании результатов диагностики специалисты составляют индивидуальный план помощи для каждого ребёнка группы риска, куда включают мероприятия, направленные на оказание коррек-

ционно-развивающей помощи ребёнку: информирование и консультирование родителей, диагностическая и коррекционная работа с ребёнком. Каждый специалист, выявивший проблему, вносит в план свои мероприятия.

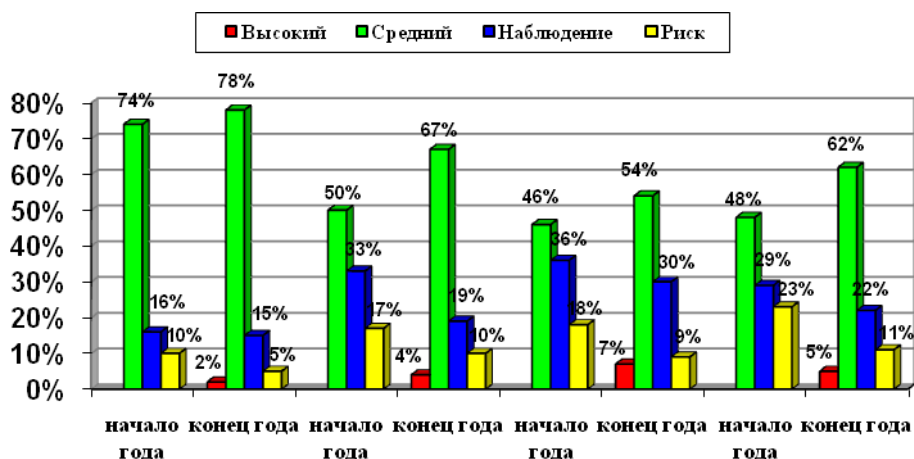
При проведении ПМП консилиума ведущая роль принадлежит педагогу-психологу учреждения, который является связующим звеном между педагогами, родителями и ребёнком. Педагог-психолог может тактично поставить вопрос и сообщить о проблемах ребёнка, сгладить «острые углы» при обсуждении проблем, если возникнет такая необходимость, добиться сотрудничества, вовремя перевести разговор в продуктивное русло, поддержать культуру общения на ПМП консилиуме.

Следующий этап – консультативно-проективный (или договорной). На этом этапе проводятся консилиумы по решению индивидуальных проблем каждого ребёнка группы риска, куда обязательно приглашаются родители. Они являются равноправными субъектами сопровождения, несут ответственность за реализацию индивидуального плана помощи ребёнку. Индивидуальный план помощи обсуждается, в него вносят корректировки с учётом пожеланий всех субъектов сопровождения.

Следующий этап – деятельностный – реализация плана. Специалисты работают с ребёнком, оказывают консультативную помощь его семье до тех пор, пока в этом есть необходимость. Следует отметить, что в течение года по результатам промежуточной диагностики проводятся повторные консилиумы, на которых изучается динамика в развитии детей, планы помощи корректируются.

Последний этап – рефлексивный. Это осмысление результатов работы. На итоговом консилиуме специалисты обсуждают результативность работы с каждым ребёнком, анализируют динамику в развитии детей по всем параметрам диагностики.

Результаты работы ППС службы сопровождения ребёнка в МБДОУ



2008-2009

2009-2010

2010-2011

2011-2012

Служба ППМС сопровождения ребёнка нашего дошкольного учреждения за годы своего существования показала свою эффективность. Уже много лет, работая в системе ППМС сопровождения, мы получаем стабильные положительные результаты работы с детьми. Этому способствует командный подход и продуманная работа всех специалистов дошкольного учреждения в тесном сотрудничестве с родителями.

Литература

1. Азлецкая Е.Н. Социально-психологическая служба образовательных учреждений: методическое обеспечение работы педагога-психолога. Сборник 1. Краснодар: Просвещение. Юг, 2001.
2. Кевля Ф.И. Психолого-педагогический консилиум как средство прогнозирования личностного развития ребенка // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1996, № 3.
3. Косарецкий С.Г. ППМС-центры России: современное положение и тенденции развития // Школа здоровья. 2000, № 3.
4. Нормативные правовые документы для педагогов-психологов образования / Сост. И.М. Каманов. Выпуск 1. М.: Творческий центр «Сфера», 2002.
5. Организация службы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения в системе образования / Сост. Н.П. Бугрышева, Т.И. Радионовская Мурманск: НИЦ Пазори, 2004.
6. Рабочие материалы Всероссийского совещания «Служба практической психологии в системе образования России. Итоги и перспективы» 6–7 июня 2002 г. // Школьный психолог. 2002. № 3.
7. Савельева Н. Настольная книга педагога-психолога детского

образовательного учреждения. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.

Психолого-педагогическое сопровождение детей в ДООУ

Все мы хотим, чтобы дети росли здоровыми, крепкими, много знали, словом, чтобы они были гармонично развитыми и здоровыми. Здоровье – важнейшая предпосылка правильного формирования характера, развития инициативы, сильной воли, дарований, природных способностей.

Что же такое здоровье? В уставе Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) говорится, что здоровье – это не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и полное физическое, психическое, духовное и социальное благополучие [5].

Если физическое здоровье – это показатели роста, веса, окружности грудной клетки ребенка, его осанка, телосложение, состояние двигательной активности, моторики и координации, чувство аппетита, отсутствие болезней и физических дефектов, то психическое здоровье включает в себя эмоциональный комфорт, уравновешенность психики ребенка, умственную работоспособность, развитие психических процессов, уровень зрелости процессов возбуждения и торможения и т. п.

В нашем дошкольном учреждении вопрос сохранения и укрепления здоровья дошкольников рассматривается в первую очередь, как вопрос социально-психологический.

Физическое здоровье и психическое состояние ребенка взаимосвязаны и взаимообусловлены. Ощущение своего физического здоровья и своих физических возможностей, телесного благополучия способствуют устойчивому чувству комфорта. Известно, что на любое событие душа и тело отзываются вместе. Психическое напряжение вызывает мышечный тонус и, наоборот, мышечное напряжение приводит к эмоциональному всплеску. А расслабление мышц вызывает снижение эмоционального напряжения и приводит к успокоению, восстановлению учащенного дыхания [4].

Поэтому основными задачами моей работы, как педагога-психолога, являются:

- определение особенностей эмоционального состояния, уровня тревожности, подвижности нервных процессов детей;
- снятие психологической напряженности, тревожности, создание эмоционального комфорта в группе;
- расширение круга осознаваемых детьми эмоций, умение их распознавать и произвольно проявлять;
- совместная работа с родителями, педагогами и специалистами по развитию эмоциональной сферы дошкольников.

С проблемой сохранения физического и психического здоровья впервые сталкиваюсь, когда ребенок приходит в детский сад.

Период адаптации к условиям детского сада – это сложный процесс приспособления организма ребёнка к новым условиям социального существования, к новому режиму. Наиболее сложная перестройка организма происходит на начальной фазе адаптации, которая может затянуться и перейти в дезадаптацию [1]. Поэтому проблемой адаптации начинаю заниматься до того, как ребенка приведут в детский сад. Хорошим подспорьем при знакомстве с семьей является анкетирование родителей, а также личный контакт с ребенком. С помощью анкетирования родителей, выясняю объективные условия воспитания ребенка в семье (анкета для родителей «Моя семья», родительское сочинение «Мой ребенок»), а также характеристику родителями состояния своих детей в семье (тест для родителей «Я и мой ребенок»). По результатам наблюдений и проведенного анкетирования родителей обозначаю для себя семьи воспитанников с повышенной тревожностью. В дальнейшем эти данные позволяют грамотно построить профилактическую и консультативную работу с родителями. Основная задача на этом этапе – не просто проинформировать родителей и педагогов об особенностях протекания периода адаптации у ребенка дошкольного возраста, но и дать конкретные рекомендации, как общаться с ним в этот период.

Чтобы избежать осложнений и обеспечить оптимальное течение адаптации, в ДОО созданы все условия, которые помогают смягчить разрыв ребенка с родителями и преодолеть страх и тревожность не только у детей, но и у их родителей, таким образом, обеспечить постепенный переход ребёнка из условий семьи в дошкольное учреждение. Это богатые, яркие, развивающие центры (сенсорный, книжный, музыкальный), а также центр природы, где дети получают свой первый опыт общения с природой, помогая взрослым ухаживать за растениями или наблюдая за животными. С детьми проводятся интересные игры и упражнения с использованием игр-забав («Что в кулачке?», «Где же наши ножки?»), потешек для снятия эмоционального напряжения («Сорока-ворона», «Ладушки»). Очень нравятся детям звучащие игры («Шуршалки», «Звенелки», «Стучалки»), игры с бумагой и карандашами («Обведи ручку»), а также танцы под веселую музыку.

Очень помогает в работе с детьми раннего возраста «сухой бассейн». Игры в «сухом бассейне» важны для психоэмоционального развития ребенка, они способствуют избавлению от мышечной и эмоциональной напряженности. Во время «плавания» дети ощущают постоянный контакт кожи с шариками. Шарик в бассейне действует как общий массаж, оказывая влияние на расслабление гипертонуса мышц и торможения гиперкинезов [4].

С детьми, чье психоэмоциональное состояние нестабильно, а поведенческие реакции неустойчивы, проводится индивидуальная работа,

направленная на развитие тактильной чувствительности и мелкой моторики («Какой предмет?», «Найди предметы»), развитие зрительной ориентировки («Помоги забраться в домик», «Найди на ощупь»). Также в работе использую игры с водой и песком («Найди шарик», «Слезы на песке»), игры с воздушными шариками, различные виды рисования (мокрыми ладошками на бумаге, пеной для бритья на зеркале, пальцами на песке).

Эмоции играют важную роль в жизни ребенка. В них отражаются непосредственные переживания явлений действительности. Проявляясь в поведении, эмоции информируют взрослого о том, что ребенку нравится, сердит или огорчает его. Важно, чтобы у ребенка был положительный эмоциональный фон, который проявляется в приподнятом настроении, улыбке, жестах, выражающих открытость, расслабленность [2].

Для диагностики эмоционального состояния детей 3–4 лет использую методику «Паровозик», которая наряду с получением индивидуальных результатов, позволяет определить общий психологический климат в группе. Также немаловажным фактором является показатель уровня тревожности. Для определения тревожности детей 4–6 лет использую тест американских ученых Р. Тэмбла, М. Дорки и В. Амена.

Для углубленного изучения функционального состояния нервной системы, являющейся ведущей и определяющей системой в формировании опорно-двигательного аппарата детей 5–7 лет, использую новый подход к диагностике подвижности нервных процессов с помощью теппинг-теста. По результатам исследования определяю распределение детей по трем типам нервной системы: сильный, промежуточный и слабый. Дети, имеющие сильный тип нервной системы легче реагируют на изменения, происходящие в окружающем мире, они меньше подвержены влияниям стресса. Поэтому наша задача – создать в детском саду все условия для формирования у детей сильного типа нервной системы.

На основании результатов проведенного обследования составляю индивидуальный маршрут развития ребенка. Поставленные задачи решаю посредством использования сюжетно-ролевых, дидактических игр, игр-драматизаций, бесед с детьми, в изобразительной деятельности, через знакомство детей с оптимальными формами общения. В игровые коррекционно-развивающие занятия включаю элементы игротерапии и арттерапии (рисование на тему «Какого цвета мой страх»), психогимнастики (пантомимические этюды «Пропала собака», упражнения на ритмизацию «Угадай по ритму», «Угадай по звуку»), телесной терапии (упражнения для снятия телесных барьеров «Обнимашки»), элементы психодрамы и сказкотерапии (игры-импровизации «Угадай по движению», совместное с детьми сочинение сказок). Учю детей элементам техники выразительных движений (упражнения «Облака», «Отгадай эмоцию»,

«Сердитый дедушка»), приемам саморасслабления, самоконтроля и саморегуляции («Солнышко и тучки», «Злой принц» и др.), что способствует снятию психического напряжения.

На начальных этапах большое внимание уделяю созданию в группе спокойной, благожелательной атмосферы, условий для возможности самовыражения, для преодоления барьеров в общении. Для этого в занятия включаю игры и упражнения на определение и передачу эмоциональных состояний человека («Поделись своей улыбкой», «Волшебный мешочек»), упражнения на формирование групповой сплоченности («Доброе утро», «Кто в нашей группе»), сюжетно – ролевые игры на развитие коммуникативных навыков («Капитан», «Силач с гирями»), игры на развитие мимики и жестов («Остров плакс» «Дружба начинается с улыбки»), коллективные рисования. Большое внимание на занятиях уделяю обучению навыкам саморегуляции и самоконтроля посредством использования дыхательных упражнений, самомассажа, релаксации. С детьми младшего дошкольного возраста использую упражнения на мышечную релаксацию «Солнечный зайчик», «Спаси птенца», «Воздушный шарик», для старших дошкольников хорошо подходят комплексы дыхательной гимнастики Стрельниковой, также использую разработанную мною «Систему релаксационных упражнений для детей дошкольного возраста». Таким образом, дети понимают, что усилием воли чувство физического напряжения может смениться чувством приятной расслабленности.

Еще один важный момент, позволяющий предупредить чрезмерное возбуждение ребенка, ведущее к утомлению его нервной системы – это обеспечение возможности уединения во время длительного пребывания среди большого числа сверстников. «Центры уединения», созданные во всех группах ДОУ, призваны решать задачу создания ниши покоя, где каждый ребенок имеет возможность отсидеться, отлежаться, успокоиться, и снова включиться в жизнь коллектива. «Центры уединения» разнообразны не только по своему оформлению («Лесная опушка» в группе раннего возраста, «Домик в деревне» в I младшей группе), но и по наполняемости: это и разнообразные подушки-думки, и ароматические подушечки, и альбомы с семейными фотографиями, которые ребенок может открыть в любой момент, чтобы мысленно оказаться в кругу своей семьи. Подобраны фонотеки со специальной релаксационной музыкой, звуками леса, пением птиц. Развитие эмоциональной сферы детей осуществляется не только на специальных коррекционно-развивающих занятиях, но и в ходе всего учебно-воспитательного процесса, где дети переживают различные эмоциональные состояния, учатся вербализовывать свои переживания. Поэтому большое внимание уделяю работе с педаго-

гами по проблемам развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Это и консультации для педагогов и специалистов «Влияние стиля общения воспитателя с детьми на развитие личности ребенка», «Охрана психологического здоровья дошкольников» и дидактические пособия «Система релаксационных упражнений для детей дошкольного возраста», «Релаксация для малышей», и памятки для воспитателей «Уголки уединения в группах: предметное наполнение».

Родители являются полноправными участниками воспитательно-образовательного процесса, поэтому моя задача – помочь объединить усилия педагогов и родителей по установлению взаимопонимания и гармоничных отношений с детьми. Для родителей оформлены консультации и памятки: «Пять языков любви», «Проблемы эмоционального развития», «Насилие в семье», «Влияние эмоционального состояния ребенка на физическое здоровье».

Дошкольное детство – очень короткий отрезок в жизни человека, всего первые семь лет. Но они имеют непреходящее значение. В этот период развитие идет как никогда бурно и стремительно. Эмоции играют важную роль в жизни ребенка – помогают воспринимать действительность и реагировать на нее [6]. Начав развивать эмоциональную сферу ребенка в детстве, развивать и тренировать способности предвидеть, брать на себя ответственность и руководить своими действиями, в зрелом возрасте можно достичь большего согласия и совершенства в управлении самим собой.

Литература

1. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДООУ. Практическое пособие / авт.-сост. Л.В. Белкина. Воронеж: Учитель, 2004.
2. Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Степина Н.М. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДООУ. М.: Айрис-пресс, 2004.
3. Кузнецова М.Н. Система мероприятий по оздоровлению детей в ДООУ. Практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2007.
4. Титарь А.И. Игровые развивающие занятия в сенсорной комнате: практическое пособие для ДООУ. М.: АРКТИ, 2010.
5. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения от 22 июля 1946 г. (текст документа по состоянию на 30 августа 2006 года).
6. Эмоциональное развитие ребенка / авт.-сост. Т.Л. Мирилова. Волгоград: ИТД «Корифей», 2010.

Невербальные средства общения

В процессе общения и взаимопонимания людей не последнее место отводится невербальному общению. И хотя это наиболее древняя форма коммуникации, в современном мире она более чем актуальна, так как невербалика не только определяет нашу реакцию на окружающих, но и помогает понять их отношение к нам. Стоит только сознательно отнестись к безмолвным сигналам, которые мы одновременно и подаем, и принимаем, как открывается возможность более эффективного и действенного их использования.

В отечественной психологии, начиная с работ Л.С. Выготского, большое внимание уделяется проблемам развития речи детей. Однако, чаще всего, это внимание акцентируется на её коммуникативной функции, а процесс формирования невербальных аспектов речи изучен недостаточно. Особенно, если говорить о жестах, мимике и интонационных компонентах, которые чрезвычайно важны для детей.

1. Во-первых, с их помощью обеспечивается более глубокое и полное общение, подтверждается, поясняется или опровергается передаваемая словесным путем информация.
2. Во-вторых, восполняется недостаток слов, что особенно актуально для учащихся начальных классов, словарный запас которых весьма невелик.
3. В-третьих, дети учатся выражать свои эмоции и чувства, регулировать ход разговора, снимать напряжённость в беседе, значит, они становятся коммуникативно более компетентными личностями. Что особенно важно сегодня, когда мы везде говорим о внедрении ФГОС НОО (Федерального образовательного стандарта начального общего образования).

Не только школьники, но и многие взрослые люди испытывают трудности в использовании невербальных средств общения. Ведь этому специально не учат ни дома, ни в школе. Не существует ни одной дошкольной или школьной программы, в которой уделялось бы должное внимание развитию невербальной стороны детской речи. Дети, приобретая необходимые им средства общения, научаются использовать жесты, мимику, интонацию путем стихийного подражания взрослым (согласно исследованиям И.Н. Хорелова, В.Ф. Енгальчева, Е. Исениной). Но мы понимаем, что полученный опыт часто недостаточен, не соответствует потребностям и психологическим возможностям ребенка.

Существует мнение, что до двух третей сообщений, полученных каким-либо участником беседы, поступает по невербальным каналам связи. Общение без слов – самое емкое и достоверное, оно часто возникает бессо-

знательно. Можно обмануть словами, но нельзя обмануть голосом. Дети всегда чувствуют неискренность взрослого, поэтому педагогу важно самому верить в то, что он старается донести до учеников.

Мы учим детей защищать свои проекты, исследовательские работы, значит, должны объяснить, как, выступая перед аудиторией, управлять невербальным языком, производить образ компетентного, уверенного в своей правоте, своем успехе, исследователя. Именно поэтому, на уроках знакомлю детей не только с ритмико-интонационной структурой текста, тоном и его движением, громкостью голоса, логическим ударением, паузами, ритмом и темпом речи, но и с невербальными средствами общения и речевым этикетом.

Формирование коммуникативных универсальных действий у первоклассников

Приоритетным направлением, обозначенным в новом образовательном стандарте (ФГОС НОО), является целостное развитие личности в системе образования. Оно обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий (УУД) [1], которые создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т.е. умения учиться. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т.е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся.

Для того чтобы понимать, как мы, психологи, можем помочь учителю в формировании УУД и достижения личностных результатов, нам необходимо посмотреть на результаты глазами учителя – ознакомиться с тем, что есть «универсальные учебные действия», попытаться составить перечень возможных способов формирования новых результатов на уроке и внеурочной деятельности. Только тогда мы сможем говорить с учителем на одном языке и предлагать действенные ресурсы поддержки. В связи с этим назрела необходимость в составлении программы развития УУД для психолога и у нас в районе. Курс развития универсальных учебных действий является интеграцией идей, принципов и методик известных профессионалов в области социально-психологического тренинга и развивающих методик и составлен для учащихся 1-х классов. Курс состоит из четырех блоков занятий, преследующих решение разных задач.

- *1 блок* – рефлексивный, данный блок решает задачу самоопределения каждого ребенка как учащегося, тем самым играющего социальную роль.
- *2 блок* – познавательный, данный блок призван решать задачу развития познавательных учебных действий моделирования и определения общего способа решения задач.
- *3 блок* – информационно-коммуникативный, в ходе проведения занятий данного блока преследуется задача развития действий контроля и речевого общения; основным содержанием данного блока являются коммуникативные универсальные учебные действия, развитие которых достигается при освоении материала об эмоциях, характере и особенностях общения человека.
- *4 блок* – рефлексивный, содержанием данного блока являются рефлексивные и оценочные учебные действия детей при коллективном и индивидуальном самоопределении социальной позиции

учащегося, как представителя классного коллектива, образовательного учреждения.

Важность развития взаимоотношений первоклассников ставит перед учителем задачу выработки у них умений взаимодействовать с одноклассниками и преподавателем в ходе освоения учебного материала. Это означает необходимость строить любой урок на содержании, которое лично значимо для вчерашнего дошкольника, близко ему. Независимо от предмета, учителю нужно применять такие формы организации учебного процесса, которые способствуют развитию взаимодействия между детьми [3]. Кратко охарактеризую их.

Работа в парах – выполнение задания двумя учениками и получение совместного результата. Фактически он складывается из двух результатов участников взаимодействия, поэтому от каждого из них зависит соответствие общего итога поставленной цели. Парную работу можно рассматривать как первую стадию формирования межличностных отношений детей. Это определяется тем, что в начале учебного года большинство первоклассников не владеют умениями вести совместную деятельность, не готовы сотрудничать в группах, плохо знают друг друга, не умеют общаться с мало знакомыми сверстниками, избегают совместной деятельности с ними.

Работа в парах формирует у первоклассников умения принимать общую цель и сопроводительные указания к ней, разделять обязанности, согласовывать способы достижения цели, соотносить действия свои и партнера сверять полученный результат с целью. Объединения в пары дает возможность, детям выбирать одноклассника по симпатии, что обеспечивает положительный эмоциональный фон совместной деятельности.

Таким образом, в парной работе формируется готовность школьников к сложным формам взаимодействия. Учитель (или психолог) имеет возможность лучше узнать каждого ученика, анализировать деятельность детей в условиях большой наполняемости класса, наблюдать динамику формирования отношений в классе и корректировать их с учетом потребностей детей в совместной деятельности.

Работа в группах – более сложная форма взаимодействия и общения нескольких участников. Она требует развитых следующих умений: распределять обязанности, находя место каждому и учитывая интересы нескольких человек, выслушивать точки зрения разных детей, подчиняться мнению большинства, принимать на себя разные роли – подчиненного, лидера, контролера, наблюдателя и т.д.

Целесообразно применять групповую работу после того, как большинство ребят научились работать в парах.

Групповая работа с элементами коллективной деятельности – форма работы, объединяющая все группы [2]. Общий итог деятельности класса складывается из результата каждого ученика и группы. Это открывает возможности организации коллективного познания на уроке в первом

классе. В ходе такого взаимодействия начинающие школьники понимают, что занимаются общим делом, проявляется заинтересованность в успехах других, помогают своим менее успешным товарищам. Таким образом, благодаря организации совместной деятельности на уроке устраняется противоречие между желанием детей общаться со сверстниками и несформированностью умения взаимодействовать в новых условиях – в процессе обучения.

Вне зависимости от формы взаимодействия для каждого учителя на уроке важен анализ следующих компонентов:

- степени принятия первоклассниками общей цели и сопроводительных указаний к ней;
- процесса выполнения задания;
- оценивания детьми полученного результата.

Представим задания на формирование коммуникативных универсальных действий:

1. Упражнение «Бабочка» направлено на выявление и развитие умений детей устанавливать деловые отношения в совместной деятельности:

- принимать цель совместной работы и сопроводительные указания к ней;
- взаимодействовать в паре;
- планировать вместе общую деятельность;
- договариваться о разделении обязанностей;
- соотносить действия свои и партнера;
- сверять полученный результат с целью.

Время выполнения – 15 мин. Форма проведения – парная. На каждого ребенка – цветные карандаши, шаблон бабочки из белой бумаги. Детям предлагается разбиться на пары и раскрасить бабочку, чтобы у нее получились одинаковые крылышки.

Если проанализировать выполнение данного упражнения, то можно увидеть, что процесс и результаты совместной деятельности могут быть разными. Группа детей, у которых в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться. У второй группы сходства частичные, но имеются и заметные различия. Третья группа справляется успешнее: дети активно обсуждают возможный вариант узора, приходят к согласию, сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие.

2. Упражнение «Нарисуем зиму». Цель задания:

- формирование умений принимать инструкцию к деятельности как руководство к общей групповой работе;
- сотрудничать с разными детьми в группе;
- определять долю своего участия в общей работе;

- сверять полученный результат с целью совместной деятельности.

Время проведения – 20 мин. Форма проведения – групповая. Для каждой группы – альбомный лист, цветные карандаши. Предлагаем детям сделать общий рисунок на тему «Зима». Они работают в группах по 4 человека, где сами выбирают капитана. Его задача – организовать взаимодействие в условиях совместной работы. В данном случае можно наглядно увидеть зависимость результата совместной работы от сформированности умения взаимодействовать в группе.

В первой группе первоклассники эмоционально – положительно относятся к групповой работе, уступают друг другу, подчиняя свои желания общей цели, достаточно быстро договариваются, кто и что будет рисовать.

Вторая группа детей согласовывает свои действия только тогда, когда возникли препятствия, трое из четырех хотят изобразить снеговика. Рисунок получается, но не путем совместной деятельности.

Третья группа не может выполнить задание, каждый молча, изображает, что хочет. Таким ребятам необходимо дополнительное участие взрослого, которое может выражаться в следующем:

- еще раз объяснить цель задания, помочь в формулировании правил групповой работы;
- помочь в распределении обязанностей и установлении доли работы каждого участника;
- организовать коллективную оценку полученных результатов.

После выполнения задания всеми командами целесообразно обсудить и сформулировать с детьми правила работы в группе. Например, соединить руки и поднять их, показать, что готовы работать. Выслушать задание. Договориться, что будет делать каждый. Поработать. Соединить руки и показать что, закончили задание. По окончании работы оценить, такой ли получили результат.

3. Упражнение «Дикие и домашние животные». Цель задания – формирование групповой сплоченности. Время проведения – 25 мин. Форма проведения – групповая с элементами коллективной работы. Оборудование – конверты, в которых карточки с условными обозначениями (от 6 до 8 штук) и рисунок животного (для каждой группы – разный). Предлагаем первоклассникам составить коллективный рассказ о диких и домашних животных.

Капитаны групп берут конверты с условными обозначениями, которые подсказывают, то о чем ребенок должен будет рассказать другим. Например, если нарисован домик, то нужно рассказать, где живет данное животное, дикое оно или домашнее, если мисочка – другой ребенок говорит, чем питается данное животное, и т.д. Задача капитана состоит в том, чтобы ребята смогли распределить обязанности между собой, а затем всей

группой выйти к доске и представить подготовленный коллективный рассказ о животном. Задача каждого участника – вовремя начать свою речь, не допуская нарушения коллективного рассказа. Остальные дети слушают выступления групп, при этом они могут дополнять рассказ своих одноклассников, задавать им вопросы и т. д. В итоге получается серия рассказов, которые объединяются в коллективные: «Домашние животные», «Дикие животные». После того, как ученики сядут на свои места. Детям предлагается оценить свою работу на занятии по следующим критериям: внимание, интерес, польза.

Таким образом, сформированные коммуникативные умения первоклассников в ходе реализации программы психологом, позволяют учителю в дальнейшем организовывать работу в парах и группах на всех уроках, что в свою очередь, поможет корректировать учебный процесс с учетом индивидуальности каждого школьника.

Литература

1. Программа развития универсальных учебных действий для дошкольного и начального общего образования / А.Г. Асмолов и др. М., 2010.
2. Танцоров С.Т. Групповая работа в развивающем образовании. Рига, 1997.
3. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.

Некоторые особенности социализации подростков в клубе по месту жительства

Термин «социализация» весьма широко употребляется в философских, психологических, педагогических работах последнего времени. При всем разнообразии подходов к пониманию его сущности следует согласиться, что социализация – это, с одной стороны, результат развития человека, а с другой – его компонент; это – развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества.

Социализация конкретных людей в любом обществе протекает в различных условиях, для которых характерно наличие тех или иных опасностей, оказывающих влияние на развитие человека. Поэтому объективно появляются целые группы людей, становящихся или могущих стать жертвами неблагоприятных условий социализации. В этой связи у исследователей не вызывает сомнения, что подростковый возраст является одним из наиболее уязвимых.

Важным и эффективным фактором социализации детей, подростков и юношества является досуговое учреждение, которое по природе своей является учреждением полифункциональным и мобильным, способным объединять и активно использовать все социальные институты, оказывающие социализирующее воздействие на личность. Именно приложением сил творческих союзов и организаций определяется многообразие форм и средств воздействия досугового учреждения на детей, подростков и юношество. Досуговое учреждение даёт им возможность развивать свои творческие способности и открывает пути самореализации личности. Во многих формах своей реализации досуг служит целям воспитания, просвещения и самовоспитания подрастающего поколения. Причём решаются эти задачи в досуговом учреждении своеобразно, в органичном сочетании с культурным отдыхом и разумными развлечениями.

Следует признать, что в современных социально-экономических условиях детский досуг маршандизируется, т.е. превращается в товар, и недопустимо коммерциализирован. Остаётся всё меньше досуговых учреждений, которые были бы доступны подросткам. В Мурманске одним из них многие годы является клуб «Меридиан» при школе № 26. Его можно считать своеобразным центром работы с детьми микрорайона.

Организуя экспериментальное исследование условий социализации личности подростка в детско-юношеском клубе по месту жительства, мы ставили задачу выявить условия наиболее успешной

социализации личности подростка в таком клубе.

Среди методик, которые использовались в процессе исследования, в частности, социально-психологической адаптации, самопринятия, принятия других, эмоциональной комфортности, интернальности, стремления к доминированию и т.д., была методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, анализ социальных паспортов, наблюдение.

Наблюдение за подростками, их поведением и первоначальный анализ социальной ситуации подростков, их условий жизни дают основание для вывода о том, что социализация данных детей могла сопровождаться определенными сложностями. Так, среди меридиановцев:

- из многодетных семей – 13 учащихся;
- из многодетных семей, нуждающихся в дополнительной социальной поддержке – 3 учащихся;
- проживающих в приемных семьях – 2 человека;
- имеющих справку об установлении инвалидности – 2 человека;
- находящихся под опекой и попечительством – 7 подростков;
- из неблагополучных семей, состоящих на внутришкольном учете – 6 подростков;
- склонных к бродяжничеству – 2 учащихся:
- состоящих на внутришкольном учете – 10 человек;
- состоящих на учете в ОДН ОВД Ленинского округа – 7 человек.

Эти данные, а также психоэмоциональное состояние учащихся на начало работы давали основание считать, что многие из них нуждались в психолого-педагогическом сопровождении, поддержке, у подростков выявлялись признаки дезадаптации (агрессия, эмоциональная нестабильность, пропуски уроков, грубость и т.д.).

Основной акцент в работе клуба был сделан на развитие самостоятельности с опорой на положительное в каждом подростке, пришедшем в клуб. Этот принцип – презумпция положительного – можно считать основным в работе по социализации подростков. Важным условием успешности работы мы считали опору на актив. Очевидно, что эта идея проверена в истории педагогики и исходит из продуктивного опыта С.Т. Шацкого, считавшего, что мнение сверстников для ребёнка намного более значимо мнения взрослого, и А.С. Макаренко, разработавшего методику «параллельного действия».

Активисты клуба сами провели опрос среди ребят, посещающих клуб и желающих в него ходить, выявили, кто и чем хотел бы

заниматься, кого что интересует. Результатом этого стало то, что именно активисты клуба открыли свои кружки и секции и обучали меридиановцев тому, что любили сами.

Так, например, секцию спортивных танцев «Тик Тоник» возглавил ученик 10 класса И. Василенков, ему помогали А. Вдовиченков и Г. Трошкин, учащиеся 6 класса. Занятия проходили 4 раза в неделю по трём возрастным группам: для начальной школы, среднего звена и старшеклассников. Группа старшеклассников принимала участие в городском конкурсе спортивного танца. Кружок «Восточные танцы» возглавили учащиеся 10 класса Н. Исраилян, А. Прокопьева, С. Гайдай. Занимались 12 членов клуба. Они принимали участие в концертах к различным праздникам. Занятия проводились 3 раза в неделю. Шейпинг группу возглавляет О. Молчанова, занимаются 10 учащихся 4–11 классов 2 раза в неделю. Изостудию (10 человек) возглавила выпускница художественной школы учащаяся 10 класса К. Никитина, которая возглавила также и редколлегию клуба.

Значительное место в работе с подростками, посещающими клуб по месту жительства, отводится занятиям физической культурой и спортом. Это направление в работе осуществляется во взаимодействии с педагогами дополнительного образования клуба «Феникс». Р.К. Самарцева ведет секции ОФП для 3–4 класса 3 раза в неделю – 15 человек; баскетбол 5–6 класс 2 раза в неделю – 15 человек; волейбол 6–8 класс 2 раза в неделю – 15 человек, 9–11 класс 2 раза в неделю – 15 человек. Н.П. Цветков ведет секцию «Пешего туризма и ориентирования», в которой занимается 30 подростков 5 дней в неделю. Ребята ежегодно принимают участие в городских, областных и республиканских соревнованиях и неоднократно занимали призовые места (К. Кокшаров, А. Фиалко, С. Байрамов, М. Савин, М. Хацкевич и др.).

Несомненно, в процессе работы возникают как организационные, так и вопросы воспитательного характера. Решаются они во взаимодействии с активом, иногда приглашением родителей, классных руководителей. Если возникают проблемы между членами актива, то они разрешаются в процессе прямого, неформального общения (за чашкой чая по пятницам – день сбора актива).

Анализ результатов проведённых срезов по указанным выше методикам по итогам работы дают основание для вывода о том, что в целом процесс социализации в группе испытуемых подростков проходит успешно. В группе не наблюдаются учащиеся с выраженной дезадаптацией. Некоторые противоречивые результаты могут свидетельствовать о проявлениях возрастных особенностей, о внутренних противоречиях, о неустойчивости самооценки учащихся (также соответствующих возрасту). Таким образом, клубная работа с данной

группой может иметь как коррекционную, так и профилактическую направленность. Предпринятое исследование подтвердило выдвинутую гипотезу, что социализация подростков в детско-юношеском клубе по месту жительства может быть более успешной и эффективной при более деятельной роли актива клуба, усилении роли самоуправления; при обучении актива организационно-педагогическим навыкам; реализации особой формы взаимодействия педагога с активом; полного доверия и взаимопонимания.

Литература

1. Колесов И.В. В двух шагах от порога дома: воспитание подростков средствами массового дворового спорта // Социальная педагогика. 2010. № 3. С. 19-24.
2. Никандров Н.Д. Воспитание и социализация молодежи: проблемы гармонизации // Социальная педагогика. 2012. № 1. 8-17.
3. Спивак М.С. Клубные формирования как сфера учебно-воспитательной и досуговой деятельности // Воспитание школьников. 2011. № 3. С. 49-53.

Принципы оказания психологической помощи в выборе профессии

Подготовка молодежи к жизни и труду была и остается одной из самых важных задач любого общества. Ведь ошибка в выборе человеческого профессии может отрицательно сказаться на успешности всей последующей жизни. Тогда не сможет проявиться его призвание, не реализуются возможности и способности, у него не будут проблемы с социальной адаптацией, а стало быть, и постоянный психологический дискомфорт.

По мнению Н.С. Пряжникова [5], профессиональная помощь – это способствование развитию субъекта профессионального и личностного самоопределения.

Профессиональное самоопределение – центральный момент становления личности в ранней юности. Перед выпускниками общеобразовательных школ стоит проблема выбора профессии, которая должна способствовать достижению их жизненных целей, реализации интересов. Многие школьники нуждаются в помощи при решении данной проблемы. Задача психологов, педагогов помочь им в принятии решения.

Социально-психологическое сопровождение на стадии оптации предусматривает участие психолога-профконсультанта на этих на этапах формирования профессиональных намерений, выбора профессии и профессиональной подготовки, а также коррекции выбора. Реализация профориентации осуществляется путем применения развивающих психотехнологий: профессионального консультирования, психодиагностики, психотренингов, психолого-педагогических консилиумов. Эти технологии обращены к личностным механизмам, регулирующим активность оптанта, формирующим позитивное самоотношение, готовность к изменениям и способность проектировать альтернативные сценарии профессионального становления, принятия на себя ответственности за свое профессиональное будущее [2, С. 59].

Главная задача психологической помощи в выборе профессии – перенесение акцента с рекомендаций по решению профессионально обусловленной проблемы на психологическую подготовку к определению собственной самостоятельной позиции человека.

Как справедливо считает Е.И. Головаха [1, С. 124], профессиональная ориентация учащихся должна органически увязана с их жизненными перспективами и ценностными ориентациями.

Центральным компонентом профориентации является профес-

сиональное консультирование. Основными организационными формами профессионального консультирования являются: справочно-информационная, организационно-управленческая, адаптационная, стимулирующая, коррекционная, реабилитационная и манипулятивная. Как правило, они применяются в комплексе. Психологический смысл консультирования состоит в том, чтобы помочь старшекласснику самому решить возникшие проблемы при профессиональном самоопределении [4, С. 92].

Достижение эффективного результата обеспечивается применением различных психотехнологий: тренингов, игр и т.д.

В процессе тренингов для решения профессиональных задач активизируется самопознание школьников своих индивидуальных особенностей, развивается потребность к саморазвитию, умению соотносить представления о самом себе с требуемым уровнем развития профессионально важных качеств, необходимых для интересующей деятельности. Школьники учатся анализировать ситуацию, складывающуюся в период выбора профессии и выделять условия, поддающиеся изменению. Проводимые тренинги преследуют следующие цели – запустить процесс проектирования старшеклассниками собственной жизни, создать предпосылки для развития способности видеть перспективу своей будущей жизни [4].

В своих исследованиях Н.С. Пряжников [5; 6; 7] разработал методы активизации профессионального и личностного самоопределения, адекватные целям профессионального самоопределения: профориентационные игры, профориентационные упражнения, карточные и бланковые игры, активизирующие опросники и методики.

Главной особенностью активизирующих опросников является не столько получение информации о клиенте, сколько стимулирование его размышлений о собственных перспективах личностного и профессионального самоопределения. Главное достоинство карточных и бланковых консультационных технологий – наглядность и предметность поискового действия, возможность быстрого составления из карточек различных «образов» моделируемых объектов, что позволяет психологу проводить увлекательные процедуры одновременно с целым классом и с каждым в отдельности.

Цель групповых форм профконсультации, предлагаемых Н.С. Пряжниковым, – повышение у школьников уровня осознания особенностей трудовой деятельности в различных сферах деятельности с учетом социально-экономических условий в стране; анализ различных ситуаций профессионального самоопределения; повышение уровня осознания возможных препятствий на пути к достижению профессиональных целей и формирование представлений о путях преодоления этих препятствий.

Таким образом, для адекватной оценки старшеклассниками своих способностей и возможностей, помощи им в определении путей получения профессионального образования и резервных вариантов приобщения к профессиональному труду разработана система профориентационной работы. Принципы, которыми пользуется профконсультант при работе со старшеклассниками направлены на регуляцию активности оптантов, на формирование позитивного самоотношения, готовности к изменениям и способности проектировать свое профессиональное будущее; то есть на психологическую подготовку личности к определению своей позиции и самостоятельному принятию решений.

Литература

1. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка. 1988.
2. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург: Деловая книга, 2002.
3. Игнатович И.И., Мурса В.И. Социально-психологические проблемы профессионального самоопределения в ранней юности // Наука и образование. 2008. № 9. С. 119-121.
4. Практикум по основам профориентологии / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. Екатеринбург: Деловая книга, 2004. 214 с.
5. Пряжников Н.С. Активизирующие опросники профессионального и личностного самоопределения. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО Модек, 1997.
6. Пряжников Н.С. Ценностно-нравственные активизирующие опросники профессионального и личностного самоопределения. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО Модэк, 1997.
7. Пряжников Н.С. Бланковые и карточные игры профессионального и личностного самоопределения. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО Модэк, 1997.

Социальная субъектность студенческой молодежи

Современная жизнь ставит перед человеком новые задачи. Одной из таких задач является способность осуществлять сознательный, самостоятельный выбор в поле социальных отношений и ценностное отношение к важнейшим сторонам общественной жизни. Для характеристики данных способностей психологи используют термин «субъектность». Понятие «субъектность» было введено в научный обиход С.Л. Рубинштейном и детально раскрыто в его работах, а также в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, Л.И. Божович и Н. Непомнящих, Д.А. Леонтьева, А.К. Осницкого, В.А. Петровского, В.И. Слободчикова, А.И. Крупнова, В.Л. Хайкина, Е.А. Сергиенко, Е.Ю. Коржовой, М.А. Щукиной, К.Ю. Ануфриук, А.П. Кашкурцевой и др.

Атрибутивными характеристиками субъектности являются активность, сознательность, связанная с целеполаганием и рефлексией, свобода выбора и ответственность за него, творческое отношение к собственной жизни (так называемая «самодеятельность», по определению С.Л.Рубинштейна), автономность, опосредованность, целостность, уникальность поведения человека.

Генезис субъектности начинается уже в раннем детстве, однако, полноценное становление данного качества человека происходит не ранее подросткового возраста, когда формируются важнейшие стороны самосознания, прежде всего, идентичность, ценностное и смысловое отношение к различным сторонам общественной жизни. Социальная субъектность предполагает выбор позиции человека по отношению к важнейшим аспектам общественной жизни (нравственность, право, экономика, политика и идеология, религия и пр.).

Субъектность – это, прежде всего, - осознанный и ответственный выбор человеком позиции с учетом своих целей, потребностей и ценностей, с одной стороны, и особенностей социального ландшафта – с другой. Субъектность – это, скорее, выбор в системе ценностей и смыслов, а потом уже – выбор конкретных действий с социальными объектами.

Мотивы социальной активности не прямо побуждают к деятельности, а придают ей *личный смысл*. Вот почему при характеристике социальной субъектности важно учитывать не только внутренние факторы поведения, но и характеристику социального ландшафта. Как отмечал Нобелевский лауреат Герберт Саймон, сложное поведение человека так же, как и поведение муравья, часто объясняется не только внутренними причинами (психологией), а от-

ражает сложность окружающей среды, ландшафта, в котором он находится. Под социальным ландшафтом следует понимать положение человека в обществе, роли, требование социальной ситуации.

Социальная субъектность предполагает активное, самодетерминированное поведение человека в различных социальных системах, которое проявляется в *осознанном выборе* определенного типа социального поведения с учетом требований ситуации, норм и ценностей. Ключевое слово для характеристики социальной субъектности – это выбор.

Социальная субъектность опирается на личностную субъектность, однако, она не определяется только ею, поскольку она предполагает включенность личности в определенные социальные системы. В литературе социальная субъектность всегда связывается с высоким уровнем социальной активности, и это правильно, но не только активность определяет социальную субъектность. Социальная субъектность – это включенность в различные сферы общественной жизни).

Именно поэтому, при характеристике социальной субъектности следует учитывать, с одной стороны, потребности, мотивацию, ценностные ориентации, с другой – содержательные характеристики общественной жизни (общественно-политическая и экономическая сфера, наука и сфера художественного творчества, религия, межличностные отношения). Содержательные характеристики общественной жизни – это сферы, куда вкладывается человек как субъект в силу своих потребностей, способностей или сложившихся обстоятельств.

Можно выделить три основания для характеристики социальной субъектности: 1) уровень социальной активности; 2) какими потребностями, мотивами и ценностями руководствуется человек; 3) сферы общественной жизни, куда вкладывает человек свою активность.

Важная характеристика социальной субъектности – это включенность в социальные системы: семья, трудовой коллектив, учебная группа, этническая и религиозная культура, система власти и государства и пр.

Субъектность – это не только личностное свойство, субъектность имеет содержательные характеристики в деятельности человека. Мало того, личностная субъектность не всегда может быть реализована в силу непреодолимых или просто сложных обстоятельств. Вот почему разработанный М.А. Щукиной опросник УРСЛ не позволяет уверенно прогнозировать уровень субъектности в социальном поведении человека. Думается, что субъектность как личностное свойство создает лишь предпосылку для проявления поведенческой

субъектности, т.е. субъектность определяется как внутренними предпосылками, так и внешними обстоятельствами. Эта мысль подтверждается многочисленными исследованиями политической активности студенческой молодежи, проведенных автором в период с 2003 г. по 2009 г.

Для изучения социальной субъектности использовались методики:

1. Контент-анализ интервью и сочинений.
2. Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина.
3. Методика «Уровень развития субъектности личности» М.А. Щукиной.
4. «Опросник жизненных ориентаций» Е.Ю. Коржовой.
5. Методика УСК (диагностика локуса контроля личности)
6. Измерение мотивации достижения А. Мехрабиана.
7. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса.
8. Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса.
9. Шкала оценки мотивации одобрения.
10. Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина.
11. Авторский опросник для выявления признаков социальной активности/пассивности личности и сбора биографических данных.

Результаты исследований показывают, что студенческая молодежь в целом не стремится вырабатывать собственную позицию в политической сфере жизни. Так, в нашем исследовании 2004 г., проведенном на выборке из 40 человек, было выявлено, что молодежь, имея определенный общий потенциал в проявлении социальной активности (высокий уровень общей интернальности), в то же время не стремится проявлять его в политической сфере, демонстрируя политическую пассивность. Под политической пассивностью подразумевается вид политической деятельности, обусловленный отсутствием у субъекта мотивации непосредственно воздействовать на политическую власть на институциональном или не институциональном уровне для реализации своих интересов.

Главной характеристикой молодежи является социальное творчество: создание новых норм, ценностей, смыслов, зачастую девиантных. Индивидуализированно-рефлексивное сознание молодежи характеризуется высокой степенью осознанности норм и ценностей; широкой социальной ориентировкой, пониманием своих мотивов и способностью разрешать внутренние конфликты путем выбора определенной социальной позиции в обществе и группе. Человек на данном этапе осознает себя субъектом действий. Исследование

2004 г. показывает, что для студенческой молодежи характерен, скорее, высокий уровень интернальности и социальной активности, но этот субъектный потенциал проявляется, прежде всего, в сфере семьи, в межличностных отношениях и учебно-профессиональной деятельности. Вероятное объяснение данному факту – это те области, которые испытуемые в состоянии контролировать самостоятельно, а все остальное не находится в их власти. Получается, что «выученная беспомощность» касается «широкой сферы социальных отношений», лежащей вне семьи и ближайшего окружения. Для студенческой молодежи в большей степени свойственны низкий уровень политической активности, который проявляется в виде формирования политической культуры «наблюдателя». Низкий уровень общественно-политической активности молодежи тесно связан с ее оценками данной сферы жизни: «политика – безнравственное дело». Студенты оправдывают свою пассивность тем, что выбирают «позицию ненамеченности».

Интересно, что за пятилетие произошли некоторые изменения в социальной ситуации и, соответственно, в социальной активности молодежи. Так, исследование 2009 года, основанное на тематическом интервью, четко показывает, что появились, по крайней мере, три группы студенческой молодежи, отличающиеся в своей политической субъектности: прагматики, нонконформисты и конформисты. Первый тип (*прагматики*) – преобладающий, хотя 5 лет тому назад таких были единицы. Прагматики сознательно выбирают позицию лояльности власти, они также ориентированы на идентификацию себя с титульной национальностью и православными. Как правило, эти молодые люди из благополучной семьи, живут с родителями, не имеют опыта работы и самостоятельной жизни. Второй тип (*нонконформисты*) – это сознательно дистанцирующие себя от политики, относящиеся к ней и ее представителям негативно, поскольку «существуют другие интересы» и сферы приложения.

Подобная позиция в ряде случаев обусловлена и мотивирована наличием ситуации проблематизации. Третий тип (*конформисты*) – это молодые люди, не имеющие четкой позиции, самоопределения в данной сфере, относящиеся к ней как к игре, не связывающие политику и собственную жизнь. Судя по всему, третий тип молодых людей находится под воздействием СМИ (молодежных развлекательных передач и журналов), внушающих, что политика и частная жизнь – это разные вещи. Так формируется отчуждение от политики современной молодежи.

В целом, наши исследования политической социализации студенческой молодежи в период с 1999 по 2009 годы позволяют выделить несколько эмпирических типов социальной субъектно-

сти:

- 1) политически пассивные с негативным отношением к политической сфере и реализующих себя в других сферах (сознательный отказ от активности в этой сфере: «политика – безнравственное дело»);
- 2) конформисты (лица без четкой позиции, не осознающие необходимость делать выбор и даже альтернативы для данного выбора);
- 3) политически активные (принимающие ответственность за выбор, с деловым мотивом: «эффективно изменить ситуацию»);
- 4) прагматики (политически активные, делающие выбор в пользу официальной власти, чтобы конвертировать свое активное участие в виде денег и карьеры);
- 5) конвенционалисты (делающие политический выбор под влиянием значимой группы и пытающиеся получить от нее одобрение);
- 6) активные индивидуалисты (рассматривают политику как сферу развития своих способностей, хотят попробовать, испытать себя).

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что социальная субъектность предполагает активное, самодетерминированное поведение человека в различных социальных системах, которое проявляется в *осознанном выборе* определенного типа социального поведения с учетом требований ситуации, норм и ценностей. Ключевое слово для характеристики социальной субъектности – это выбор.

Очевидно, что социальная субъектность опирается на личностную субъектность, однако, она не определяется только ею, поскольку она предполагает включенность личности в определенные социальные системы. При характеристике социальной субъектности следует учитывать, с одной стороны, потребности, мотивацию, ценностные ориентации, с другой – содержательные характеристики общественной жизни (общественно-политическая и экономическая сфера, наука и сфера художественного творчества, религия, межличностные отношения). Содержательные характеристики общественной жизни – это сферы, куда вкладывается человек как субъект в силу своих потребностей, способностей или сложившихся обстоятельств.

Интересно, что характеристика отдельных типов социальной субъектности значительно совпадает. Так, общими и для экономической, и для политической сферы являются спонтанный тип, прагматик и рациональный тип. Конвенционалист, делающий выбор на основе значимой, референтной группы с целью получить одобрение,

не получил значительного веса при исследовании взрослых людей, зато он всегда выявляется в студенческой выборке, поскольку там мотив аффилиации очень выражен в силу возрастных особенностей и недостаточного осознания своих социальных интересов.

Престижный тип социальной субъектности выявляется в нашем исследовании политического поведения студенческой молодежи, он тесно связан с прагматической ориентацией: молодежь поддается на заигрывание власти и зарабатывает свои дивиденды (деньги и карьеру) через политическую деятельность. В молодежной выборке также встречается политическое поведение с мотивом «попробовать, испытать себя».

Таким образом, эмпирические классификации типов социальной субъектности действительно отражают, по крайней мере, три параметра:

- 1) уровень социальной активности;
- 2) потребности, мотивы и ценности;
- 3) сферы общественной жизни, куда вкладывает свою активность человек.

Студенческая молодежь, в целом, характеризуется высоким и средним уровнем интернальности и активности личности, но сфера их проявления – чаще семья, досуг и работа, но не общественно-политическая деятельность.

Социальный ландшафт, в котором происходит реализация субъектности человека, существенно влияет на то, какие типы будут выходить на первый план.

Таким образом, эмпирические классификации типов социальной субъектности действительно отражают, по крайней мере, три параметра: уровень социальной активности; потребности, мотивы и ценности; сферы общественной жизни, куда вкладывает свою активность человек.

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Tatyana Ward

Сравнительный анализ интеллектуального развития детей, обучающихся по различным программам

В психологии существует извечный вопрос: природа или среда, то есть, что больше влияет на развитие: генетическая программа или окружение? Об этом спорили Ж. Пиаже с Л.С. Выготским, да и сейчас споры в науке не угасают. Например, многие исследования показывают, что однояйцовые близнецы (с абсолютно одинаковыми генами), даже те, которые воспитываются в разных семьях, в 75% случаев, имеют одинаковый коэффициент интеллекта (Т.Д.-Др. Bouachard, 1983). Это говорит о том, что гены играют более важную роль, чем среда. Но в то же время, у детей с задержкой психического развития в развивающей среде коэффициент интеллекта повышался на 29 единиц. Это означает, что среда тоже вносит большой вклад в развитие интеллекта (I. J. Kamin, 1981).

С точки зрения Л.С. Выготского, среда имеет большее воздействие на интеллект, и обучение идет впереди развития (Л.С. Выготский, 1991). Программы опережающего развития построены на этом принципе.

С точки зрения Ж. Пиаже, генетическая программа у нормальных детей разворачивается в основном одинаково. Ребенок проходит несколько стадий, прежде чем начнет мыслить как взрослый и эти стадии у всех наступают примерно в одном и том же возрасте (Ж. Пиаже, 1969).

Для оценки этих двух теорий было проведено лонгитюдное исследование сравнения различных учебных программ на развитие школьников [3].

Целью исследования было определить, как разные обучающие программы влияют на интеллектуальное и личностное развитие детей. Исследование продолжалось в течение 8 лет с одними и теми же группами учеников. В качестве контрольной группы был взят класс, который в начальной школе занимался по программе опережающего интеллектуального развития (система Л.В. Занкова), в экспериментальной группе участвовали школьники, занимающиеся по программе воспитательных доминант («Школа Радости», г. Апатиты). Всего в лонгитюдном исследовании приняли участие 85 школьников, из них 49 девочек и 36 мальчиков.

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы города Апатиты Мурманской области с 1997 по 2005 гг. Диагностические срезы проводились ежегодно, один раз в год в апреле-мае месяцах.

Экспериментальная группа состояла из обычных детей, поскольку в Школу Радости принимались все желающие, без отбора и без тестирования, а в класс по программе Занкова кандидаты проходили предварительное собеседование с учителем на предмет готовности к школе. Таким образом, в «занковский» класс отбирали лучших, а в Школу Радости остальных.

Экспериментальная программа воспитательных доминант базировалась на концепции В.П. Семенова-Смирнова и заключалась в следующем: обучение и воспитание происходило в соответствии с возрастными потребностями и возможностями детей. По основным предметам программа была традиционной, и на каждом возрастном этапе добавлялись занятия, соответствующие возрасту (В.П. Семенов-Смирнов, 2000).

В начальной школе использовалась эстетическая доминанта, что соответствует потребности младших школьников в творческой продуктивной деятельности. В учебном плане предметов эстетического цикла было больше, чем остальных. Игра на инструментах, оркестр, музыкальная композиция, аранжировка, изо, танец – все эти предметы были обязательными. Основные предметы (математика, русский, чтение) проводились по традиционной программе, не на высоком уровне теоретической сложности, что соответствует конкретному типу мышления младших школьников.

Программа среднего звена была построена по принципу нравственной доминанты, что соответствует ведущей деятельности подростков – общению. Большое внимание в Школе Радости уделялось развитию коммуникативных качеств, формированию норм общения, морального кодекса. На уроках литературы и музыки проводились дискуссии о нравственности и морали. Дополнительно были введены уроки психологии, социально-психологические тренинги, проводилось много внеклассных групповых мероприятий (конкурсов, чаепитий, театральных постановок, концертов в детских садах). В старших классах преобладала интеллектуальная доминанта, когда все эстетические и психологические занятия стали факультативными, и были созданы условия для активного участия в исследовательских проектах.

Анализ интеллектуальных характеристик в контрольной и экспериментальной группах показал, что существуют различия в уровне и динамике развития интеллекта. В экспериментальной группе, обучавшейся по программе воспитательных доминант, наибольший

прирост когнитивных показателей происходит в младшем школьном возрасте, от 8 до 9 лет (2–3 кл.). В контрольной группе наибольшие темпы роста интеллекта наблюдались в среднем звене от 11 до 12 лет (6–7 кл.) [3].

На рис. 1 видно, что в начальных классах опережение интеллекта в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой проявилось особенно сильно, а пик в развитии совпадает с годом окончания воспитательной доминанты – 9 лет. Интересно отметить, что программа опережающего интеллектуального развития не достигает того опережения, которого достигает программа воспитательных доминант, опирающаяся на естественные законы развития детского интеллекта.

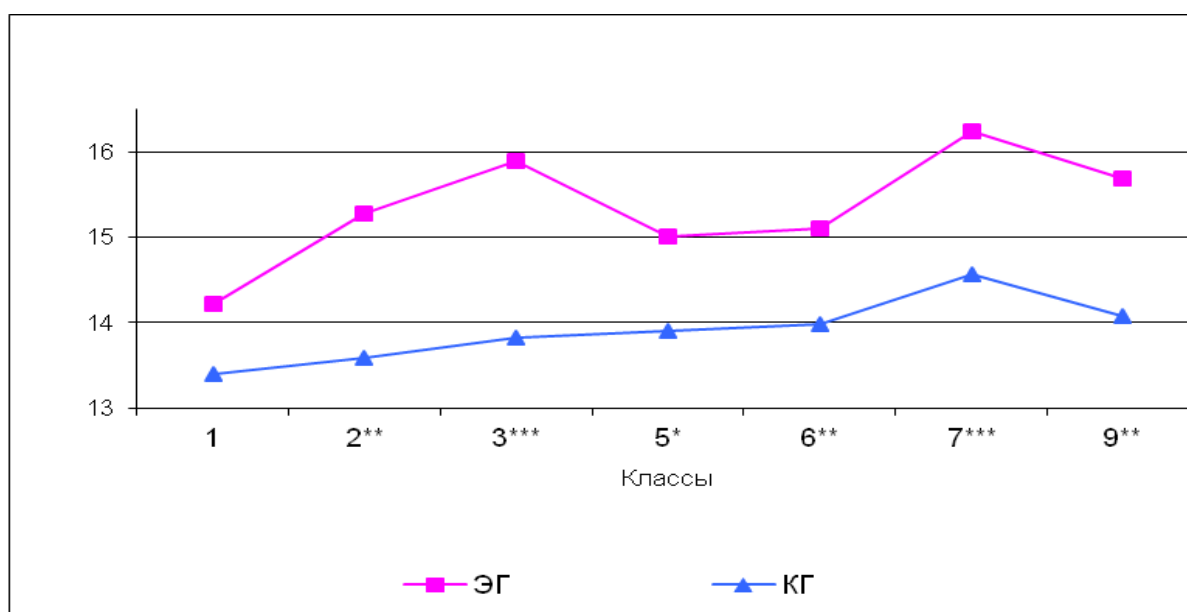


Рис. 1 Обобщенный показатель интеллекта (средний по Векслеру)

Обозначения групп: ЭГ - группа, обучавшаяся по программе воспитательных доминант, КГ – группа, обучавшаяся по системе Занкова.

Обозначение значимых различий: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$.

Почему эстетическая доминанта ускоряет развитие интеллекта в начальных классах?

Корреляционный анализ показал, что в начальных классах в обеих группах показатели креативности положительно связаны с общим показателем интеллекта, вниманием, памятью, вербальным мышлением. То есть, чем выше образная креативность, тем выше интеллект. Поскольку в экспериментальной группе показатели образной креативности в 3–4 раза выше, чем в контрольной группе, постольку и интеллект развивается быстрее (Т.М. Дьяченко, 2006).

Л.С. Выготский считал, что «...незачем повторять заблуждения

человечества, нет смысла обращаться к мифологическому, волшебному, образному миру детей, давайте скорее преодолеем ограниченность детского мышления и сделаем его взрослым и логичным...» [1]. Как показывает наше исследование [3] – это не всегда работает. Видимо, природа не так уж глупа, давая время на развитие конкретного мышления и воображения.

Детям надо сначала почувствовать на собственном опыте этот мир, потрогать, увидеть и почувствовать конкретные вещи, манипулировать с объектами, погрузиться в мир воображения, сочинять, придумывать, создавать поделки, а потом уже обобщать впечатления и строить теории. Надо дать детям время на эстетическую активность, особенно когда они наиболее сензитивны к этому. Надо дать возможность развития эмоциональных навыков и интуиции, которые приходят в творческой деятельности. Эстетические занятия развивают правое полушарие, образный невербальный интеллект, что является, по определению Векслера, интеллектуальным потенциалом, тем фундаментом, на котором потом вырастет логическое мышление. Нельзя строить дом, недостроив фундамент. Нельзя развивать абстрактное мышление, пока еще конкретные операции полностью не сформированы (Т.М. Дьяченко, 2004).

В 5-м классе интеллект в экспериментальной группе снижается, а в контрольной чуть-чуть повышается. Видимо, после радостных тепличных условий начальной школы дети столкнулись с суровой реальностью среднего звена и несколько дезадаптировались. А «занковцы», наоборот, попали в более благоприятные условия – после трудностей в начальной школе, они, наконец, смогли расслабиться: им было просто и легко учиться в 5-м классе, ведь программа почти повторяла то, что было выучено в 3-м классе. Скорее всего, на фоне успехов в учебе в 5-м классе их интеллект повышается (Т.М. Дьяченко, 2006).

Следующий период быстрого роста интеллекта – с 6-го по 7-й класс (11–12 лет). И в этот период обе группы показывают одинаковую динамику, однако темпы роста в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. В 10–11 лет (5 класс) в рамках экспериментальной программы начинается нравственная доминанта. И опять, как и в случае с эстетической доминантой, мы видим резкий рост интеллекта к концу периода (в 12 лет). Вроде бы вещи не связанные – общение и интеллект, однако темпы роста интеллекта выше, чем в контрольной группе. Скорее всего, более высокое развитие интеллекта проявилось как побочный эффект правильно выбранной доминанты. Удовлетворенная потребность в общении повысила возможности интеллекта (Т.М. Дьяченко, 2006).

А что же с контрольной группой? На этот раз с 6-го по 7-ой

класс мы впервые видим резкий рост интеллекта, то есть, в условиях освобождения от гнета развивающего обучения, дети стали вписываться в генетическую программу. Ж. Пиаже считает возраст 11–12 лет стадией формальных операций, когда мыслительные возможности резко повышаются. Что и происходит в контрольной группе в условиях более естественных условий развития.

К 14 годам интеллект снижается в обеих группах, что означает перестройку системы связей интеллектуальных показателей (Ж.А. Балакшина, 1995; Т.М. Дьяченко, 2006).

Как мы видим, система опережающего развития в классах Л.В. Занкова, начиная с первого класса, не дает такого опережения в развитии, как программа воспитательных доминант, где цели опережающего развития вовсе и не стояло. Опережающее развития интеллекта в условиях воспитательных доминант может быть объяснено с точки зрения теории Б.Г. Ананьева о гетерогенном характере связи обучения и развития (Б.Г. Ананьев, 2001), согласно которой воздействие в одной сфере, в данном случае эмоциональной и коммуникативной, приводит к спонтанному развитию в другой сфере – интеллектуальной.

С точки зрения В.П. Семенова-Смирнова, в процессе развития в человеке по очереди формируется три оси личности: Красоты, Добра и Разума. Воспитание и обучение должно служить этим задачам и применять эстетическую, нравственную и интеллектуальную доминанты соответственно в сензитивном для доминанты возрасте. Тогда развитие будет гармоничным и естественным, без насилия и борьбы; и тогда возможно воспитание человека любящего: любящего свое дело, людей и окружающий мир (В.П. Семенов-Смирнов, 2000).

Таким образом, данное лонгитюдное исследование показало, что воздействие среды оказывает существенное влияние на интеллект, на его уровень и темпы развития. Однако наиболее благоприятное воздействие происходит в случае, когда программа обучения строится в соответствии с естественными законами развития и возрастными потребностями детей.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
3. Дьяченко Т.М. Динамика интеллектуального и личностного развития детей младшего школьного и подросткового возраста (лонгитюдное исследование). Автореф. дис. ... канд. психол.

- наук. СПб., 2006.
4. Дьяченко Т.М., Дудкина Т.К., Дудкин К.О. Апатитская «Школа Радости»: опыт, проблемы, перспективы // Современное музыкальное образование. 2004. Материалы международной конференции. СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2004. С.196-200.
 5. Дьяченко Т.М. Роль клавишных инструментов в эстетическом воспитании в развитии ребенка на опыте работы «Школы Радости» в г. Апатиты Мурманской области // Современное музыкальное образование. 2004. Материалы международной конференции. СПб., 2004. С. 288-290.
 6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
 7. Семенов-Смирнов В.П. Сколько нам лет. Мурманск, 1997.
 8. Семенов-Смирнов В.П. Homo Amans. - Человек любящий. Апатиты-Мурманск: Живая Арктика, 2000.
 9. Bouachard, T.J.-Jr. Twins: Nature's twice-told tale. In Yearbook of science and the future. Chicago: Encyclopedia Britannica, 1983. P.66-81.
 10. Kamin I.J. The intelligence controversy. New York: Wiley, 1981.

Развитие творческого воображения детей дошкольного возраста

На бытовом уровне воображением или фантазией называют все то, что нереально, не соответствует действительности и потому не имеет никакого практического значения. В научном понимании воображение - это способность представлять отсутствующий или реально несуществующий объект, удерживать его в сознании и мысленно манипулировать им (Е.С. Белова, О.М. Дьяченко, Е.Е. Кравцова, А.М. Матюшкин и др.). Основой воображения являются *образы*. Образы воображения опираются на образы памяти, но существенно отличаются от них. Например, когда ребенок рассказывает о том, что он видел в зоопарке страуса с длинной шеей и короткими крыльями, и это действительно происходило в выходной, конечно же, это образ памяти. А если ребенок рассказывает, что он видел в зоопарке Змея Горыныча, то это образ воображения.

Активный уровень воображения обнаруживается при чтении, прослушивании художественной литературы, музыки, просмотре картин. Это воссоздающее воображение: на основе словесного описания, условного изображения или слухового восприятия создается образ. Воссоздание того или иного образа зависит, с одной стороны, от того, насколько ярко, выразительно и четко словесное описание или условное изображение. С другой стороны, воссоздание образа связано с уровнем развития воображения человека, а также с его знаниями и опытом.

Высший уровень развития воображения проявляется в творчестве. Творческое воображение — это создание совершенно нового, оригинального образа, не существовавшего до сих пор (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Б.М. Теплов и др.). Одним из наиболее известных приемов творческого воображения является *агглютинация* (от *греч.* «склеивание»). С помощью этого приема созданы сказочные и мифологические персонажи русалки (голова и тело девушки, хвост рыбы, а волосы – зеленые водоросли), кентавра (торс мужчины, ноги животного), избушки на курьих ножках и т. п. Другой прием творческого воображения – *акцентирование* – это выделение, подчёркивание какой-то части предмета, образа, что делает его непропорциональным. Акцентирование позволяет выделить самое существенное в данном конкретном образе.

Дети, конечно же, не знают названий приемов творческого воображения, но активно используют их, придумывая персонажей для своих рисунков, сказок, стихов. Учатся они этим приемам из ху-

дожественных произведений, с которыми их знакомят взрослые. Уловив суть создания сказочных образов, старшие дошкольники начинают их использовать и в собственных творениях [4].

Некоторые считают, что воображение у детей более развито, чем у взрослых. Но это не так. Ведь у детей еще мало знаний и опыта, поэтому исходный материал, из которого они создают образы, гораздо беднее, чем у взрослых, а также менее разнообразны комбинации создаваемых образов. Однако если сравнивать роль воображения в детстве и зрелом возрасте, то, конечно же, в жизни ребенка воображение проявляется гораздо чаще и допускает гораздо более легкое нарушение реальности, чем у взрослого. Дошкольников в ближайшем будущем ожидает школа, в которой без воображения, фантазии обучение сведётся к запоминанию и воспроизведению приёмов действия, типовых способов рождения знаний. Психологи выделяют в составе воображения три компонента: предметную среду, прошлый опыт и особую внутреннюю позицию. Целенаправленное развитие воображения предполагает организацию условий для их возникновения. Воображение детей развивается в игре. Действуя с реальными предметами, малыш начинает придумывать нереальную ситуацию. Например, ребенок скачет верхом на палочке – в этот момент он всадник, а палка – лошадь. Для предметной среды важно не многообразие, а условия, которые дают детям возможность воображать, придумывать, творить.

Для детей 3–4 лет значимо, чтобы предмет-заместитель был похож на тот предмет, который он замещает. Так, играя в волшебника, ребенок в качестве волшебной палочки использует прутик. В старшем дошкольном возрасте воображение может опираться на такие предметы, которые не похожи на замещаемые. Например, дети играют с баночкой из-под крема, а воображают при этом кораблик. Постепенно необходимость во внешних опорах исчезает. Происходит переход к игровому действию с предметом, которого на самом деле нет. Этому предмету придается новый смысл, и представляются действия с ним в уме, без реального действия. Это и есть зарождение воображения как психического процесса. Воображаемая ситуация полностью разворачивается во внутреннем мире ребенка. Складываясь в игре, воображение переходит в другие виды деятельности дошкольника. Наиболее ярко оно проявляется в рисовании и сочинении сказок, стихов. Так же как и в игре, дети вначале опираются на непосредственно воспринимаемые предметы или возникающие под их рукой штрихи на бумаге. Сочиняя сказки, стихи, дети воспроизводят знакомые образы и нередко повторяют запомнившиеся фразы. При этом младшие дошкольники обычно не осознают, что это они не придумали, а просто запомнили. Они искренне верят, что сочинили

это сами. Детские сочинения целиком строятся на памяти, не включая работу воображения.

О воображении идет речь тогда, когда ребенок вводит новые образы, их необычные сочетания. У младшего дошкольника воображение запускается непроизвольно, малыш не ставит цели что-то придумать, не управляет возникающими образами. К пяти-шести годам развивается произвольное воображение, когда ребенок начинает планировать свою игровую или продуктивную деятельность, в основе которой лежит создание воображаемых образов. Например, ребенок придумывает какую-нибудь игровую ситуацию, насыщая ее несуществующими персонажами и распределяя роли этих персонажей среди сверстников. При этом дети могут играть достаточно долго, удерживая предложенный замысел и насыщая его все более новыми и необычными деталями. Большим успехом у детей пользуется игра «Танцевальная», которая прекрасно развивает детское воображение. Дети танцуют «что хотят», выражая в танце какой-либо образ: «Бабочку», «Кошку», «Лошадку», «Молоток». Очень хороши задания «Придумай и покажи сказку», «Покажи, что ты видел на прогулке», «Представь, что ты стал великаном», они служат толчком к режиссёрской игре. Пригодятся в работе и отгадывание-загадывание мимических загадок, народные игры типа «Где мы были, мы не скажем», «Море волнуется», инсценировка народных песенок, стихов, сказок. Играя с детьми в сюжетно-отобразительные игры и игры-драматизации, можно внести неоценимый вклад в развитие воображения. Не предметы управляют игрой ребёнка, а он сам придумывает, что ему нужно, опираясь на свою внутреннюю позицию [7].

Произвольное воображение проявляется в старшем дошкольном возрасте в процессе лепки, рисования, конструирования. Экспериментирование даёт ребёнку возможность накапливать собственный опыт, который является составной частью детского воображения. Если младший дошкольник сначала начинает лепить, строить, рисовать, и лишь потом по мере действия выявляется образ поделки, то дети постарше сначала придумывают то, что они хотят сделать, а затем приступают к изготовлению, находя для этого нужные материалы. В старшем дошкольном возрасте ребенок научается создавать свои собственные персонажи, поселяя их во внутреннем мире. Дети придумывают себе воображаемых друзей, присутствие которых скрашивает повседневную жизнь ребенка. Эти воображаемые спутники детской жизни – невидимки, хотя дети называют их по именам, упоминают их в разговорах и играют с ними подолгу в различные игры, как с реальными партнерами. Они помогают детям справляться со страхами, заменяют им друзей в периоды одиночества, поддерживают в них уверенность в правильности мыслей и действий.

Как отмечает Г. Крайг, проведенные исследования показали, что до 65 процентов дошкольников выдумывают себе друзей. Такие дети более общительны, менее застенчивы, имеют больше реальных товарищей. Воображаемые друзья помогают детям приобретать социальные навыки и упражняться в общении. В ходе взаимодействия с воображаемым другом дети проигрывают и проговаривают события дня, свои переживания, морально-нравственные коллизии (ссоры со сверстниками, близкими людьми). Если взрослый берёт на себя роль какого-то сказочного персонажа, ребенок переживает чувство восторга и ужаса, он и рад и боится. Ребенок верит создаваемому образу до тех пор, пока взрослый не перестает действовать от его лица. Вспомните, например, Мэри Поппинс. Строгая волшебница-няня тем и замечательна для своих воспитанников, что, раздвигая занавес обычной жизни, вводит их в мир невероятных фантазий. Приемы развития воображения разнообразны. Так, еще Леонардо да Винчи советовал для этой цели разглядывать облака, трещины стен, пятна и находить в них сходство с предметами окружающего мира.

Ценные рекомендации по развитию детского воображения дает известный итальянский писатель Джанни Родари в книге «Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй». В частности, он предлагает развивать словесное творчество ребенка через предъявление ему пар слов для придумывания историй, соседство которых было бы необычным. Например, Золушка – пароход, трава – сосульки и т.п. [5]. И.В. Вачков, обращаясь к дошкольникам, предлагает им такие упражнения для развития воображения:

1. Пусть мама назовет тебе любую известную детскую сказку. Расскажи ее так, чтобы в ней все было «наоборот» (заяц охотится за волком, слон величиной с горошину, а мышка — с гору и т. п.).
2. Нарисуй, как ты себе представляешь животное с другой планеты; самый необычный домик; доброго волшебника в детстве.
3. Пусть мама и папа назовут по одному сказочному или литературному герою (но обязательно из разных произведений). Придумай и расскажи короткую выдуманную историю, в которой бы действовали оба этих героя.
4. Представь себе, что на люстре в комнате сидит гномик. Расскажи, что и как он видит оттуда.
5. Поиграй с мамой в сочинение общих сказок. Один кусочек сказки придумывает и рассказывает мама, а ты продолжаешь.
6. Соедини в связный рассказ эти два предложения: «Далеко на острове произошло извержение вулкана...» – «...поэтому сегодня наша кошка осталась голодной»; «По улице проехал гру-

зовик...» – «...поэтому у Деда Мороза была зеленая борода»; «Мама купила в магазине рыбу...» – «...поэтому вечером пришлось зажигать свечи».

7. Вообрази, что ты превратился в тигра, который пробирается в джунглях; робота; парящего над скалами орла; королеву Франции; инопланетянина; кипящую кастрюлю; авторучку, в которой кончились чернила. Изобрази все это в движении.

Творческих игр по развитию воображения существует достаточно много, такие как «Пантомима», «Комбинирование», «Точки». Для старшего дошкольного возраста такие интересные упражнения «Образ символа», где ребёнок создаёт «живой» образ буквы, наделяет её чертами характера, особенностями деятельности, индивидуализирует, «создаёт портрет». Или «Образ звука, запаха», где ребёнок описывает любой звук, опираясь на ассоциации, которые он вызывает, использует разнообразную сенсорную и эмоциональную информацию, пытаясь сформировать своё отношение к звуку [4]. Воображение играет важную роль в жизни ребенка. С одной стороны, это полет фантазии, которая вызывает бурю эмоции, а с другой – способ постижения мира, который снимает временные и пространственные ограничения. Это расширяет мир возможностей, вдохновляет познание и творчество. Опыт творческого подхода к решению различных проблем поможет детям в их будущей жизни и приведёт к созданию идей и работ, которые окажутся оригинальными и полезными для окружающих.

Литература

1. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. М.: Знание, 1986.
2. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. М.: Просвещение, 1996.
3. Новлянская З.Н. Почему дети фантазируют. М.: Педагогика, 1978.
4. Орлова Л. Путешествия в сказочные страны // Школьный психолог. 2012. № 10.
5. Родари Дж. Грамматика фантазии. М.: Просвещение, 1978.
6. Субботина Л.К. Развитие воображения детей. Ярославль: Академия развития, 1996.
7. Фролова О.В. Развитие творческого воображения у детей дошкольного возраста через игру // Детство. Отрочество. Юность. 2012. №7-8.

Психолого-педагогическое значение игры в экологическом образовании дошкольников

Дошкольный возраст – это начальный этап формирования личности человека, его ценностной ориентации в окружающем мире. Согласно теоретическим позициям выдающихся отечественных психологов (Л.С. Выготского, Л.А. Венгера, А.В. Запорожеца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др.), игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. В игре начинают складываться и эффективно развиваться главные новообразования этого возраста: творческое воображение, образное мышление, самосознание. В ней развиваются произвольное внимание и память, складывается соподчинение мотивов и целенаправленность действий.

Игра доставляет детям радость, эмоциональное удовлетворение, дает им возможность активно действовать и творить. В трудах Л.С. Выготского [3] отмечается, что игра должна быть не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовать общему развитию ребенка. О важности использования игры в экологическом образовании детей отмечается в психолого-педагогических исследованиях В.Г. Грецовой, В.А. Дрязгуновой, Н.Н. Кондратьевой, Л.М. Маневцовой, Л.П. Молодовой, С.Н. Николаевой, П.Г. Саморуковой и других.

На этапе дошкольного детства складывается начальное ощущение окружающего мира: ребенок получает эмоциональное впечатление от общения с природой, накапливает представления о разных формах жизни. В этот период дошкольного детства закладывается позитивное, гуманное отношение к природе, к себе и к окружающим людям. Игра выступает как важнейшее средство разностороннего развития ребенка, формирования системы знаний о природе и воспитания бережного отношения к ней.

По мнению С.Н. Николаевой [8], в период дошкольного детства в процессе целенаправленного педагогического воздействия у детей можно сформировать начала экологической культуры – осознанно-правильного отношения к явлениям, объектам живой и неживой природы, которые составляют их непосредственное окружение в этот период жизни. Экологическое образование дошкольников имеет важнейшее социальное значение для всего общества: именно в этот период формируются первые экологические знания и представления, являющиеся основой бережного отношения личности к природе.

В многочисленных современных психолого-педагогических ис-

следованиях (Н.К. Андриенко, Л.И. Греховой, Г.Н. Казаручик, Т.С. Комаровой) отмечается, что в процессе экологического образования дошкольников могут использоваться следующие виды дидактических игр:

- предметные (это игры с использованием различных предметов природы);
- настольно-печатные (игры типа лото, домино, разрезных картинок);
- словесные игры (устные ответы на различные вопросы относительно уже имеющихся у детей представлений о мире природы);
- творческие (строительные с применением природного материала) [2].

Игра позволяет формировать у дошкольников не только экологические знания, но и нормы, правила взаимодействия с природой, она способствует выработке эмоционально-нравственного и действенного отношения к миру. Содержание дидактических игр способствует развитию у детей сопереживания всему живому, побуждает желание защищать окружающий мир.

Разнообразие тематики дидактических игр позволяет формировать у дошкольников знания о различных явлениях природы, изменений в жизни растений и животных, взаимосвязях и взаимозависимостях в природе. В содержание игры могут быть включены представления об охране природы и здоровье людей, сезонных изменениях в окружающей среде, труде людей в природе и многое другое. В системе экологического образования дошкольников используются игры по ознакомлению с флорой и фауной; игры по ознакомлению с окружающей средой (неживой природой); игры по ознакомлению с трудом человека.

Игры, содержание которых непосредственно направлено на развитие у старших дошкольников эмоционально-ценностного отношения к природе включает два блока:

- игры для развития эстетического восприятия природы (чувства прекрасного в природе, эмоционального отношения к ней);
- игры для формирования нравственно-оценочного опыта поведения дошкольников в природе.

Основная цель этих игр состоит в том, чтобы сформировать у дошкольников мотивацию к природоохранной деятельности: вызвать у детей интерес и желание ухаживать за природными объектами, эмоционально настроить детей на тот или иной вид труда в природе. Игровая деятельность помогает детям познать природное

окружение, расширить и конкретизировать знания об объектах и явлениях природы.

Литература

1. Андриенко Н.К. Игра в экологическом образовании дошкольников // Дошкольная педагогика. 2007. №1.
2. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду: Пособие для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 2005.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб: Союз, 2006.
4. Газина О. Играя, познаем природу // Дошкольное воспитание. 2006. №7.
5. Грехова Л.И. В союзе с природой: Эколого-природоведческие игры и развлечения с детьми: Учебно-методическое пособие. 5-е изд., стереотипное. М.: ЦГЛ, Ставрополь: Сервисшкола, 2003.
6. Казаручик Г.Н. Дидактические игры в экологическом образовании дошкольников // Дошкольная педагогика. 2008. №2.
7. Молодова Л.П. Игровые экологические занятия с детьми: Учебно-методическое пособие. М.: ЦГЛ, 2003.
8. Николаева С.Н. Воспитание начал экологической культуры в дошкольном детстве: методика работы с детьми в саду. М.: Новая школа, 2005.
9. Павлова Л. Дидактические занятия и игры экологической и социальной направленности // Ребенок в детском саду. 2003. №5.
10. Саморукова П.Г. Как знакомить дошкольников с природой. М.: Просвещение, 2003.

Современные подходы в работе педагога-психолога с детьми с ОВР в условиях инклюзивного образования

На современном этапе значительно увеличивается количество детей с задержкой психического развития, характеризующихся незрелостью как отдельных психических, психофизиологических и психомоторных реакций, так и психики в целом. Современные статистические данные показывают, что ЗПР – одна из наиболее распространенных форм нарушений психического развития. Важным периодом в жизни таких детей является поступление в школу. Готовность к школьному обучению включает следующие компоненты:

1. **Интеллектуальную готовность**, основными параметрами которой являются, развитие наглядно-образного и логического мышления, перцептивной сферы, связной речи, мелкой моторики рук и зрительно-моторной координации, и так же произвольность психических процессов. Данный компонент готовности предполагает наличие у дошкольника кругозора, записи конкретных знаний. Ребенок должен владеть планомерным и расчлененным восприятием, обобщенными формами мышления и основными логическими операциями (анализом, обобщением, выделением существенных признаков и закономерностей и т.д.) смысловым запоминанием. Однако на этом возрастном этапе мышление ребёнка в основном остается образным, опирающимся на реальные действия с предметами и их «заместителями».
2. **Личностная готовность** включает следующие компоненты: формирование у дошкольника готовности к принятию новой социальной позиции – положения школьника, имеющего круг прав и обязанностей – и проявляется в наличии учебной мотивации, умения общаться со сверстниками взрослыми. Готовым к школьному обучению является ребенок, которого школа привлекает не внешней стороной, а возможностью получать новые знания, что предполагает развитие познавательных интересов. Будущему школьнику необходимо управлять своим поведением и познавательной деятельностью, что требует сформированности иерархической системы мотивов. Личностную готовность так же предполагает определённый уровень развития эмоциональной сферы ребёнка. К началу обучения в школе у него должна быть сформирована сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость (отсутствие импульсивных реакций), способность длительное время выполнять не очень привлека-

тельные задания) на фоне которой возможно развитие и протекание учебной деятельности

3. **Физическая готовность** предполагает физическое развитие ребенка, соответствующее возрастным нормам. Поступление в школу оказывается наиболее сложным моментом в жизнедеятельности детей с ЗПР. Необходимость адаптироваться к новым условиям обучения, подчиняться недостаточно знакомым и понятным правилам деятельности и общения, осуществлять произвольную регуляцию своей активности, преднамеренно усваивать знания является причиной того, что положительные результаты коррекционной работы, достигнутые в дошкольном возрасте, могут быть разрушены. Многие из таких детей испытывают существенные трудности в усвоении программного материала, не осваивают правила поведения, не готовы к целенаправленной деятельности, поэтому попадают в категорию неуспешных.

По мнению И.И. Мамайчук, ЗПР проявляется в пониженном общем запасе знаний, в ограниченности представлений, в малой интеллектуальной целенаправленности.

С.Г. Шевченко все отклонения в психическом развитии у детей с ЗПР объединяет в три группы: нарушения в развитии познавательных процессов, нарушения социального развития, навыков общения, нарушения эмоционально-волевых процессов.

В.Б. Никишина рассматривает ЗПР как полисимптоматический тип изменений темпа и характера развития, включающий различные комбинации нарушений и их проявления.

Важным этапом в изучении феномена ЗПР стали исследования К.С. Лебединской и её группы в 1970–1980-е годы. Ею были выделены основные варианты ЗПР.

Переход к школьному детству является критическим для всех детей: бурные изменения в организме, психике совпадают с резкими изменениями требований, предъявляемых ребёнку. Функциональное созревание мозга, моторики, всех систем организма будет продолжаться ещё не один год. Если нагрузка будет чрезмерной, могут проявиться отклонения в состоянии здоровья даже таких детей, которые при благоприятных условиях могли бы быть скомпенсированы организмом. Поэтому дети, имеющие даже негрубые отклонения в функционировании головного мозга, нуждаются в особом педагогическом внимании. Специалистам необходимо обеспечить сопровождение таких детей с первого дня их пребывания в школе. Определяя диагноз, специалист, работающий с этими детьми, должен найти ответ на конкретные вопросы:

1. **Что (какой потенциал) можно развивать, наращивать?** Мы заостряем иногда внимание на дефицитарных процессах. Но их механическая тренировка не может привести к существенным позитивным изменениям в характере функционирования. Продуктивнее будет процесс компенсации: наращивание потенциала сохраненных сторон психической деятельности, чтобы завуалировать дефицитарность, несостоятельность нарушенных.

2. **Чей потенциал мы наращиваем, развиваем?** Специалисты стоят перед выбором: либо мы работаем с ребёнком, отличным от других детей в силу нарушений со стороны психофизического статуса, либо видим в нем человека, достойного занять собственную жизненную нишу, стать неотъемлемой частью социального пространства. От этого зависит перспектива сопровождения. Либо мы акцентируем внимание на преодолении черт, не вписывающихся в социально-нормативные рамки, либо способствуем активной интеграции ребёнка в социальное сообщество за счет формирования новых функциональных возможностей.

3. **В какой среде возможна интеграция ребёнка?** Необходимо осознать пределы интеграции. Среда накладывает определённые ограничения. Любой человек имеет пределы адаптации к различным социальным субкультурам, поэтому специалистам не надо ставить цель воспитания личности, способной адаптироваться в любом обществе. Следует определить среду, в которой ребёнок может стать значимой частью пространства – формировать соответствующие механизмы адаптации. В медицинской карте ребёнка, поступающего в школу, могут быть отмечены разные диагнозы: ЗПР, ММД, СДВГ.

ММД – наиболее легкие формы церебральной патологии, возникающие вследствие самых разнообразных причин, но имеющие однотипную невыраженную, стертую неврологическую симптоматику, которая проявляется в виде функциональных нарушений, обратимых и нормализуемых по мере роста и созревания мозга.

Отсюда ММД не является медицинским диагнозом в точном смысле этого слова, как, например, СДВГ. Это констатация факта наличия легких нарушений в работе мозга, причину которых предстоит выяснить, чтобы начать лечение. В этом состоит медицинский аспект проблемы.

Для психолога неврологический аспект проблемы выступает как данность. Важно учитывать отклонения в развитии при ММД (их отмечает Л.А. Ясюкова) по сравнению с возрастной нормой:

1. Быструю умственную утомляемость и сниженную работоспособность (при этом общее физическое утомление может полностью отсутствовать).
2. Резко сниженные возможности самоуправления и про-

извольной регуляции в любых видах деятельности.

3. Выраженные нарушения в деятельности ребенка (в том числе и умственной) при эмоциональной активации (не только отрицательной, но и положительной).
4. Значительные сложности в формировании произвольного внимания: неустойчивость, отвлекаемость, трудности концентрации, отсутствие распределения, проблемы с переключением в зависимости от преобладания лабильности или ригидности;
5. Снижение объема оперативной памяти, внимания, мышления (ребенок может удержать в уме и оперировать довольно ограниченным объемом информации).
6. Трудности перехода информации из кратковременной памяти в долговременную (проблема упрочения временных связей).
7. Неполную сформированность зрительно-моторной координации (дети допускают разнообразные ошибки и неточности при оперативном переводе визуальной информации двигательного-графического аналога, т.е. при списывании и срисовывании, не замечают несоответствий даже при последующем сравнении).
8. Изменение временной протяженности рабочих и релаксационных циклов в деятельности мозга.

Самой эффективной будет комплексная помощь, при которой объединяются усилия врачей, психологов, педагогов, работающих с ребёнком, чтобы помочь в преодолении типичных барьеров и трудностей. Как педагогу преодолеть трудности и барьеры в работе? Учитель, в первую очередь, должен грамотно организовать взаимодействие на уроке. (В этом состоит его ответственность). А также определить «зоны ответственности» учителя и учеников в ситуации урока. Что делать педагогу, чтобы взаимодействие на уроке было эффективным:

1. Быть искренним по отношению к самому себе, своим чувствам
2. Осознавать меру своей ответственности
3. Определить правила взаимодействия с учениками на уроке
4. Обсуждать эти правила с детьми
5. Определить последствия

Но не следует устанавливать правила невыполнимые или те, выполнение которых педагог не способен контролировать.

Успешность своих действий учитель может определить, ориентируясь на следующие критерии:

1. Хорошо проведён урок: ученик на уроке повысил своё самоуважение и ощутил себя более компетентным.
2. Плохо проведён урок: ученик уходит с урока униженным, по-

давленным или разочарованным, он не видит полезного результата занятий для себя.

3. Поэтому критерием успеха деятельности учителя является выполнение им главных задач по отношению к таким ученикам:
4. Развивать веру в успех.
5. Считать ошибки нормальным и нужным явлением.
6. Обращать внимание на прошлые успехи.
7. Сделать процесс обучения ощутимей. Признавать и видеть достижения каждого. Учить детей управлять собственной деятельностью.

Литература

1. Программы для общеобразовательных учреждений. Коррекционно-развивающее обучение: Начальные классы (I–IV). Подготовительный класс / под ред. С.Г. Шевченко. М.: Школьная пресса, 2004.
2. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. Пособие для школьного психолога. М.: Школьная пресса, 2006.
3. Бабкина Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе: Пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения. М.: Айрис-пресс, 2006.
4. Шевченко С.Г., Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д. Дети с ЗПР: коррекционные занятия в общеобразовательной школе. М.: Школьная пресса, 2005.
5. Бабкина Н.В. Программа занятий по развитию познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя. М.: АРКТИ, 2002.
6. Бабкина Н.В. Радость познания. Логические задачи для детей младшего школьного возраста. М.: АРКТИ, 2000.
7. Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь, радуюсь: Программа эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Генезис, 2000.
8. Рахновская И.В. Вместе: играем, учимся, переживаем. Пособие для практических психологов по адаптации первоклассников. М.: Школьная Пресса, 2005.

Методические рекомендации по проведению уроков английского языка в классах для детей с ограниченными возможностями здоровья

В период перехода к новой информационной культуре, отличающейся такими чертами, как глобализация, поликультурность, динамичность и изменчивость условий, перед образованием стоит задача подготовить человека, соответствующего этой культуре. Однако сейчас в современную школу приходят дети, которые имеют различные отклонения в своем развитии. Перед учителями, работающими в таких классах, встает проблема успешного развития личности обучающегося. В классах для детей с ограниченными возможностями здоровья коррекции 7 вида находятся обучающиеся с низким уровнем готовности к обучению в школе, нередко с выраженной задержкой темпа психофизического развития и низким уровнем интеллектуальным уровнем. Для них характерны нарушения фонетического строя речи, дефекты звукопроизношения, малый словарный запас, незмоциональность речевого общения. Эти дети медленно включаются в учебный процесс, тратят значительное количество времени на понимание учебной цели, с трудом выполняют задания, требующие самостоятельности. В работе с ними на каждом уроке следует применять методы и приемы развития памяти и внимания, практиковать выполнение задания по образцу. Спецификой уроков английского языка в классах для детей с ограниченными возможностями здоровья является:

1. Значительная расчлененность и поэтапность преподавания учебного материала.
2. Преподавание материала малыми дозами.
3. Четкое обобщение каждого этапа.
4. Систематическое повторение. Многократное повторение и закрепление пройденных знаний, одних и тех же операций, алгоритмов проводится на каждом уроке.
5. Увеличение объема тренировочных упражнений.
6. Переход к новому материалу, осуществлять только в том случае, если усвоен предыдущий материал.
7. Во время выполнения детьми любого задания своевременно оказывать соответствующую помощь для успешного преодоления трудностей.
8. Умело осуществлять переход от наглядности полной к частичной, потом к схематичной. Наглядный материал сопровождать подробным словесным комментированием, иначе он останется

в не поле зрения.

9. Учитывая низкую работоспособность, необходимо периодически переключать учащихся на выполнение другого вида учебной деятельности.
10. В обучении отмечать малейший успех учащегося и хвалить за него.
11. На каждом уроке или через урок предусматривать самостоятельную работу для обратной связи.
12. Урок заканчивать дидактической игрой на коррекцию интеллектуального психического развития учащихся.

Организация процесса коммуникативного обучения иноязычной культуре ведется в 3 этапа: 1) этап формирования навыков; 2) этап развития навыков; 3) этап совершенствования навыков. Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по изучению английского языка в данных классах. Занимательность условного мира игры делает положительно эмоционально окрашенной монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции ребенка.

Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, то есть усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс. Дети анализируют определенные ситуации в играх, делают выводы, предопределяя свои действия в схожих ситуациях в будущем. Игра одновременно – развивающая деятельность, принцип, метод и форма жизнедеятельности, зона социализации, защищенности, самореабилитации, сотрудничества, содружества, сотворчества с взрослыми, посредник между миром ребенка и миром взрослого. Игры следует отнести к существенной части языковой программы, а не к развлекательной деятельности, используемой на последней неделе занятий или в конце четверти. Игра является диагностическим инструментом для учителя, позволяющим определить наиболее трудные моменты, степень усвоения материала, и, стало быть, предпринять все меры по их ликвидации. В основе коммуникационных игр лежат различные технологии такие, например, как заполнение пропусков, догадка, поиск, подбор одинаковой пары, обмен, накопление или сбор, комбинации и карточные игры, проблемы и загадки, ролевые игры и воспроизведение. В коммуникативных играх предусмотрена работа в парах, группах больших и маленьких и целым классом, при этом

участники должны иметь возможность свободно продвигаться по комнате. Роль учителя в игре: мониторинг, ресурсный центр, учитель должен передвигаться от группы к группе, прослушивать, снабжать необходимой информацией, (то есть оказывать языковую помощь) замечать ошибки, но не перебивать и не исправлять. Делать пометки на бумаге. Коммуникативная игра способствует интенсивной языковой практике, создает контакт, на основании которого язык усваивается более осмысленно [1, С. 31]. Семантизация новой лексики и грамматики происходит различными способами: путем показа картинок, предметов, действий или путем прямого перевода на родной язык. Приемы введения новой лексики: контекстуальная догадка с использованием иллюстраций в учебнике, сходства в написании и звучании с русским языком, знаний по другим предметам, собственных предположений, демонстрация реальных предметов, мимики, жестыкуляции, представлении новых слов в контексте, раскрывающих их значение, переводе. Примеры упражнений:

- найдите и выпишите из текста предложение с новым грамматическим явлением;
- переведите предложение на русский язык;
- прочтите по цепочке хором, в парах предложения с новым грамматическим явлением.

Отработка происходит в ходе выполнения разнообразных тренировочных и речевых упражнений: на имитацию, выбор, поиск, трансформацию. Например:

- выбрать подходящее слово из нескольких и вставить слово в предложение;
- дать парами слова противоположные по значению, решить кроссворд с рисунками;
- заполните пропуски отрицательными предложениями;
- вставить слова в пропуски.

Разумное применение игровых приёмов на уроках и сочетание их с другими методическими приёмами способствует эффективному и качественному усвоению материала и делает радостным сам процесс познания в классах для детей ОВЗ, который становится потребностью.

Литература

1. Борисов Е.А. Влияние ролевой, коммуникативной игры на обучение английскому языку // ИЯШ. 2002. № 3. С. 29–31.
2. Бурдина М.И. Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступенях обучения // ИЯШ. 1996. № 3. С. 52-55.

Формирование интереса к познанию в процессе обучения чтению

«Чтение – вот лучшее учение»

А.С. Пушкин (афоризм).

Интерес – от латинского *interest* – иметь значение, стремиться, проявлять эмоционально окрашенное влечение к объекту. Психологи давно разделили интерес на 2 главных вида: *интерес к познанию* и *интерес к участию*. Интерес к познанию заключается в приобретении и обработке информации. Движимый интересом к участию, человек погружается в переживания других людей. Оба вида интереса сливаются в чтении художественной литературы и допускают дальнейшее деление. Кризис детского чтения, о котором много говорят в последнее время, состоит не в том, что дети перестали читать, а в том, что у них не развит или утрачен интерес к этой сфере занятий. Чтение без интереса превращается в формальную деятельность, лишённую для ребёнка всякой привлекательности. Как подчеркивает психолог А.Н. Леонтьев, «чтение утрачивает статус деятельности, мотивированной личностным смыслом, глубинными потребностями, превращаясь либо в действие, либо в операцию («воспроизвести – забыть»)». Интерес как сила, влекущая к чтению, – это центральное звено, потянув за которое, можно вытянуть всю цепь решения проблем, именуемых «кризис». Будет интерес, будет и чтение [3].

Интерес – один из терминов, которые оставались и остаются мало замеченными в психологических и педагогических словарях. Этот термин часто употребляется для обозначения таких понятий, как внимание, потребность, мотивация, сосредоточенность, целенаправленность, осведомлённость. Однако большинство учёных утверждает, что именно интерес лежит в основе познания. Важной чертой читательского интереса является его глубина. В ней устойчивость сочетается с активностью. Между глубиной и шириной читательского интереса может возникнуть известное противоречие. Сосредоточенность духовных сил человека на какой-то одной области знаний лишает его многообразия интересов [1]. Задача взрослого – формировать и закреплять глубокие стержневые интересы детей, добиваясь одновременно разностороннего чтения. Ошибаются те, которые за интерес принимают читательский спрос. Они не учитывают, что мотивация чтения детей далеко не всегда продиктована интересом. Когда речь идёт о чтении, то разница между «надо» и «хочу» очень существенная. Установлено: мотив деятельности определяет её результат. Применительно к чтению интерес – это един-

ственная мотивация, которая поддерживает чтение во включённом, творческом режиме, обеспечивающим влияние книги на внутренний мир читателя. «Нет наслаждения книгой, – говорил С. Соловейчик, – нет чтения». Безучастное перелистывание страниц, холодное наблюдение за происходящим в книге – это не чтение. Любование, смакование, восторг, изумление, волнение в своей совокупности и составляют феномен, называемый интересом. Читательский интерес проявляется в следующем: в положительном отношении к самой читательской деятельности («люблю читать»), заинтересованности конкретными книгами («хочу эти книги»), в захваченности самим процессом чтения («не могу оторваться от книги»), стремлении поделиться радостью с другими от общения с книгой («хочу, чтобы другие об этой книге узнали»).

Положительный образ чтения – важный показатель опыта взаимоотношения ребёнка с книгой. Возникающий в момент чтения интерес, если он подлинный, – это чувство захваченности, зачарованности, любопытства. Читатель чувствует, что он живёт и действует в тех жизненных обстоятельствах, в которые его вместе с героями поставил писатель. Чувство интереса иногда сравнивают с вдохновением, когда человек утрачивает прошлое и будущее и живёт только настоящим моментом. Почему же захваченность ребёнка чтением – такое редкое явление в наши дни? Виновных не будем искать [2]. Психологи считают, что именно в младшем возрасте у ребёнка закладывается положительный образ книги, сочетаемый с образом родительского голоса и душевного общения. Колыбельные песни, которые успокаивают, ласкают ребёнка голосом матери и напевностью родной речи. «Поражаешься, – пишет поэтесса И. Токмакова, – как организована, как выстроена колыбельная! Если внимательно её читаешь, то обязательно найдёшь незамутнённую поэзию трепетного материнства – тепла, домашнего уюта, надежд на счастливую жизнь дитяти в будущем». Чтобы возбудить у детей интерес к чтению, психологи советуют взять на вооружение приём Ш. Амонашвили, который писал своему сыну письма от имени Карлсона с просьбой почитать на ночь сказку, которую Карлсон обязательно услышит. Заслуживает внимания приём увлечь малышей книгой посредством кукол. Куклы иллюстрируют книгу, позволяют живо рассказать о ней, доходчиво рассказывают и о творчестве писателя. Всё это позволяет детям пропустить через себя поступки и действия литературных персонажей, что даёт импульс к чтению. Пробуждение у детей интереса к чтению зависит не только от литературного материала, но и от подачи его ребёнку. И ещё больше оно зависит от личности взрослого, взаимодействующего с ребёнком на материале книги [3]. Залог успеха отмечают ученые – способность взрослого включить в биб-

лиотечное общение личный элемент, оживлять интерес детей собственным интересом. «Чтение должно осуществляться не вместо взрослого, а вместе со взрослым» (В. Левин). Дошкольный возраст – это период активного освоения детской литературы. Литература даёт ребёнку образцы прекрасного и безобразного, доброго и злого. Герои детских сказок выступают для дошкольников как моральные эталоны. Чтение (слушание) книг развивает образное мышление, будит воображение ребёнка, стимулирует к осознанию событий, к собственной активности [2].

Представим основные рекомендации по выбору книжек для детей дошкольного возраста. Первое – это содержание. Для малышей 2–3 лет большое значение имеет поэзия малых форм – потешки, прибаутки, короткие стихи А. Барто, С. Маршака и др. Малышам нужны известные народные сказки. Сказка должна быть короткой, имеющей простой, понятный малышу, но яркий сюжет. Большое значение для понимания сказки имеют повторы, они очень важны для ребёнка. Дошкольникам важно читать рассказы познавательного содержания – о животных, явлениях природы, разных приключениях и пр. Это возраст высокой познавательной активности, его иногда называют «возрастом вопросом» или «возрастом почемучек». В дошкольном возрасте дети познают мир в основном наглядно-образным путём. Книжка для дошкольников обязательно должна быть с картинками. Дети обожают рассматривать их, выискивают в картинках малейшие подробности, до бесконечности возвращаются к разглядыванию одних и тех же изображений. Картинки помогают проникнуть в содержание текста и понять его. Кроме того, они позволяют «остановить мгновение», ещё раз вернуться к любимому эпизоду. Картинка в детской книжке – это не просто иллюстрация, это своего рода средство проживания и присвоения текста. Поэтому, выбирая книжку для ребёнка, нужно обязательно оценить качество иллюстраций. Они должны быть большими, реалистичными, узнаваемыми и в то же время условными. Книжки, отвечающие всем требованиям, получают специальный знак «Детские психологи рекомендуют» [1].

Литература

1. Ефимова Л.А. Развитие интереса и любви к книге // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2006. № 3.
2. Пальгуева Г. Как вернуть ребенку вкус к чтению // Библиотечное дело. 2009. № 20.
3. Смирнова Е.О. Полезные и беспомощные книжки для дошкольников // Психолог в детском саду. 2008. № 4.

Клуб «Эрудит» как стимул развития познавательной деятельности младших школьников

Ученик – это не сосуд, который надо заполнить, а факел, который надо зажечь.

Л.Г. Петерсон

Игра – это искра, зажигающая огонь пытливости и любознательности.

В.А. Сухомлинский

Одним из наиболее важных качеств современного человека является активная мыслительная деятельность, критичность мышления, поиск нового, желание и умение приобретать знания самостоятельно. Познавательный интерес надо признать одним из самых значимых факторов учебного процесса, влияние которого неоспоримо как на создание светлой и радостной атмосферы обучения, так и на интенсивность протекания познавательной деятельности учащихся. При наличии познавательных интересов учение становится жизненно значимой деятельностью, в котором сам школьник кровно заинтересован. В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) предполагается, что в начальной школе, изучая разные предметы, ученик на уровне возможностей своего возраста должен освоить способы познавательной, творческой деятельности, овладеть коммуникативными и информационными умениями, быть готовым к продолжению образования. Поэтому меня, как педагога-психолога, в практике работы постоянно сталкивающегося с жалобами родителей на нежелание учиться, волнует проблема развития устойчивого интереса к учебе, к знаниям и потребность в их самостоятельном поиске. Так возникла идея организации на базе нашего информационно-методического центра интеллектуального клуба «Эрудит» для младших школьников.

Новизна и особенность данной программы клуба «Эрудит» состоит в обобщении и структурировании работы по развитию интеллектуальных, организаторских и коммуникативных способностей младших школьников через включение их в интеллектуальную досуговую деятельность как активных организаторов и участников всех интеллектуально-познавательных мероприятий путем совместной деятельности учащихся 2–4 классов.

Актуальность разработки и создания данной программы обусловлена анализом сложившейся ситуации в социуме, который позволяет выявить следующие противоречия:

- обществу требуются хорошие специалисты в разных сферах

деятельности и мобильные граждане, а учиться и получать знания школьники не хотят;

- развитие интеллекта ограничивается рамками школьной программы, а социальная действительность требует более широкого кругозора;
- у младших школьников есть потребность в межличностном общении, но отсутствуют первичные навыки социальных коммуникаций;
- между нереализованностью интеллектуального и творческого потенциала школьников и стремлением к самореализации и самовыражению.

Работа в клубе «Эрудит» – это один из методов преодоления кризиса и противоречий младшего школьного возраста, активного приобщения детей к самовыражению и самореализации в коллективной и индивидуальной деятельности. Благодаря тому, что программа сочетает в себе беседы, практические занятия, элементы социально-психологического тренинга, различные интеллектуальные и развивающие игры, занятия в клубе пробуждают воображение и творческие силы. Данная программа рассчитана на работу с детьми 2–4 классов в течение 1 года. Программа нацелена на развитие интеллектуальных, коммуникативных, организаторских способностей и навыков межличностного и делового общения учащихся. Программа рассчитана на 36 недель, с проведением занятий 1 раз в неделю, продолжительность занятия 45–50 мин. Тематика игр и заданий отражает реальные познавательные интересы детей 8–11 лет, содержит полезную и любопытную информацию, интересные факты, способные дать простор воображению, творческому потенциалу. Программа предусматривает регулярные занятия с детьми 2–4 классов, имеющими разную подготовку, желание систематически заниматься, развивая свои умственные способности и расширяя свой кругозор в различных областях знаний. Задания различной степени сложности позволяют осуществлять дифференцированный подход в обучении. Набор в группу осуществляется на добровольной основе с учетом рекомендаций педагогов начальной школы, работающих с ребятами. Состав группы до 18–20 учащихся. Участники клуба «Эрудит» так же принимают участие во Всероссийском дистанционном турнире «Знайки». Все четыре тура включены в программу нашего клуба и проводятся мною как координатором по материалам, присылаемым организаторами турнира. *Цель программы:* выявление и развитие интеллектуальных, коммуникативных и организаторских способностей младших школьников посредством включения их в интеллектуально-познавательную деятельность для активной социализации в

обществе. *Задачи:*

1. Подготовка и участие во Всероссийском дистанционном турнире для обучающихся 2–4 классов «Знайки».
2. Стимулирование процессов социализации учащихся.
3. Формирование навыков оперативного анализа проблемы и принятия осознанного решения.
4. Актуализация полученных в школе знаний через игровую деятельность.
5. Мотивирование учащихся к дальнейшему самообразованию.
6. Развитие навыков взаимодействия в группе.
7. Организация новых форм интеллектуального досуга.

В основе заданий, которые предлагается выполнить детям, лежит игра, преподносимая на фоне познавательного материала. Данная программа построена так, что большую часть материала учащиеся не просто активно запоминают, а фактически сами же и открывают: разгадывают, расшифровывают, составляют свои кроссворды. При этом идёт развитие основных интеллектуальных качеств: умения анализировать, синтезировать, обобщать, конкретизировать, абстрагировать, переносить. Развиваются все виды памяти, внимания, воображение, речь, расширяется словарный запас.

План занятий клуба «Эрудит»¹

№ п/п	Тема занятия	Кол-во ч.
1	Выполнение диагностических заданий. Обсуждение правил работы в клубе.	1
2	Тренинг «Давайте познакомимся!»	1
3	<u>Игры и упражнения.</u> Развитие мышления. Развитие мыслительных операций анализа и синтеза. Тренировка опосредованной памяти. Обучение решению и составлению рисуночных ребусов, ребусов, содержащих предлоги, числа.	1
4	Подготовка к выполнению заданий I этапа Всероссийского турнира «Знайки»: Викторина «Знаешь ли ты?»	1
	I этап Всероссийского турнира «Знайки». Игра «Азбука»	1
6	Анализ итогов I этапа Всероссийского турнира «Знайки». Игра «Отгадай загадки» (Тренировка памяти. Установление закономерностей. Развитие мыслительных операций анализа и синтеза. Обучение разгадыванию и составлению загадок).	1
7	<u>Игры и упражнения.</u> (Тренировка вербальной опосредованной памяти. Развитие вербального, логического мышления. Развитие мыслительных операций анализа и синтеза. Обучение разгадыванию шарад).	1
8	Игра «Получи новое слово». (Развитие творческого мышления,	1

¹ *Примечание:* В скобках указаны задачи каждого занятия или проводимой интеллектуальной игры. Все сценарии игр имеются в «Методической копилке».

	операции сравнения). Тренировка опосредованной памяти. Развитие внутреннего плана действия. Знакомство с анаграммами. (Обучение их решению и составлению).	
9	<u>Игры и упражнения.</u> (Развитие вербально-понятийного мышления, мыслительных операций анализа и синтеза. Развитие внутреннего плана действия. Знакомство с фразеологизмами, их значением и происхождением).	1
10	<u>Игры и упражнения.</u> (Развитие вербально-понятийного мышления, мыслительных операций анализа и синтеза. Развитие внутреннего плана действия. Тренировка слуховой памяти. Знакомство с фразеологизмами, их значением и происхождением).	
11	Игра «Битва эрудитов-I»	1
12	<u>Игры и упражнения.</u> (Тренировка опосредованной вербальной памяти. Развитие вербально-понятийного мышления. Развитие мыслительных операций анализа и синтеза. Знакомство с пословицами, их смыслом, сопоставление пословиц)	1
	II этап Всероссийского турнира «Знайки».	1
14	Анализ итогов II этапа Всероссийского турнира «Знайки». <u>Дидактические игры.</u> (Развитие мышления (процессов обобщения). Установление закономерностей. Развитие мыслительных операций анализа и синтеза. Развитие пространственных представлений. Знакомство с пословицами, их смыслом, сопоставление пословиц).	1
15	<u>Игры и упражнения.</u> (Развитие мышления (процессы обобщения).	1
16	<u>Игры и упражнения.</u> (Развитие понятийного мышления. Знакомство учащихся с основными логическими понятиями и операциями (род - вид). Развитие мыслительных операций анализа и синтеза. Знакомство с антонимами и синонимами, решение логических задач с ними).	1
17	<u>Игры и упражнения.</u> (Определение отношений между понятиями «род-вид». Тренировка опосредованной памяти. Развитие способности мыслить последовательно, рассуждать).	1
18	Игра-конкурс «Запомнить нужно твердо нам».	1
19	Игра-конкурс «Запомнить нужно твердо нам» (Определение отношений между понятиями «целое-часть». Развитие пространственных представлений, мыслительных операций анализа и синтеза. Способность самостоятельно мыслить, рассуждать).	1
20	<u>Игры и упражнения.</u> (Определение отношений между понятиями «целое-часть». Развитие пространственных представлений, мыслительных операций анализа и синтеза).	1
21	Игра «Битва эрудитов –II».	1
	III этап Всероссийского турнира «Знайки».	1
23	Анализ итогов III этапа Всероссийского турнира «Знайки». <u>Игры и упражнения.</u> (Развитие вербально-понятийного мышления. Тренировка зрительной памяти, внимания. Установление закономерностей. Решение логических задач).	1
24	Игра «Сказочный марафон»	1

25	Игра-конкурс «Запомнить нужно твердо нам» (Причинно-следственные отношения между понятиями. Выявление отношений противоположностей. Развитие внутреннего плана действия. Тренировка внимания. Игры со спичками. Знакомство с римской нумерацией, решение геометрических задач).	1
26	Игра «Что? Где? Когда?» (Причинно-следственные отношения между понятиями).	1
27	Кроссворды.(Причинно-следственные отношения между понятиями). Развитие речи (омонимы). Умение рассуждать, выделять главное).	1
28	Конкурс «Составь кроссворд». (Учимся составлять кроссворды).	1
	IV этап Всероссийского турнира «Знайки».	1
30	Анализ итогов IV этапа Всероссийского турнира «Знайки». Игра «Детективное агентство».(Установление закономерностей. Решение логических задач).	1
31	Игра –викторина «Самый, самый». (Развитие мышления: отношения сходства и противоположностей).	1
32	Викторина «Исключи лишнее». (Развитие словесно-логического мышления. Способность рассуждать).	1
33	Игра «Битва эрудитов- III ».	1
34	Работа с опросником «Самооценка творческой характеристики личности». Игра «Что изменилось во мне?»	1
35	Психологический тренинг «Мои способности». (Развитие мышления: функциональные отношения). Развитие вербально-понятийного и логического мышления. Развитие речи. Тренировка произвольного внимания).	1
36	Большая интеллектуальная игра «Калейдоскоп знаний». Вручение дипломов и сертификатов участников всероссийского конкурса «Знайки-2013». Награждение самых активных участников интеллектуальных игр.	1

Итоговое занятие проходит в форме большой интеллектуальной игры, вручения дипломов и сертификатов участника Всероссийского конкурса «Знайки». Хотелось бы подчеркнуть, что формирование познавательной деятельности – не самоцель, а воспитание творческой личности, готовой свои познавательные возможности использовать на общее дело. В своей работе я опираюсь на веру во всеобщую талантливость детей, на известный с времен античности девиз «Учись обучая» и на психологическую парадигму «Успех рождает успех».

Любой ребенок – личность, каждому есть чем гордиться, каждому нужно почувствовать радость успеха. А радость обязательно вызовет интерес к учению.

Специфика формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников

Сегодня практически каждый ребенок, поступающий в школу, может быть отнесен к группе риска. Это дети, которые в силу различного рода причин приходят в школу психически ослабленными, социально запущенными, с симптомами социально-психологической дезадаптации. Они характеризуются пониженной обучаемостью и работоспособностью, более низкий порог реагирования на учебную нагрузку, более выраженная зависимость от характера и продуктивности занятий.

Именно по этим показателям обучающиеся оказываются в классах компенсирующего обучения. В таком классе я и работаю. Но по медицинским показателям они не имеют противопоказаний к обучению по общеобразовательным программам, обеспечивающим базовый компонент образования, поэтому используется особая методика, которая помогает этим детям освоить общеобразовательные программы и обеспечивает им педагогическую поддержку.

Становление познавательных интересов учащихся, прежде всего, происходит на уроке. Активизируя познавательную деятельность учащихся, и повышая интерес к учению на каждом этапе урока, я употребляю для этого различные методы, формы и виды работы.

1. Содержание предлагаемого учебного материала изменено:

- уменьшение степени сложности;
- ограничение степени сложности упражнений;
- снятие вопросов, которые не усваиваются большинством обучающихся и не используемых в практике учебной деятельности.

2. Методика подачи учебного материала основывается на принципах доступности, наглядности, занимательности:

- упор на письменные формы работы позволяет установить постоянную обратную связь, закрепить навыки за счет постоянной практики;
- использование большого количества иллюстративного материала помогает осваивать сложные понятия;
- подбор занимательных заданий дает возможность поддерживать благоприятный психологический климат и внимание учащихся в течение всего урока;
- использование опорных схем, таблиц, алгоритмов, позволяет стимулировать мыслительные процессы обучающихся.

3. В учебной ситуации изменена позиция ученика и функция учителя:

- уроки строятся либо по типу лабораторно-практических занятий, либо занятий по коллективному творчеству для самораскрытия и формирования опыта взаимодействия и сотрудничества у обучающихся;
- переключена ориентация педагога с подачи знаний на человековедческий подход, рассчитанный на знание психологии ребенка.

4. Используется дифференцированный подход к составлению программ и календарно-тематических планов для классов компенсирующего обучения.

Схемы-опоры, таблицы, сигнальные карточки, раздаточный материал, занимательные упражнения давно стали и моими помощниками в работе. Они вызывают чувство удивления, новизны, необычности, неожиданности, развивают сообразительность, инициативу, создают атмосферу доброжелательности, зажигают огонёк пытливости.

Остановимся на системе работы с такими детьми на примерах уроков в 3 классе (ККО).

Основная задача педагога – учить детей умению учиться.

Для того чтобы вызвать у учащихся любопытство (причину познавательного интереса), я использую такие приемы:

1. Положительный эмоциональный настрой, через создание на уроке доброжелательной атмосферы доверия и сотрудничества, занимательность, необычное начало урока, через использование музыкальных фрагментов, игровые и соревновательные формы, юмористические минутки. В подтверждение этой теории можно добавить то, что на любом уроке обязательно выполняются танцевальные движения во время физкультминутки, например, танцевальные движения «Энергетические шарики».
2. Для самостоятельности, ответственности, умения доводить начатое дело до конца в учебной деятельности используется прием наблюдения за «своим» деревом.

Работа начинается с первого урока. Дети специально заводят тетради для записей – наблюдений дома за выбранным деревом. Чтобы детей научить делать такие записи, каждый урок я начинаю с задания: описать природу, погоду за окном. Для этого на первом этапе дети могут выбрать из написанных на доске, листах слов-описаний, составляют из них предложения. Также для этого использую отрывки из художественных произведений. В конце каждой четверти выбираем лучшие описания, составляем из них общее сочине-

ние-описание.

В этой же работе используется приём прерывание и незавершённость учебной деятельности:

- записывается начало предложений, а дети продолжают, в соответствии с их наблюдениями;
- дети дают друг другу начало или часть своего предложения, а одноклассник завершает его.

Таким образом, создается:

- ситуации успеха, через выполнение заданий посильных для всех учащихся, изучение нового материала с опорой на старые знания;
- практическая направленность, через соотнесение учебного материала с конкретной жизненной ситуацией, определение значимости изучаемого материала.

Итог такой работы: самостоятельное написание сочинения-описания, применяя умение работать с художественными произведениями и собственные наблюдения.

Формирование учебной деятельности, которая характеризуется умением самостоятельно выделять учебную задачу (проблему) и овладевать новыми способами учебных действий, приёмами самоконтроля и самооценки своей учебной деятельности реализуется посредством следующих приёмов (познавательный блок):

Можно привести примеры.

В теме «Части речи» все «герои» были в виде жителей определенной страны из книг Т. Рик (вместо волшебника взят персонаж фокусника):

Все изучаемые орфограммы классифицируются. Но орфограмма приходит не просто с номером, а с героем, который «приносит» ее; в дальнейшем герой уходит и остается только номер. Дети быстрее видят, выделяют в тексте орфограммы и, главное, – хотят это сделать. Это очень удобно для такой работы, как подготовка к диктанту, работа над ошибками.

На уроках математики для запоминания таблицы умножения применяется игра «математическое лото». Даже не зная таблицы, дети хотят играть, просят. А, чем чаще они это делают, тем быстрее она запоминается. Все эти примеры доказывают применение данных приемов:

- необычная форма преподнесения материала;
- сотрудничество на уроке, через совместное решение проблемы и разрешение противоречий, эвристическую беседу, учебную дискуссию, выделение существенных признаков предметов, классификация, обобщение, моделирование;

- включение учащихся в коллективную деятельность, через организацию работы в группах, игровые и соревновательные формы, взаимопроверку, коллективный поиск решения проблемы, приём "метод проб и ошибок", оказание учащимися помощи друг другу;
- создание проблемной ситуации, через анализ, сравнение учебных объектов, организацию обучения от учащихся, создание ситуации дефицита знаний, установление противоречий;
- привлечение учащихся к оценочной деятельности, через организацию рефлексии, отзыв учащихся об ответе других, оценка промежуточных достижений;
- стимулирование деятельности, через оценку, благодарность, словесное поощрение, выставку лучших работ, оказание учителем незначительной помощи, усложнение заданий.

Такие формы работы позволяют развивать у ребят интерес к учению, желание самостоятельно добывать знания, тренировать память, мышление, воображение, добиться хороших результатов в овладении предметом. Благодаря открытости, коллективности с одной стороны, и обособлению, сохранению индивидуальности, самоутверждению с другой стороны, ребёнок становится личностью.

О работе учителя английского языка по формированию персонального познавательного стиля младшего школьника

Осознание востребованности иностранного языка в современном мире, его роли на рынке труда не только способствует повышению мотивации школьников к его изучению уже с самого раннего возраста, но и актуализирует поиски путей совершенствования обучения иностранным языкам с самого раннего возраста. В ряду имеющихся исследований весьма актуальными представляются разработки, относящиеся к построению образовательного процесса в контексте максимального учёта индивидуальных особенностей ребёнка, что напрямую связано с идеей персонального познавательного стиля.

Важно различать понятия «**индивидуальный** познавательный стиль» и «**персональный** познавательный стиль». М.А. Холодная утверждает, что формирование персонального познавательного стиля в процессе обучения фактически означает ликвидацию индивидуальных познавательных стилей. Речь необходимо вести *«о формировании у каждого ребёнка персонального познавательного стиля на основе актуализации и обогащения всей системы механизмов стилевого поведения с учётом специфики его ментального опыта, о формировании полистилевого интеллектуального поведения»*. [2]. Проявление персонального познавательного стиля обучающегося на данном уровне его сформированности в конкретной учебной ситуации называют **стилем учения** [3].

В процессе нашего исследования помимо прочего выявлялись возможности формирования персонального познавательного стиля младшего школьника при изучении иностранного языка посредством использования специально разработанных дидактических заданий.

Отталкиваясь от имеющихся разработок [1], мы осуществили анализ учебника по английскому языку для 2 класса «Enjoy English» М.З. Биболетовой. Выяснилось, что большинство заданий носят алгоритмический характер. На наш взгляд, в учебнике преобладают задания алгоритмического характера. И это не в полной мере «работает» на развитие коммуникативной компетенции, которая помимо прочего включает в себя компенсаторную компетенцию (умение выходить из положения при наличии дефицита языковых средств), учебно-познавательную компетенцию (умение учиться) и др. Таким образом, мы видим ярко выраженное противоречие между заявленными целями обучения и методами и средствами их достижения.

«Снять» данное противоречие можно, дополнив содержание

учебника соответствующими авторскими упражнениями и наработками, что и было сделано в ходе проведённого исследования при организации обучения учащихся 2-го класса английскому языку по учебнику М.З. Биболетовой «Enjoy English».

Не имея возможности представить все восемь стилей, ниже приведём примеры работы по развитию некоторых из них.

Комбинаторный стиль. Слово «комбинаторный» происходит от латинского «combinare» – соединять, сочетать, и означает «связанный с размещением и взаимным расположением частей множества объектов. В преподавании английского языка школьникам можно давать задания на классификацию и систематизацию предметов, например:

1. *Англичанин Джонни собирается в школу после каникул. Он идет в супермаркет за покупками. Помогите ему выбрать те вещи, которые ему нужны для учебы.*
2. *A fox, a bear, a rabbit, a pen, a pencil, books, a bag, a cat, a dog.*
3. *Назови группу этих предметов одним словом.*

Исследовательский стиль. Исследовательская деятельность неразрывно связана с познавательной самостоятельностью и предполагает способности понять вопрос, задачу и находить пути их решения, проявить критичность ума и умение делать выводы, выделять существенное, а главное, в способности высказывать свою точку зрения, независимо от суждений других. Конечно, младшим школьникам ещё не под силу проводить обширные исследования, но на уроках английского языка им можно и нужно предлагать задания с элементами исследования.

Примером такого задания может стать **проект «Журналист»**. Его подготовка и разработка может занять две-три недели в зависимости от особенностей учебной группы и школьной программы. Этапы работы:

1 этап: Определение цели. Цель: взять интервью у знаменитости. Введение в игровую ситуацию: учитель объясняет, что каждый ребенок – журналист, которому нужно отправиться в другую страну, чтобы взять интервью. Формулировка задачи (проложить маршрут от дома до местонахождения интервьюера с изучением особенностей страны, в которую отправляетесь). Дома каждый обдумывает, куда хотел бы отправиться.

2 этап: Подготовительный. Ученики с помощью учителя распределяются на группы, ставят перед собой конкретные задачи, в зависимости от пожеланий группы. Происходит распределение ролей, формирование специфических знаний, умений, навыков. Распределиться на группы, ученики решают, у кого они поедут брать интервью (актер (актриса), сказочный герой, спортсмен, музыкант, пе-

вещи и так далее). Например: сказочный герой Гарри Поттер. У него поедет брать интервью одна группа (4 человека).

3 этап: Практический. Направление и контроль осуществления проекта. На данном этапе уже четко определена роль каждого участника. Первый ученик подробно составляет маршрут, второй – список вопросов интервьюеру, третий – перечень того, что нужно взять в дорогу (документы, деньги), а четвертый участник проекта играет роль Гарри Поттера. Всем вместе им предстоит решить, как добраться до той или иной страны, и с какими особенностями климата, менталитета и традиций им предстоит столкнуться. Таким образом, формируются навыки работы в команде.

Чтобы попасть в Англию, где живет Гарри Поттер, учащимся необходимо обобщить собранную информацию. Например: нужно сначала приехать в аэропорт в Москве, купить билет (для чего понадобятся документы и деньги), сесть в самолет. Оказавшись в аэропорте Лондона, нужно забрать багаж и, взяв такси, приехать в гостиницу. Затем можно пойти на прогулку по городу. Этот этап самый сложный, но и интересный. Детям предстоит изучить достопримечательности города (Биг-Бен, Вестминстерское аббатство, Тауэр, Букингемский дворец), что поможет повысить уровень знаний о стране изучаемого языка. Материал дается на русском языке.

Следующий пункт – самый важный для учеников – интервью. Гарри пригласил журналистов к себе на чай (поскольку чаепитие является неотъемлемой традицией в Англии). Пришло время вести беседу. Вопросы могут быть разными. Например: *What is your name? How old are you? Can you play football? Can you play chess? Have you a dog? Have you a cat? Can you sing? Let's sing together.* и так далее.

4 этап: Подготовка к презентации проделанной работы. Ученики решают, что именно будут демонстрировать на презентации. Это могут быть изображения мест, где они побывали (в том числе аэропорт в Москве и в Лондоне, гостиница, достопримечательности, фотографии Гарри Поттера и его семьи), рисунки, газета, слайды и прочее.

5 этап: Заключительный. Защита проекта с рассказом о проделанной работе. На уроках и во внеурочной деятельности могут быть использованы только элементы исследовательской деятельности. Учителю важно дать целевую установку детям, что и для чего им необходимо исследовать. Это могут быть задания такого характера, как чтение и аудирование с извлечением конкретной информации, наблюдение, нахождение сходств и различий на рисунках, опрос. При использовании заданий данного стиля важно представить результат о проделанной работе. Например, в виде стенгазеты. А по окончании выполнения задания рекомендуется провести

упражнение рефлексивного характера, чтобы ребенок понял, чему он научился.

Интуитивный стиль. Интуиция – непосредственное постижение истины без логического анализа, основанное на воображении, эмпатии и предшествующем опыте, «чутьё», пронизательность. Человек догадывается о решении проблемы по наитию, имея определенный опыт в области решения проблемы, которая стоит перед ним. При обучении английскому языку для развития интуитивного стиля необходимо использовать упражнения на языковую догадку, которая предполагает способность раскрыть значение незнакомого слова или словосочетания через контекст.

Примеры заданий: На картинках изображены герои русских сказок. Нам нужно рассказать о них нашим английским друзьям. Прослушайте предложения, соотнесите их с картинками и скажите, что означают новые слова:

1. *Alyonushka is sad.*
2. *Masha is merry.*
3. *Kolobok is fat.*
4. *Crocodile Gena is slim.*

Сознавая невозможность полнее раскрыть в докладе поднятую проблему, заметим, что нам хотелось обозначить некоторые подходы к её решению и показать, что расширение стилового спектра дидактических заданий, используемых при изучении иностранного языка в начальной школе, способствует формированию персонального познавательного стиля и благотворно действует на развитие мыслительных и творческих способностей учащихся.

Литература

1. Богданова Е.А. Формирование персонального стиля учения младшего школьника: монография. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010.
2. Холодная М.А. Персональный познавательный стиль ученика как основа индивидуализации обучения [Электронный ресурс] :http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/06/cholodnaya_personal_style.pdf
3. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. С. 338.

РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГИЯ РЕФЛЕКСИИ И САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

И.А. Синкевич, А.В. Севостьянова

Специфика ценностных установок субъектов образовательного процесса в условиях организационной культуры дошкольного образовательного учреждения

Актуальность проблемы исследования ценностных установок субъектов образовательного процесса в условиях организационной культуры вызвана спецификой развития российского общества, изменениями, которые происходят в России. Трансформации наблюдаются не только в экономике, но и в культуре организации. Организационная культура сегодня – это область знаний, входящая в серию управленческих наук. Она вызывает все больший интерес исследователей в силу практической значимости для жизнедеятельности различных организаций, в том числе и образовательных учреждений. Влияние организационной культуры на эффективность деятельности организации становится неоспоримым фактом и учитывается многими зарубежными и отечественными учеными. К сожалению, современные руководители образовательных учреждений уделяют недостаточно внимания влиянию оргкультуры на эффективность деятельности учреждения. Степень принятия членами организации формальных правил, и как следствие – эффективность работы предприятия, зависит от неформальных компонентов организационной культуры, прежде всего от индивидуальных ценностей сотрудников, их ценностных установок. Поэтому изучение индивидуальных ценностей в организационной культуре современного предприятия является актуальной задачей психологии.

В социальной психологии в настоящее время существует большое количество теоретических подходов к изучению организационной культуры, накоплен значительный опыт ее исследования (Т.Ю. Базаров, У. Билл, Р. Блейк, Р. Дафт, Т. Дсал, А.В. Карпов, А. Кеннеди, В.А. Керров, А.Д. Кузьмичев, М. Магура, С. Маддок, Д. Миллор, Р. Моран, Д. Мутон, Э. Огбоина, В.Оучи, Д. Паркин, Т. Питерс, В.А. Спивак, Р. Рюттингер, Б. Тернер, Р. Уотермен, К. Хорпер, Ф. Харрис, И.Н. Шапкин, Э.х. Шейн). При этом лишь в незначительной части подходов в основе типологии организационной культуры лежат организационные ценности (К. Камерон, Р. Куинн, Г. Хофстед).

В социальной психологии проведено большое количество исследований индивидуальных ценностей (Д.А. Леонтьев, М. Майерс,

С. Майерс М.Рокич, Э. Фромм, Э.А. Арутюнян, С.В. Грейвс, А.И. Донцов, Г. Оллпорт, Г. Хофстед и др.). Следует отметить, что и в отечественной социальной психологии осуществлен ряд исследований, посвященных особенностям и динамике ценностных ориентаций отдельных социальных групп, в том числе и производственных коллективов (С.С. Бубнова, И.В. Бунин, Т.С. Кабаченко, А.И. Наумов). Однако при несомненном значении данных работ, в них исследуемые ценности представлены без связи с типом организационной культуры.

Без исследования специфики ценностных установок субъектов образовательного процесса сложно продвинуться в понимании процессов формирования организационной культуры ДОУ. Однако до настоящего времени проблема взаимосвязи организационной культуры и индивидуальных ценностей работников не получила достаточно полного и всестороннего теоретического и экспериментального исследования. Все вышесказанное и определило выбор темы исследования, ее цели и задачи.

Цель нашего исследования – выявление специфики организационной культуры и ценностных установок педагогов ДОУ как субъектов образовательного процесса. Гипотеза исследования строится на предположении о том, что организационная культура ДОУ влияет на ценностные установки субъектов образовательного процесса. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

- провести теоретический анализ организационной культуры и ценностных установок;
- исследовать тип организационной культуры ДОУ;
- исследовать специфические особенности ценностных установок субъектов образовательного процесса;
- провести сравнительный анализ ценностных установок субъектов образовательного процесса ДОУ с типом организационной культуры;
- провести анализ сходства-различия типов организационной культуры, связанный с содержанием ценностных установок, реализуемых в этих типах культуры.

Объект исследования – ценностные установки субъектов образовательного процесса. Предмет исследования: специфика ценностных установок субъектов образовательного процесса. Теоретико-методологическую основу исследования составили: системный подход в психологии (А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.), теория отношений (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев, И.Р. Сутков), концепция организаций как открытой системы (Р. Дафт, П. Друкер, Т. Питерс, Р. Уотермен, Б.Ф. Ломов,

В.П. Кузьмин и др.), теоретические подходы к определению ценностей, направленности личности (А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, П.Н. Шихирев, В.А. Ядов).

Опытно-экспериментальную базу исследования составили сотрудники муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения г. Мурманска детский сад комбинированного вида № 138 (далее – МБДОУ № 138) и муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения г. Мурманска детский сад общеразвивающего вида № 136 (далее – МБДОУ № 136). Общее число испытуемых – 30 человек.

На первом этапе (январь-март 2013г.) изучалось состояние проблемы в философской, психологической литературе, а также в литературе по менеджменту, анализировалась понятийно-терминологическая система исследования, осуществлялось осмысление методологических и теоретических основ исследования. Производился подбор методик и проведение диагностик по изучению типа организационной культуры и индивидуальных ценностей работников МБДОУ № 138. На втором этапе (апрель-май 2013 г.) проводилась диагностика типа организационной культуры и индивидуальных ценностей работников МБДОУ № 136.

Научная новизна исследования:

- уточнены ценностные ориентации работников в условиях организационной культуры ДОУ;
- исследование организационной культуры опиралось на оценки как руководителей, так и рядовых сотрудников, что позволило получить более точные эмпирические данные, отражающие организацию как целостного субъекта деятельности.
- проведен анализ сходства-различия типов организационной культуры, связанный с содержанием индивидуальных ценностей, реализуемых в этих типах культуры.

Практическая значимость исследования – результаты и выводы данной работы могут быть использованы в работе руководителя ДОУ при отборе персонала, при исследовании сформировавшейся в организации культуры, при разработке программы и проведении мероприятий по ее реализации, а также при подготовке, переподготовке и повышении квалификации персонала.

Проведенный анализ источников показал, что нет единого определения понятия «организационная культура». Мы приведем некоторые из них. О.С. Виханский, А.И. Наумов понимают организационную культуру как «набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их

поведения и действий» [2]. Е. Шейн дает следующее определение: «Организационная культура есть набор приемов и правил решения проблемы внешней адаптации и внутренней интеграции работников, правил, оправдавших себя в прошлом и подтвердивших свою актуальность в настоящем. Эти правила и приемы представляют собой отправной момент в выборе сотрудниками приемлемого способа действия, анализа и принятия решений.

Члены организации не задумываются об их смысле, они рассматривают их как изначально верные» [15]. М.И. Магура придерживается такого определения: «Организационная культура – это система убеждений, норм поведения, установок и ценностей, которые являются теми неписаными правилами, определяющими, как должны работать и вести себя люди в данной организации» [6]. По мнению К.М. Ушакова, «организационная культура – набор представлений о способах деятельности, нормах поведения, набор привычек, писаных и неписаных правил, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем, сознательно и бессознательно разделяемых большинством членов организации» [13].

Д. Олдхэм определяет организационную культуру как методы выполнения работы и то, как обращаются с людьми в этой организации [9]. По мнению Б.З. Мильнера, «организационная культура – это представления и подходы к постановке дела, формы отношений к достижению результатов деятельности» [12]. Д. Хэмптон определяет организационную культуру как совокупность понятий, знаний, ценностей, материальных предметов, формальных законов и неформальных обычаев. По мнению Д. Гибсона и Д. Иванцевича, «организационная культура – это признанные ценности, убеждения, нормы и формы поведения в организации» [Там же].

Р. Дафт понимает организационную культуру, как набор базовых ценностей, убеждений, негласных соглашений и норм, разделяемых всеми членами общества или организации [4]. К. Камерон и Р. Куинн дают определение организационной культуры как то, что ценно для организации, каковы стили ее лидерства, язык и символы, процедуры и повседневные нормы, как определяется успех. Все то, что определяет уникальность характера организации [5].

По определению Р. Гриффина, организационная культура – это набор ценностей организации, которые помогают ее членам понять, для чего была основана организация, как она работает, и что для нее важно [12]. Культура организации, по определению Ю.Г. Одегова и П.В. Журавлева, – это совокупность типичных для нее ценностей, норм и точек зрения или идей, которые сознательно или подсознательно формируют образец поведения для сотрудников организации. Они входят в традицию, подвергаются изменениям и узнаются по

символам. Культура организации может рассматриваться как выражение ценностей, которые воплощены в организационной структуре и в кадровой политике [8].

Следует отметить, что большая часть авторов выделяет ценности или ценностные ориентации в составе организационной культуры. Авторы часто отмечают, что ценности являются ядром организационной культуры. Нам представляется, что наиболее соответствует цели нашего исследования следующее определение, данное О.А. Сапожниковой: «под организационной культурой мы понимаем систему взаимоотношений, которая складывается в организации как субъекте активности, связанном с трудовой деятельностью, сутью организационной культуры является система ценностей, организующих персональное поведение в организации в духе взаимоотношений на индивидуальном, групповом и организационном уровне» [11].

Анализ литературы показал, что существует несколько определений «ценностей и ценностных ориентаций». Мы приведем некоторые из них.

Ценностные ориентации личности являются, согласно В.А. Ядову, наивысшим уровнем диспозиционной регуляции поведения [16]. М. Рокич дает определение ценностям как устойчивым убеждениям, которые характеризуют образ жизни и цели существования, лично и социально предпочтительные другим возможным образам жизни и целям существования [17]. Шварц определяет ценности как желаемые, транситуационные цели, различающиеся по важности, которые служат руководящими принципами в жизни людей [3]. Подход к ценностям личности с точки зрения анализа отношений был разработан В.Н.Мясищевым. Согласно ему, предметы и явления действительности, связанные с личностью общественными отношениями, выступают как объективно включенные в ее жизненный мир и в ее деятельность, в которой они приобретают личностную значимость, ценность [7].

Для нашего исследования мы принимаем следующее определение с точки зрения О.А. Сапожниковой: «Ценность – это значимость того или иного явления для удовлетворения организационных и индивидуальных потребностей» [11]. В качестве основной методики на основе анализа большого количества методов, используемых для исследования типа организационной культуры, выбрана методика «Инструмент оценки организационной культуры ОСАИ» (Камерон, Куинн, 2001). Авторы используют рамочную конструкцию базовых конкурирующих ценностей. В качестве базиса в методике ОСАИ используется шесть аспектов организационной культуры: важнейшие характеристики организации, стиль лидерства, управление наемными работниками, связующая сущность организации, стратегические

цели, критерии успеха. Оценки сотрудников организации позволяют обнаружить сформировавшийся и предпочитаемый типы культуры: клановая, адхократическая, бюрократическая, рыночная [5]:

1. *Клановая культура* – организация, которая фокусирует внимание на гибкости в принятии решений внутри организации, заботе о людях и добром чувстве к потребителям. Очень дружелюбное место работы, где у людей масса общего. Организации похожи на большие семьи. Лидеры или главы организаций воспринимаются как воспитатели и, возможно, даже как родители. Организация держится вместе благодаря преданности и традиции. Высока обязательность организации. Она делает акцент на долгосрочной выгоде совершенствования личности, придает значение высокой степени сплоченности коллектива и моральному климату. Успех определяется в терминах доброго чувства к потребителям и заботы о людях. Организация поощряет бригадную работу, участие людей в бизнесе и согласие [5].
2. *Адхократическая культура* – организация, которая фокусирует внимание на внешних позициях в сочетании с высокой гибкостью и индивидуальностью подходов к людям. Динамичное предпринимательское и творческое место работы. Люди готовы подставлять собственные шеи и идти на риск. Лидеры считаются новаторами и людьми, готовыми рисковать. Связующей сущностью организации является преданность, готовность к экспериментированию и новаторству. Подчеркивается необходимость деятельности на переднем рубеже. В долгосрочной перспективе организация делает акцент на росте и обретении новых ресурсов. Успех означает производство/предоставление уникальных и новых продуктов и/или услуг. Важно быть лидером на рынке продукции или услуг. Организация поощряет личную инициативу и свободу.
3. *Бюрократическая культура* – организация, которая фокусирует внимание на внутренней поддержке в сочетании с требуемой стабильностью и контролем. Очень формализованное и структурированное место работы. Тем, что делают люди, управляют процедуры. Лидеры гордятся тем, что они – рационально мыслящие координаторы и организаторы. Критически важно поддержание плавного хода деятельности организации. Организацию объединяют формальные правила и официальная политика. Долгосрочные заботы организации состоит в обеспечении стабильности и показателей плавного хода рентабельного выполнения операций. Успех определяется в терминах надежности поставок, плавных календарных графиков и низких затрат. Управление наемными работниками озабочено гарантией заня-

тости и обеспечением долгосрочной предсказуемости.

4. *Рыночная культура* – организация, которая фокусирует внимание на внешних позициях в сочетании с требуемой стабильностью и контролем. Организация, ориентированная на результаты, главной заботой которой является выполнение поставленной задачи. Люди, целеустремленны и соперничают между собой. Лидеры – твердые руководители и суровые конкуренты. Они неколебимы и требовательны. Организацию связывает во едино акцент на стремлении побеждать. Репутация и успех являются общей заботой. Фокус перспективной стратегии настроен на конкурентные действия, решение поставленных задач и достижение измеримых целей. Успех определяется в терминах проникновения на рынки и увеличения рыночной доли. Важно конкурентное ценообразование и лидерство на рынке. Стиль организации – жестко приводимая линия на конкурентоспособность [5].

При анализе методов исследования индивидуальных ценностей (Фромм, Олпорт, Грейвс и др.) был выбран тест М. Рокича (1973), так как в этой методике представлен более широкий спектр индивидуальных ценностей [10]. Данная методика позволяет получить информацию о системе целей в жизни человека. М. Рокич выделил две большие группы ценностей: терминальные и инструментальные. В отличие от терминальных ценностей, которые характеризуются большей устойчивостью, инструментальные ценности могут быть гибкими и подвижными.

К терминальным ценностям относятся:

- *профессиональная самореализация* (активная деятельная жизнь, интересная работа, общественное признание, продуктивная жизнь, развитие);
- *личная жизнь* (любовь, наличие хороших и верных друзей, свобода, счастливая семейная жизнь, удовольствия);
- *конкретные ценности* (активная деятельная жизнь, здоровье, интересная работа, материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, общественное признание, продуктивная жизнь, счастливая семейная жизнь, удовольствия);
- *абстрактные ценности* (жизненная мудрость, красота природы и искусства, любовь, познание, развитие, свобода, счастье других, творчество, уверенность в себе).

К инструментальным ценностям относятся:

- *этические ценности* (ответственность, независимость, широта взглядов...);

- *ценности общения* (воспитанность, жизнерадостность, честность, чуткость);
- *ценности дела* (аккуратность, образованность, исполнительность, твердая воля, эффективность в делах);
- *самоутверждения* (высокие запросы, образованность, твердая воля...);
- *ценности принятия других людей* (чуткость, самоконтроль, честность);
- *конформистские ценности* (воспитанность, самоконтроль, широта взглядов);
- *индивидуалистические* (смелость в отстаивании своего мнения, непримиримость к недостаткам...);
- *альтруистические* (терпимость, чуткость...).

На первом этапе эмпирического исследования нами были выявлена специфика организационной культуры и ценностных установок педагогов МБДОУ №138 города Мурманска. Были получены следующие данные:

Таблица 1

Средние оценки сформировавшейся культуры организации

№ протокола	А	В	С	Д
1	14	3	42	41
2	23	40	22	15
3	18	19	43	20
4	19	21	33	27
5	43	15	13	29
6	21	26	22	31
7	63	14	10	13
8	8	26	39	27
9	23	8	38	31
10	33	30	10	27
11	55	13	19	13

Таблица 2

Средние оценки предпочтительной культуры организации

№ протокола	А	В	С	Д
1	56	16	4	24
2	45	37	11	7
3	29	28	13	30
4	30	25	17	28
5	41	15	18	26
6	27	27	25	21
7	70	10	10	10
8	34	38	8	20
9	20	3	26	51
10	38	22	17	23

11	48	14	20	18
----	----	----	----	----

Таблица 3

Общие средние оценки культуры организации

ТЕПЕРЬ		ПРЕДПОЧТИТЕЛЬНО	
A	29	A	40
B	20	B	21
C	27	C	15
D	24	D	24
ВСЕГО	100	ВСЕГО	100

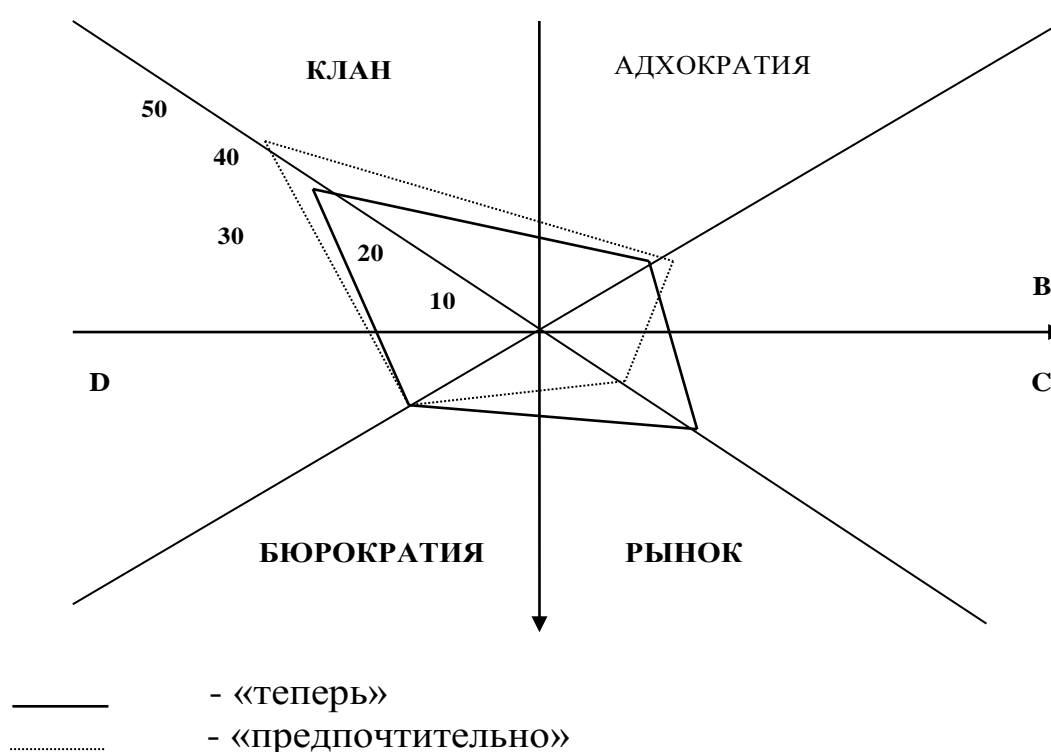


Рис. 1. Профиль организационной культуры (в целом по группе)

Проведя анализ полученных данных, мы можем сделать вывод: на сегодняшний момент в среднем по исследуемой группе можно сказать, что в организации доминирует клановый тип культуры. Различий между нынешним и предпочитаемым типом культуры в данном случае мы не наблюдаем.

Испытуемые хотели бы видеть организацию, в которой они работают, в виде клановой культуры. Проведя исследования индивидуальных ценностей педагогов МБДОУ 138 города Мурманска по методике М. Рокича, нами были получены данные представленные в табл. 4.

Таблица 4

Сводная таблица результатов по терминальным ценностям

Номер ценности, j	Наименование индивидуальных ценности	Сумма рангов, E (r)	Ранжирование общих данных, R
1	Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	60	6
2	Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые благодаря жизненному опыту)	78	11
3	Здоровье (физическое и психическое)	33	2
4	Интересная работа	59	5
5	Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве)	110	16
6	Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	46	3
7	Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем)	55	4
8	Наличие хороших и верных друзей	72	8
9	Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, коллег)	105	15
10	Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	76	9
11	Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)	77	10
12	Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	85	13
13	Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	88	14
14	Счастливая семейная жизнь	27	1
15	Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)	127	18
16	Творчество (возможность заниматься творчеством)	84	12
17	Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	68	7
18	Удовольствия (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей, развлечения)	115	17

Значимые терминальные ценности:

1. Здоровье (физическое и психическое).
2. Интересная работа.
3. Любовь.
4. Материально обеспеченная жизнь.
5. Счастливая семейная жизнь.
6. Малозначимые терминальные ценности.
7. Красота природы и искусства.
8. Общественное признание.
9. Свобода.
10. Счастье других.
11. Удовольствия.

Из значимых терминальных ценностей в целом по группе больше преобладают конкретные ценности, из малозначимых терминальных ценностей большую долю занимают абстрактные ценности.

Таблица 5

Сводная таблица результатов по инструментальным ценностям

Номер ценности, j	Наименование индивидуальных ценности	Сумма рангов, E (r)	Ранжирование общих данных, R
1	Аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, четкость в ведении дел)	56	5
2	Воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения)	30	1
3	Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)	123	17
4	Жизнерадостность (оптимизм, чувство юмора)	41	3
5	Исполнительность (дисциплинированность)	67	8
6	Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)	93	14
7	Непримиримость к недостаткам в себе и других	139	18
8	Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень)	42	2
9	Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)	64	7
10	Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения)	80	11
11	Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	99	16
12	Смелость в отстаивании своего мнения	94	15
13	Чуткость (заботливость)	60	6

14	Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)	78	9
15	Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	88	12
16	Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	90	13
17	Честность (правдивость, искренность)	46	4
18	Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	79	10

Определим значимые инструментальные ценности:

1. Аккуратность.
2. Воспитанность.
3. Жизнерадостность.
4. Образованность.
5. Честность.

К малозначимым инструментальным ценностям относятся:

1. Высокие запросы.
2. Независимость.
3. Непримируемость к недостаткам в себе и других.
4. Самоконтроль.
5. Смелость в отстаивании своего мнения.

В результате проведенного исследования мы выявили, что из значимых инструментальных ценностей в целом по группе больше преобладают ценности общения, из малозначимых инструментальных ценностей большую долю занимают ценности самоутверждения. Анализируя все вышесказанное, можно сделать вывод, что в МБДОУ 138 города Мурманска преобладает клановая организационная культура, в рамках которой реализуются ценности общения.

Литература

1. Бобнева М.И. Ценностные приоритеты личности и группы: социально-психологические исследования. М.: Ин-т психологии РАН, 1995.
2. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. М.: Гардарики, 2002.
3. Грошев И.В. Организационная культура / И.В. Грошев, П.В. Емельянов, В.М. Юрьев М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2004.
4. Дафт Р. Организации: учебник для психологов и экономистов. СПб.: Питер, 2002.
5. Камерон Ким С., Куинн Роберт Э. Диагностика и изменение организационной культуры / пер. с англ. под ред. И.В. Андре-

- евой. СПб.: Питер, 2011.
6. Коровина О.Ю. Организационная культура в сфере образования: методические материалы в помощь слушателям курсов повышения квалификации. Вологда: ВИРО, 2006.
 7. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. М.: изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
 8. Одегов Ю.Г., Журавлев П.В. Управление персоналом. М.: Финстатин–форм, 1997.
 9. Олдхэм, Д. Книга 8. Культура организации. Жуковский: МЦДО «ЛИНК», 1992.
 10. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина. Т.1. М.: ВЛАДОС, 2002. С. 25–29.
 11. Сапожникова О.А. Взаимосвязь типа организационной культуры и индивидуальных ценностей личности работника организации: дис.... канд. псих. наук. Иванова, 2008.
 12. Тихомирова О.Г. Организационная культура: формирование, развитие и оценка. СПб.: ИТМО, 2008.
 13. Ушаков Е. В. Введение в философию и методологию науки. М.: Экзамен, 2005.
 14. Формирование личности старшеклассника / под ред. И.В. Дубровиной. М: Педагогика, 1989.
 15. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство. СПб.: Питер, 2002.
 16. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. М.: Наука, 1975. С. 89-105.
 17. Rokeach, M. From individual to societal values: with special reference to the values of science / M. Rokeach. New York: The Free Press, 1979. p. 47-70.

Психологический анализ социальной субъектности женщин в период зрелости

*«Человек – это не свойство характера,
а сделанный им выбор»*

Дж. Ролинг «Гарри Поттер и Тайная комната»

Существующие исследования зрелого человека акцентируются на возрастных аспектах развития, в незначительной степени отражая социальные условия и личностные детерминанты развития человека. В современных условиях все более становится заметным, что развитие взрослого человека индивидуализировано, поэтому более эвристичным было бы говорить не о возрастных закономерностях, а об установках самого человека относительно важнейших сфер социальной жизни, которые определяют выбор стратегии жизни. Более уместным является использование понятия социальной субъектности, которое позволяет взглянуть на проблему развития как на выбор личностью определенного типа поведения. По мнению автора, в основе социальной субъектности лежат ценностные ориентации и социальные установки человека.

Исследование женщин зрелого возраста проводилось в военных городках Мурманской области в 2008–2010 гг. (общая выборка – 125 человек): в ЗАТО г. Островной (40 человек), в г. Североморске (45 человек), в г. Полярный (40 человек). Все эти населенные пункты являются закрытыми территориальными объединениями, где основной профессиональной группой являются военнослужащие. Большинство респонденток из семей военнослужащих, все они работают, но их работа не всегда связана с их специальностью и интересами.

Теоретически, исходя из анализа литературы, можно было ожидать, что в период зрелости будут выявлены типы социальной субъектности, связанные с направленностью на определенные сферы жизнедеятельности: 1) трудовой, 2) семейный, 3) творческий, 4) социально-политический, 5) религиозный, 6) спортивно-оздоровительный; 7) больной; 8) антисоциальный; 9) аддиктивный. Особенностью выборки было то, что все респондентки социально и физически благополучны, имеют трудовую занятость, поэтому вероятность выделения последних трех типов субъектности была крайне мала. Учитывая особенности выборки и ее незначительный объем, а также образ жизни женщин, следовало ожидать выделение семейного типа, трудового типа, творческого типа и социально-политического типа.

Исходным положением, определяющим ход эмпирического исследования, явилось утверждение автора о том, что в зрелом возрасте социальная активность становится присвоенным человеком стилем жизнедеятель-

ности, определяя характер стремления к достижениям в различных сферах жизни. В основе социальной субъектности лежат ценностные ориентации и социальные установки человека. Именно это определило выбор методик, главными из которых выступали методики для изучения ценностных ориентаций и мотивов социального поведения.

Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что возрастные задачи и ожидания респонденток существенно определяют их удовлетворенность различными аспектами своей жизнедеятельности и тип их социальной активности. Так, более высокий уровень удовлетворенности жизнью наблюдается в период поздней зрелости (после 45 лет), поскольку в данном возрасте резко снижаются ожидания относительно важнейших аспектов собственной жизни (работа, семья, здоровье, досуг и пр.). В период поздней зрелости ресурсы личности (здоровье, образование, адаптационные возможности и готовность к изменениям), как правило, крайне незначительны, поэтому респондентки в возрасте старше 45 лет ориентированы в большей степени на ценности жизнеобеспечения, а не на высшие потребности.

Можно выделить, по крайней мере, два типа ценностных ориентаций женщин в период зрелости: первый характеризуется ориентацией на высшие потребности, второй – на потребности жизнеобеспечения. К первому типу относятся имеющие работу, занятые общественной жизнью, творчеством.

Ко второму типу относятся чаще те женщины, которые ориентированы в своих ценностях на семью, достаток, быт, личные потребности; они не ставят ценности работы, творчества, развития, общественной жизни в пятерку приоритетных ценностей.

В исследовании, проведенном на североморской выборке женщин (возраст 25–40 лет), работающих в войсковой части Северного Флота, была выделена группа социально активных и социально неактивных женщин. В обеих группах выражена ориентация на сферы семейной жизни и сферы увлечений, но в группе социально активных женщин эти показатели выше.

Основным критерием деления испытуемых на группы социально активных и социально неактивных женщин выступала самооценка эффективности деятельности, которая может рассматриваться как жизненный показатель субъектной активности. Человек как субъект способен оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, поэтому референтами социальной активности были выбраны следующие показатели: наличие у человека достижений в различных сферах и желание достичь большего. Статистический анализ подтвердил, что различия достоверны на высоком уровне значимости ($F_{\text{ткф}}=126$, $p \leq 0,05$). Выявлена положительная корреляционная связь между наличием достижений и желанием достичь большего ($\rho=0,367$, $p \leq 0,01$).

Данные, полученные по опроснику 16-PF Кеттела, позволяют диф-

ференцировать обе группы по личностным особенностям (при этом, интеллектуальные характеристики и самооценка примерно близки по своим уровневым характеристикам в обеих группах). Социально активные женщины характеризуются открытостью, общительностью, активностью в установлении как межличностных, так и социальных контактов, работоспособностью. В их поведении проявляются самоуверенность, социальная смелость, устремленность на реальную действительность и социальный успех, готовность к вступлению в новые группы, жизнерадостность, вера в удачу, настойчивость в достижении цели, направленность на людей, экстраверсия. Эмоциональные характеристики социально активной личности: эмоциональная стабильность, высокий контроль эмоций и поведения, стрессоустойчивость, некоторая неудовлетворенность, что обеспечивает стремление к самоактуализации.

Социально неактивные женщины отличаются замкнутостью, сдержанностью в установлении контактов, скептичностью. В их характере проявляются застенчивость и склонность к индивидуальной деятельности, склонность к интроверсии, излишней строгости в оценке людей, подверженность влиянию случая, эмоциональная неустойчивость, неуверенность в себе, зависимость от настроений, переменчивость интересов. Женщинам свойственна склонность все усложнять, беспокойство о будущем, ожидание неудач. Присутствуют раздражительность, впечатлительность, депрессивность, тревога за свои возможные ошибки, низкая толерантность по отношению к фрустрации.

По методике «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина было выявлено, что по всем показателям средних значений выше группа социально активных женщин. Это касается не только профессиональной и общественной сферы, но даже семейной жизни. Данный факт означает, что значимость каждой терминальной ценности и выраженность каждой жизненной сферы сильнее проявляется у социально активных женщин.

Статистическая проверка показала достоверность полученных данных по терминальной ценности «духовное удовлетворение» ($U=172$, $p \leq 0,05$); в жизненной сфере «обучения и образования» ($U=149,5$, $p \leq 0,01$). Это подтверждается положительной корреляционной связью между социальной активностью женщин и ценностями: «развитие себя» ($\rho=0,252$, $p \leq 0,05$), «духовное удовлетворение» ($\rho=0,277$, $p \leq 0,05$) и сферой «профессиональной жизни» ($\rho=0,354$, $p \leq 0,01$).

В целом по анализу терминальных ценностей можно сделать вывод: социально активные женщины больше, чем неактивные, стремятся к признанию и уважению, к самосовершенствованию, познанию своего характера и способностей. Они считают, что в жизни необходимо добиваться наиболее полной реализации потенциальных возможностей человека. Стремятся к достижению конкретных и осязаемых результатов в различные периоды жизни, а большое количество жизненных достижений часто

служит основанием для высокой самооценки. Считают, что надо делать то, что интересно и приносит моральное удовлетворение во всех сферах жизни.

Данные по шкалам жизненных сфер говорят о наиболее высокой значимости в обеих группах сферы семейной жизни и сферы увлечений, но в группе социально активных женщин эти показатели выше. Интересны различия между группами в сфере профессиональной деятельности. Социально активные женщины отдают своей работе больше времени, включаются в решение производственных проблем. Эти женщины также стремятся к повышению уровня своей образованности, расширению кругозора. Наименее интересной для обеих групп оказалась сфера общественной жизни.

В обеих группах наиболее высокий уровень значимости имеет терминальная ценность «высокое материальное положение» (8 баллов в группе социально активных женщин и 7,2 балла в группе социально неактивных женщин), причем она реализуется в наибольшей степени в жизненной сфере «семейная жизнь». Женщины считают, что семейное благополучие заключается, прежде всего, в хорошей обеспеченности семьи.

Методика «Уровень развития субъектности личности» М.А. Щукиной позволила выявить взаимосвязь между показателями характеристик субъектности и социальной активностью женщин. В целом по выборке получены результаты, характеризующие высокий уровень развития субъектности всех женщин. Максимальное различие баллов между группами наблюдается по шкалам «активность», «креативность» и «самоценность».

Анализ социальной субъектности женщин зрелого возраста позволяет выделить две группы респонденток: социально активных и социально неактивных; у социально активных женщин наблюдается более высокий уровень активности не только в работе, но и в сфере семейной жизни и досуга.

Социально активные значимо выше оценивают у себя наличие способностей, достижений, хобби, чаще реализуют себя в работе, бизнесе, образовании. В данной группе значимо чаще, чем в группе социально неактивных, встречается мотивация признания, самовыражения, карьерного роста, престижа, ориентация на процесс труда и возможность самореализации в деятельности. Социально активные женщины высоко оценивают у себя выраженность качеств активности, оптимистичности и уверенности в себе, наличие способностей; у них более выражены эмоции стенического типа.

Социально неактивные больше ориентированы на семью, поскольку считают, что у них нет способностей для самореализации в других сферах. Социально неактивные женщины низко оценивают себя по профессиональной квалификации и активности; отмечают заинтересованность в под-

держании жизнеобеспечения. Их отличает замкнутость, эмоциональная неустойчивость, неуверенность в себе, низкая толерантность по отношению к фрустрации. Их активность направлена не столько на достижения, сколько на поддержание уверенности в себе, обеспечение безопасности.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что существует, по крайней мере, два типа социальной субъектности женщин в зрелом возрасте: продуктивный тип и утилитарный тип. По своим психологическим особенностям и социально-экономическим условиям эти женщины существенно не отличаются друг от друга. Основное отличие заключается в их жизненной позиции: проявлять активность или пассивно приспособляться к существующим условиям. Первый тип характеризуется ориентацией на высшие потребности, второй – на потребности жизнеобеспечения. К *Продуктивному типу* относятся имеющие работу, занятые общественной жизнью, творчеством (на работе или дома). Они оценивают работу с точки зрения ее «интересности».

К *Утилитарному типу* относятся чаще те женщины, которые ориентированы в своих ценностях на семью, достаток, быт, личные потребности, не ставящие ценности «работа», «творчество», «развитие», «общественная жизнь» в пятерку приоритетных ценностей. Работа оценивается, прежде всего, с точки зрения «полезности». Дальнейшие цели самореализации респонденты данной группы видят в достижении семейного благополучия.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о том, что тип социальной активности определяется не столько возрастом женщины, сколько особенностями личности: мотивацией, творческим потенциалом, профессиональной направленностью, жизненными ценностями, особенностями Я-концепции и, самое главное, – их жизненной позицией.

Самооценка как фактор делинквентности в юношеском возрасте

Современный этап развития российского общества сопровождается нарастанием социальных и экономических проблем, которые оказывают непосредственное влияние на динамику преступности несовершеннолетних, вызывая негативные изменения в ее количественных и качественных характеристиках таких как:

- рост тяжких и особо тяжких насильственных преступлений;
- увеличение количества организованных и групповых преступлений;
- существенное «омоложение» преступности несовершеннолетних.

Это указывает на то, что степень реальных изменений исторической ситуации объективно обусловила качественные психические, психофизиологические, личностные трансформации подростков и юношей, которые приводят их к делинквентным формам поведения.

В юности у молодого человека возникает проблема выбора жизненных ценностей. Юность стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе, по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. У юношей, по мнению Л.И. Божович, формируется собственная модель личности, с помощью которой они определяют свое отношение к себе и другим [2].

По мере взросления, у юношей складывается более реалистичная оценка собственной личности и возрастает независимость от мнения родителей и педагогов. Позитивная Я-концепция, адекватная самооценка, чувство самоуважения, самоценности благоприятно сказывается, согласно И.С. Кону, на постановке перспективных целей и активном стремлении к их достижению [4].

По мнению М. Розенберга, самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его «Я» [4].

Депривация возможностей самореализации в юношеском возрасте приводит к изменениям в структуре самосознания, к заниженному самоуважению и неадекватной самооценке (как завышенной, так и заниженной). В современном российском обществе намечается тенденция изменения ценностных ориентаций у подрастающего поколения, вытеснения традиционных ценностей нравственного порядка, снижения общественно полезной активности, утверждения

социальной апатии, появления устойчивых устремлений к достижению материального достатка любой ценой, в том числе путем нарушения социальных и нравственных норм. Выше указанное, в свою очередь, может привести к социальной деградации, алкоголизму, наркомании, безнадзорности, сексуальной распущенности, правонарушениям, преступлениям и другим антиобщественным действиям.

Таким образом, функция самосознания является важным фактором саморегуляции, непосредственно определяющим формирование различных типов поведения (адаптированных, девиантных и делинквентных). Знание сущности делинквентного поведения и особенностей самооценки, а также психологических особенностей юношей, проявляющих делинквентные формы поведения, необходимы для совершенствования подходов к осуществлению мероприятий по предупреждению отклоняющегося поведения несовершеннолетних.

Нами было проведено исследование с целью выявления влияния типа самооценки на делинквентность в юношеском возрасте.

В исследовании принимали участие 20 респондентов, имеющих правоупослушное поведение – 10 юношей и 10 девушек в возрасте от 16 до 18 лет, а также 20 респондентов, стоящих на учете в уголовно-исполнительской инспекции УФСИН по Мурманской области и в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав управления Первомайского округа г. Мурманска – 10 юношей и 10 девушек в возрасте от 16 до 18 лет. Мы предполагаем, что у делинквентных юношей наблюдается завышенная самооценка, что их отличает от правоупослушных юношей.

Нами были поставлены и последовательно решены следующие задачи:

- 1) осуществить теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблемам особенностей самооценки в юношеском возрасте и специфики делинквентного поведения юношей и девушек;
- 2) провести эмпирическое исследование, направленное на сравнение особенностей самооценки юношей и девушек с противоправным поведением с особенностями самооценки правоупослушных юношей и девушек;
- 3) провести сравнительный анализ уровней самооценки респондентов юношеского возраста с делинквентным и правоупослушным поведением.

В исследовании использовались следующие методики: 1) Шкала самооценки и уровня притязаний Т. Дембо и С.Я. Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан) [3]; 2) Опросник самоотношения (ОСО) (В.В. Столин, С.Р. Панталеон) [1; 5]; 3) Шкала самоуважения

М. Розенберга [1].

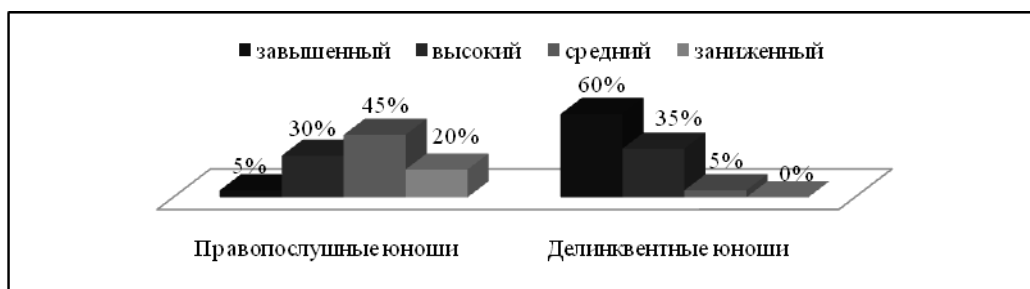
С целью изучения особенностей самооценки делинквентных и правопослушных юношей и девушек использовалась методика диагностики самооценки и уровня притязаний Т. Дембо и С.Я. Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан).

После анализа результатов исследования по данной методике (гистограмма 1) можно заметить, что у большинства респондентов с делинквентным поведением (60%) преобладает завышенный уровень самооценки, что свидетельствует о переоценке испытуемыми своих качеств личности и не критичности к оценке своего проведения. Данный результат может подтверждать личностную незрелость юношей, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими, а также существенные искажения в формировании личности – «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих.

Необходимо отметить, что завышенная самооценка у юношей с правопослушным поведением наблюдается всего у 5% из числа обследуемых, что указывает на то, что самооценка делинквентных юношей более высокая и характеризуется неадекватностью по сравнению с правопослушными юношами, самооценка которых, в целом, средняя (45%) и высокая (30%).

Гистограмма 1

Уровни самооценки делинквентных и правопослушных юношей, полученные по методике измерения самооценки и уровня притязаний Т. Дембо и С.Я. Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан), в %



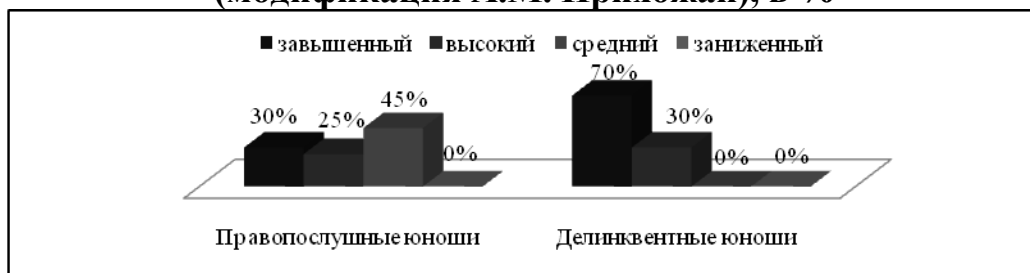
Завышенная самооценка ведет за собой завышенный уровень притязаний, что подтверждается результатами данного исследования (гистограмма 2). Исследование позволило сделать вывод, что у юношей с противоправным поведением превалирует завышенный уровень притязаний – 70% по сравнению с правопослушными юношами, у которых данный показатель составил 30%.

Завышенный уровень притязаний обычно проявляется в нереалистическом, некритическом отношении испытуемых к собственным возможно-

стям, неумении правильно ставить перед собой цели.

Гистограмма 2

Характеристика уровня притязаний делинквентных и правопослушных юношей, полученные по методике измерения самооценки и уровня притязаний Т. Дембо и С.Я. Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан), в %



Для изучения особенностей самоотношения делинквентных и правопослушных юношей и девушек использовался «Опросник самоотношения (ОСО) (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев)». После анализа результатов по методике нами были получены следующие результаты у всего состава респондентов (гистограммы 3 и 4).

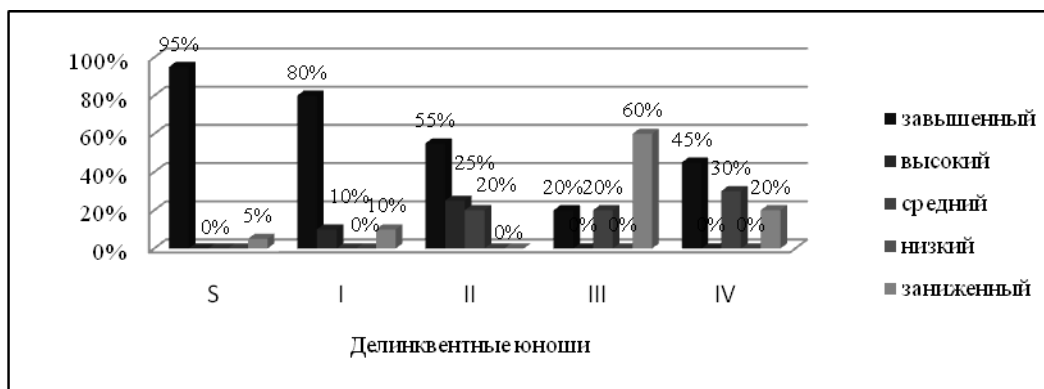
Гистограмма 3

Показатели самоотношения правопослушных юношей, полученные по методике измерения самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева, в %



Гистограмма 4

Показатели самоотношения делинквентных юношей, полученные по методике измерения самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева, в %



Глобальное самоотношение обозначает внутренне недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя. В ходе исследования самоотношения юношей было обнаружено, что у 95% юношей с противоправным поведением наблюдается завышенный уровень глобального самоотношения, что соответствует неадекватной завышенной самооценке. В отличие от делинквентных юношей, у правопослушных юношей этот показатель намного меньше – 35%. Необходимо отметить, что у 5% делинквентных юношей и у 20% правопослушных юношей выявлен очень низкий уровень самоотношения, что соответствует неадекватной заниженной самооценке, отсюда можно сделать вывод, что самооценка правопослушных юношей ниже самооценки Самоуважение – это показатель самоотношения, который эмоционально и содержательно объединяет веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку делинквентных юношей.

Своих возможностей контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимание самого себя. У большинства делинквентных юношей самоуважение характеризуется как очень высокое (80%) и высокое (10%), что является более высоким показателем по сравнению с правопослушными юношами – очень высокое (25%) и высокое (30%). При этом низкий и заниженный уровни самоуважения в большей степени характерны для юношей, не совершавших противоправных поступков – 45%, у делинквентных же юношей этот показатель гораздо ниже – 10%.

По шкале «аутосимпатия» были получены следующие показатели: у 55% делинквентных юношей наблюдается завышенный уровень аутосимпатии, что является более высоким показателем по сравнению с правопослушными юношами (20%).

Шкала «ожидаемое отношение от других» отражает предположение испытуемых о позитивном или негативном отношении к себе окружающих. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что большинство правопослушных юношей ожидают негативную оценку со стороны общества (95%), позитивного отношения к себе других людей ожидают лишь 5% из группы правопослушных юношей.

Несколько иная ситуация в группе делинквентных юношей – меньше (по сравнению с правопослушными) юношей предполагают о наличии

негативного отношения к себе других (60%) и больше юношей (по сравнению с правопослушными) думают о позитивном отношении к себе окружающих (20% очень высокий уровень и 20% средний уровень). Этот показатель указывает на то, что делинквентные юноши не осознают негативное отношение общества к их противоправным поступкам.

Самоинтерес в обеих группах незначительно отличается – у 45% делинквентных юношей и у 65% правопослушных юношей выше нормы. Это означает повышенный интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», чрезмерная уверенность в своей интересности для других.

Таким образом, глобальное самоотношение, самоуважение, аутосимпатия и самоинтерес у делинквентных юношей имеют завышенные показатели по сравнению с юношами, не совершавшими противоправных действий, и могут быть связаны с асоциальным криминальным образом жизни.

С целью изучения уровня самоуважения юношей и девушек с делинквентным и правопослушным поведением использовалась методика диагностики самоуважения М. Розенберга.

Проведенное исследование показало (гистограмма 5), что у 85% делинквентов юношеского возраста присутствует высокий уровень самоуважения. Данный показатель является более высоким по сравнению с группой правопослушных юношей (40%). Такие юноши считают себя не хуже других, верят в себя и в то, что могут преодолеть свои недостатки, значительно больше удовлетворены своей жизнью, лидируют в своих группах, более самостоятельны и менее внушаемы. Средний уровень самоуважения в большинстве обнаружился у правопослушных юношей (60%), тогда как у делинквентов этот показатель составил 15%. Склонности к самоуничижению в обеих группах не выявлено.

Гистограмма 5

Уровни самоуважения делинквентных и правопослушных юношей, полученные по методике диагностики самоуважения М. Розенберга, в %



Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что уровень самоуважения у делинквентных юношей выше, чем у юношей с правопослушным поведением.

Таким образом, эмпирическое исследование, направленное на сравнение особенностей самооценки делинквентных юношей с особенностями самооценки правопослушных юношей, позволило сделать следующие выводы:

1. Для юношей с делинквентным поведением, в целом характерна неадекватная завышенная самооценка, а также завышенный уровень притязаний. Можно предположить, что в этом кроется источник морального конфликта юношей, который проявляется в недисциплинированном, противоправном поведении и негативном отношении к сверстникам, родителям и педагогам.

2. Уровень самооценки юношей с делинквентным поведением значительно выше, чем уровень самооценки правопослушных юношей, что позволяет нам сделать вывод о том, что завышенная самооценка является фактором делинквентности в юношеском возрасте.

3. В связи с тем что самооценка является одним из аспектов «Я-образа» личности, способствует формированию целостного самосознания и определяет жизненные ценности личности, эффективность деятельности и взаимоотношения между людьми, возникает необходимость целенаправленной работы по оптимизации самооценки в юношеском возрасте.

Литература

1. Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С. Общая психодиагностика. СПб. : Речь, 2000.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Электронный ресурс]. СПб.: Питер, 2009. 398 с. Режим доступа: http://www.burnbook.ru/link/age_psychology/identity.zip, свободный. – (Дата обращения : 19.09.2012).
3. Глуханюк Н.С., Дьяченко Е.В., Семенова С.Л. Практикум по общей психологии [Электронный ресурс]: учеб. пособие. 2-е изд., доп. и перераб. 2002. Режим доступа: <http://www.klex2.ru/91c>., свободный. (Дата обращения : 20.03.2013).
4. Кон И.С. Психология ранней юности [Электронный ресурс]. М.: Просвещение, 1989. 255 с. Режим доступа: <http://www.klex2.ru/355>, свободный. – (Дата обращения : 20.03.2013).
5. Столин В.В., Пантिलеев С.Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М., 1988. С. 123-130.

Психолого-педагогические условия развития рефлексивных умений младших школьников

Актуальность проблемы развития рефлексивных умений неразрывно связана с основной целью начального образования – обеспечить развитие младшего школьника как субъекта учебной деятельности, способного к самоизменению и владеющего необходимыми для этого средствами. В качестве таких средств в содержание начального образования включены метапредметные умения, формируемые на основе овладения учащимися универсальными способами мыследеятельности, к которым и относятся рефлексивные умения. С этой точки зрения, научить младшего школьника учиться значит научить его не только выполнять учебную деятельность, но и осознать, рефлексировать свой опыт пребывания в этой деятельности.

В настоящее время в научных публикациях имеется достаточно много определений рефлексии. Общим для них является понимание рефлексии как мыследеятельностного или чувственно-переживаемого процесса осознания учеником средств и оснований своей деятельности. Процессуально рефлексия реализуется в виде отдельных действий, овладение которыми и будет составлять систему рефлексивных умений. Соответственно рефлексивные умения характеризуются как освоенные школьником способы выполнения рефлексивной деятельности на основе знаний о сущности, средствах и способах осуществления рефлексии над собственной деятельностью.

В ФГОС общего начального образования (ФГОС НОО) в качестве задачи указывается необходимость формирования у младших школьников основ познавательной и личностной рефлексии, однако конкретный перечень рефлексивных умений не дается. Поэтому для учителей остается во многом неясным, какие рефлексивные умения и лежащие в их основе способы действий должны быть усвоены учениками. В данной связи интересным представляется точка зрения Л.А. Артюшиной [1], выделившей систему рефлексивных умений в единстве со специальными средствами их включения в структуру содержания начального образования.

Анализ научной литературы позволяет установить ряд психолого-педагогических условий, обеспечивающих успешность освоения младшими школьниками рефлексивных умений.

1. Стимулирование выхода ученика в рефлексивную позицию. Реализация этого условия связана с овладением учеником умением фиксировать свое знание о незнании. И если мы посмотрим на алго-

ритм развития рефлексивных способностей, выделенный А.В. Хуторским [2], то именно научение умному незнанию составляет первый этап такого развития.

2. В аспекте развития рефлексии знание о своем незнании имеет бóльшую ценность, чем знание как таковое, поскольку понимание того, что ты чего-то не понимаешь и есть тот механизм, который определяет выход ученика в рефлексивную позицию. Установление границы своего знания и незнания осуществляется учеником посредством формулирования вопроса, проблемы и вызывает у него потребность в рефлексии, которая потом начинает сопровождать и регулировать весь процесс его учебной деятельности. Учет данной закономерности диктует необходимость использования в начальной школе поисковых способов обучения, технологий проблематизации образования, позволяющих младшим школьникам фиксировать свое знание о незнании.

Отталкиваясь от этого вывода, можно сформулировать и следующее психолого-педагогическое условие – построение методики развития рефлексивных умений как преодоления «непреодолимых трудностей» [Там же]. Логическая последовательность построения методики подобного обучения разработана А.В. Хуторским [2]. Под непреодолимыми трудностями понимается постановка в обучении таких задач, решение которых заведомо невозможно при использовании ранее усвоенного способа действий. Такая ситуация вынуждает ученика сделать остановку, прекратить неуспешную деятельность и выйти в рефлексивную позицию, т. е. зафиксировать свое незнание и затем найти или создать новые адекватные средства для достижения поставленной цели.

3. Преодоление учеником поглощенности собственной деятельностью, обеспечение разных смысловых позиций в обучении. Идея позиционности в формировании рефлексивных умений дает возможность рассмотреть ученикам свою деятельность с разных позиций: с позиций учителя, ученика, экспериментатора, несогласного или сомневающегося и т. д. Пребывание в этих разных позициях позволяет обучаемому взглянуть на свой опыт под разными углами зрения, что достигается путем развития у них эмпатии, отождествления себя не только с самим собой, но и перехода с позиции Я на позицию Ты или Он. Эффективными способами, обеспечивающими овладение умением занимать и сменять свою смысловую позицию в учебной деятельности, к примеру, являются ролевые игры, диалоговые формы учебного общения, групповые формы работы на уроке.

4. Совмещение анализа предметного содержания деятельности с анализом собственных способов деятельности с использованием знаково-символьных средств. Важность соблюдения вышеназванно-

го условия обусловлена тем, что применение любого символа, знака – это сознательное изменение позиции рассмотрения и осмысления содержания, способа и результата своей деятельности. Следовательно, реализация данного условия предполагает активное включение в обучение символических, графических и структурно-логических схем, обобщающих таблиц и других способов осмысления учеником своей учебной деятельности.

5. Обучение младших школьников интеллектуальной саморегуляции, т.е. формирование у них установок на самоконтроль и самооценку. Реализация этих установок свидетельствует о готовности ученика в любой момент обучения ответить на вопросы: *Что ты делаешь? Зачем ты это делаешь? Как ты это делаешь?* Сначала подобные вопросы задает младшим школьникам учитель, показывая образцы и алгоритмы самоконтроля, потом ученики начинают задавать эти вопросы самим себе и другим. Благодаря подобной работе у обучаемых появляется возможность изменять свою учебную деятельность, управлять собой и контролировать свои действия, предотвращать и исправлять ошибки.

Развитие установки на самооценку связано с формированием у учеников осознания того, что происходит во внутреннем мире своем и других. С данной целью в обучении используются приемы, направленные на развитие у учеников самонаблюдения, привлечения внимания к своему внутреннему миру. Наиболее эффективными в этом плане являются различные способы объективации своего внутреннего мира, т.е. выставление своей собственной рефлексии напоказ, интерпретация того, что происходило внутри. Примером формирования таких рефлексивных умений служит, в частности, применение приемов обращения к пережитым чувствам учащихся, к выражению их эмоциональных состояний.

6. Проведение рефлексии над рефлексией. Выполнение выше-названного условия ориентирует на то, чтобы и в отношении самих рефлексивных умений соблюдался принцип их осознанности. Любое рефлексивное умение будет осознанно, если в его формировании будет присутствовать единство содержательного, операционного и мотивационного компонентов. Эти три стороны определяют и критерии, в соответствии с которыми можно проводить диагностику и судить об уровне сформированности рефлексивных умений младших школьников.

Рассмотренные психолого-педагогические условия выступают лишь общим ориентиром в организации развития рефлексивных умений младших школьников. Как мы уже могли убедиться, технологически каждое из них может быть реализовано разными способами, приемами и средствами.

Литература

1. Артюшина Л.А. Дидактические средства включения рефлексивных умений школьников в содержание образования: дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 2008.
2. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебное пособие. М.: Высшая школа. 2007.

Проблема рефлексии и развития личности в психологии

Рефлексия – психологическая категория, имеющая достаточно сложную историю. Рефлексивность признавалась одним из основных качеств психики в период становления психологии как самостоятельной науки в XIX в., а также в период экспериментальной дифференциации высших психических функций в начале XX в. Философы и психологи Нового времени, начиная с Дж. Локка, подчеркивали важную роль рефлексии и в процессах сознания (И. Фихте) и мышления (Г. Гегель). Рефлексию рассматривали как интроспективное начало психологического познания (Дж. Локк), как взаимодействие категорий познания (И. Кант), как средство осознания непосредственного знания (Л. Нельсон), как способ осознания и самонаблюдения (С.В. Кравков, А.О. Маковельский) и т.п.

Термин «психологическая рефлексия» был введен А. Будеменом (1925 г.). А. Марк впервые проводит систематизацию философских и психологических представлений о рефлексии (1948 г.); С.Л. Рубинштейн вводит аксиологический аспект понимания рефлексии как «мировоззренческих чувств личности».

С.Л. Рубинштейн указывал на два основных способа существования человека: жизнь, не выходящую за пределы непосредственных связей человека, представляющую собой природный процесс, в котором очевидны непосредственность и целостность человека; и способ, связанный с проявлением рефлексии, которая как бы приостанавливает, прерывает непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. «Человек как бы занимает позицию вне ее. Это решающий, поворотный момент. Здесь кончается первый способ существования. Здесь начинается либо путь к душевной опустошенности, к нигилизму, к нравственному аскетизму, к цинизму, к моральному разложению (или в менее острых случаях к моральной неустойчивости), или другой путь – к построению нравственной человеческой жизни на новой, сознательной основе. С появлением рефлексии связано философское осмысление жизни» [6, С. 351–352].

В последней трети XX в. ученые переходят от использования рефлексии в качестве одного из объяснительных принципов функционирования психических процессов (У. Джемс, Дж. Дьюи, Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн) к выделению рефлексии как особого предмета изучения.

З. Фрейд и его учитель Й. Брейер, а также А. Адлер, К. Юнг, Э. Берн, Ф. Перлз развивают понятие «осознание». Именно в этом аспекте рефлексия используется в последнее время при решении практических задач психологической коррекции, а также в самовоспитании и самообразовании личности.

Согласно позиции Е.Б. Старовойтенко, современное понимание рефлексии должно основываться на синтетическом осмыслении классических идей о ней с акцентом на персонологические определения.

В гносеологическом аспекте рефлексия обычно определяется как способность человеческой мысли помыслить о себе самой. Онтологически рефлексия раскрывается как способность субъекта бытия понять процесс порождения собственной мысли. Экзистенциально рефлексия выступает самопознанием жизни – существования, к которому способна индивидуальная личность, непрерывно становящаяся внутри жизни. Феноменологически рефлексия представляет собой способность индивидуального субъекта вводить в тему сознательного познания свою психическую жизнь и собственное «Я».

Психологическая интерпретация «рефлексии» идет в нескольких направлениях. В рамках когнитивной психологии рефлексия отождествляется со способностью индивида последовательно и дифференцированно различать процессы, качества, структуры и содержание своей мыслительной деятельности. В психологии сознания рефлексия определяется как поступательно развертывающийся диалог индивида с собой, касающийся его жизни и внутренних свойств, который строится в ритме «вопрос к Я – ответ Я», в котором план вопрошания оказывается обычно скрытым и свернутым. В психологии личности рефлексия понимается как рациональная и вербально-символическая активность личности, направленная на развитие, интеграцию «Я» и жизненного пути; в этом направлении вводится понятие «личностной рефлексии», состоящей в поиске и установлении субъектом своих устойчивых свойств и ценностей, ведущих жизненных ситуаций, связей, отношений и противоречий. В психологии самопознания рефлексия выступает одним из уровней общей структуры самопознания, его логической составляющей или отождествляется с ним. В психологии рефлексии акцентируются конкретные смыслы и операции рефлексивной активности, включенной в определенную деятельность личности; создаются техники самоанализа, проблемного самоисследования, Я-синтеза и т.д. [5, С. 118–119].

Во взаимодействии различных психологических подходов конституируется многоплановая структура рефлексии. В качестве основных структурных компонентов выступают:

- *интенционально-тематический компонент*, «указывающий, на какие объекты я направляю рефлексивную активность: мысль, образ, действие, переживание или отношение, касающиеся «Я»;
- *содержательный компонент*, то есть «что именно я узнаю о себе как объекте рефлексии и в каких интегральных образованиях это знание обобщается: в Я-образе, Я-концепции, Я-самоотношении и т.д.»;

- *операциональный компонент*, или «посредством каких мыслительных операций я добываю знания о выделенном Я-объекте: самоанализа, самообобщения, синтеза-Я, постановки Я-проблем и т.д.»;
- *экзистенциальный компонент*, раскрывающий, «как я проживаю акт своей рефлексии» [7, С. 150].

В общепсихологических исследованиях самосознания выявляется тонкий процессуальный состав рефлексии. В зрелом процессуальном акте фиксируется: присутствие процесса продуктивного мышления о «Я»; процесса осознанной перцепции «Я»; осознанных воспоминания и представления, посвященных «Я»; процессов воображения и фантазии, воссоздающих новый образ «Я»; интуиции, порождающей символы «Я»; процесса самопереживания, процесса самооценивания, интеллектуальной режиссуры будущих Я-действий.

А.А. Тюков описал шесть этапов, отражающих последовательность работы рефлексивного механизма: рефлексивный выход, интенциональность, первичная категоризация, конструирование системы рефлексивных средств, схематизация рефлексивного содержания, объективизация рефлексивного описания [3, С. 51].

В экзистенциальной (К. Ясперс), глубинной психологии (К. Юнг), психологии самоактуализирующейся личности (А. Маслоу) можно обнаружить идеи, обосновывающие жизненные возможности рефлексии.

Рефлексия может быть признаком общей одаренности, иногда гениальности личности. Здесь проявляется важнейшее свойство рефлексии различать и удерживать полноту текущих жизненных впечатлений в мощном Я-центре, питающее взлеты человеческого духа и таланта. В обычной человеческой жизни рефлексия, мысленно скрепляющая и относящая к «Я» внешние и внутренние жизненные события, обеспечивает относительную непрерывность субъективного существования [4, С. 213].

Рефлексия является психической функцией, к развитию которой личность особенно открыта в молодом возрасте, нуждаясь во внутреннем упорядочении стремительно наплывающих желаний, чувств и фантазий. Для зрелого человека она может стать мужественным вызовом отчаянию, переживаемому при жизненных кризисах и катастрофах, а затем субъективным средством достойного выхода из них. Признаками развитой рефлексии выступают: осознание особенностей своей личности, независимость от прошлого, ориентация в настоящем и будущем, способность самостоятельно изменить неблагоприятный ход событий, выйти из затруднительной ситуации, активно и корректно вмешаться в то, что происходит. (О.А. Карбанова, 2005).

В качестве самостоятельной формы познавательной деятельности рефлексия является источником интеллектуального обновления для ода-

ренного человека, уставшего от интенсивной жизни ума, направленного на работу и общение. Как неопределимая, открывается возможность вернуться к себе, творчески осмысливая «Я». Последующий возврат профессионала от рефлексии к объективным задачам жизни создает возможность длительно удерживаться на сверхсложных, в том числе конфликтных, ситуациях деловой и социальной жизни [5, С. 129].

Уровни осознанности и рефлексивности жизни могут быть рассмотрены как основания развития определенных типов личности. В развитие идеи С.Л. Рубинштейна о личности, способной к сознательному погружению в жизнь и рефлексивному возвышению над ней, Е.Б. Старовойтенко предлагает описание четырех таких типов: личность, растворенная в текущей жизни; деятельная личность, рефлексивная личность и генерирующая личность.

Личность, растворенная в текущей жизни. Ее сознание реактивно следует за наличными ситуациями и за событиями, происходящими здесь – и – сейчас, оперирует в основном актуальными знаниями, впечатлениями и переживаниями. Ретроспектива относится главным образом к недавно бывшему, а перспективное сознание – к тому, что ожидается вскоре. «Я» сознается источником сильных желаний и связанных с ними эмоций и аффектов. Спонтанность и свобода их проявления создает у других впечатление особой энергичности, экспрессивности и экстравагантности данной личности. Слабость ее самопонимания способствует множественным проекциям и идентификациям по типу подражания и уподобления. Этот тип может быть представлен и любителем удовольствий, приходящих из внешней жизни, и человеком, увлекаемым жизнью других людей, и личностью, трепетно следящей и следующей за своими ощущениями, переживаниями и фантазиями.

Деятельная личность. Ее сознание постоянно ищет и находит способы эффективной самореализации и саморегуляции в профессиональной, управленческой или общественной деятельности. За счет хорошего знания о возможностях «Я», деятельность осуществляется целенаправленно, планомерно и результативно. В ней присутствует отдаленный и ближний сознательный опыт, а также краткосрочные и пролонгированные прогнозы результатов, продуктов и личностных достижений. Деятельность сосредоточена, как правило на узкой предметной области, но при доминирующей установке на внешние объекты, она предполагает и постоянные обращения к «Я» с целью создания образа и концепции Я-деятеля. Это личность, склонная отождествлять себя с определенной функцией и ролью в социуме.

Рефлексивная личность. Это человек, сумевший подняться над непосредственно проживаемой жизнью и познающий закономерности своего бытия, чтобы максимально осуществиться. Его активная внешняя и внутренняя деятельность опосредована наблюдениями за собой, осмыслением

себя и гармоничной, привлекательной самопрезентацией. За счет непрерывной двойственной ориентации на «Я» и на внешние объекты, сознание способно уловить значительно больше ценных свойств значимых объектов и субъективных возможностей осваивать их, чем при нерелексивной позиции личности. Релекция становится причиной и условием расширяющихся творческих связей с миром и самим собой. Жизнь релексивной личности не просто «протекает» или «наполняется извне», а ответственно создается ею самой.

Генерирующая личность. Ее сознание достигает трансцендентного уровня, основываясь на способности к творческой релекции и производству неординарных и сверхценных продуктов деятельности. Потенциал релекции и созидания таков, что способствует индивидуальной актуализации обширного опыта коллективного бессознательного с его огромной силой спонтанности и генеративности. Мощное «Я» притягивает и раскрывает такие архетипы и символы психической жизни, которые беспрецедентны по влиянию на деятельность как самой личности, так и множества других людей [7, С. 153–154].

Каждый из четырех типов личности осуществляет релексивное погружение на своем доступном уровне. Развитие личности человека можно рассматривать как его эволюцию от одного типа к другому, более осознанному и релексирующему.

Литература

1. Горянина В.А. Психология общения. М.: Академия, 2002.
2. Карабанова О. А. Возрастная психология. М.: Айрис-пресс, 2005.
3. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. М.: Академия, 2002.
4. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. М., 2002.
5. Проблемы релекции: современные комплексные исследования. Новосибирск, 1987.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1999.
7. Старовойтенко Е.Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений. М.: Академический проект, 2004.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА НА УРОВНЕВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	5
Левитес Д.Г. Компетентностный подход в образовании: проблемы внедрения.....	5
Кузьмичева Т.В., Кобзева О.В. Особенности подготовки специалистов в области инклюзивного образования.....	13
Ward Tatyana Различия высшего образования в России и Америке.....	19
Praslova Lyudmila Holistic student development in higher education: international perspectives on building character and critical thinking Международные тенденции во всестороннем развитии студентов в высшей школе: формирование характера и критического мышления.....	25
Афонькина Ю.А. Инновационный подход к профессиональной деятельности педагога-психолога ДООУ в современных условиях развития образования.....	31
Шачина А.Ю. Критическое мышление как условие возможности личностной свободы.....	41
Попова А.В. Модель межкультурной компетентности педагога.....	47
РАЗДЕЛ 2. ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	55
Батыгина Т.И. Социокультурные аспекты преподавания дисциплин дефектологического цикла на факультете психологии.....	55

Шачин С.В.	
Опыт философского обоснования и практической разработки диалогически-постмодернистской модели образования.....	60
Федоров А.Ю.	
Кейсы по SDT как способ формирования компетенции «управление мотивацией» у студентов-психологов.....	67
Барышева Т.Д.	
Профессиональные стандарты педагога и психолога.....	72
Гадилия А.М.	
Проблема эмоционального развития личности в образовательном пространстве.....	78
РАЗДЕЛ 3. СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	81
Ситников В.Л., Абаева И.В.	
Ценностные ориентации и фрустрация познавательной активности старшеклассников.....	81
Sinkevich Irina, Barysheva Tatyana	
Psychological and pedagogical problems of the cyber-socialization of students and teachers in virtual environment.....	84
Ежова Е.А.	
Истоки русского национального менталитета и его особенности.....	87
Шоломицкая Н.Д.	
Социализация личности через разрешение противоречия между биологическим и социальным.....	93
Коновалова А.М.	
Формирование навыков социально-личностного взаимоотношения старших дошкольников в условиях ДОУ....	97
Поздеева О.Н.	
Социализация и адаптация детей в ДОУ через сюжетно-ролевую игру.....	101
Алябьева Н.В., Заболотных И.Л.	
Зимние подвижные игры как средство развития личности дошкольника.....	104
Голованик С.С.	
Роль общения в формировании детского коллектива.....	110
Дроздова Е.А.	
Формирование коммуникативных навыков у детей младшего дошкольного возраста в условиях применения ФГТ к основной общеобразовательной программе ДОУ.....	113

Бебякина Е.А.	
Организация ППС службы сопровождения ребёнка в дошкольном образовательном учреждении.....	117
Романова О.Л.	
Психолого-педагогическое сопровождение детей в ДОУ.....	121
Задонская Н.И.	
Невербальные средства общения.....	126
Иорх Л.Ю.	
Формирование коммуникативных универсальных действий у первоклассников.....	128
Драб Н.В., Черник В.Э.	
Некоторые особенности социализации подростков в клубе по месту жительства.....	133
Макеенок К.И., Оконешникова О.В.	
Принципы оказания психологической помощи в выборе профессии.....	137
Оконешникова О.В.	
Социальная субъектность студенческой молодежи.....	140
РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	146
Ward Tatyana	
Сравнительный анализ интеллектуального развития детей, обучающихся по различным программам.....	146
Смага А.А., Устименко Е.Е.	
Развитие творческого воображения детей дошкольного возраста.....	152
Игнатович И.И.	
Психолого-педагогическое значение игры в экологическом образовании дошкольников.....	157
Тетерина Т.Н.	
Современные подходы в работе педагога-психолога с детьми с ОВР в условиях инклюзивного образования.....	160
Лешукова И.А.	
Методические рекомендации по проведению уроков английского языка в классах для детей с ограниченными возможностями здоровья.....	165
Хусаинова Л.А.	
Формирование интереса к познанию в процессе обучения чтению.....	168

Кавтазеева М.Е.	
Клуб «Эрудит» как стимул развития познавательной деятельности младших школьников.....	171
Гречуха С.Л.	
Специфика формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников.....	176
Кибирева Е.Н., Черник В.Э.	
О работе учителя английского языка по формированию персонального познавательного стиля младшего школьника.....	180
РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГИЯ РЕФЛЕКСИИ И САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ.....	184
Синкевич И.А., Севостьянова А.В.	
Специфика ценностных установок субъектов образовательного процесса в условиях организационной культуры дошкольного образовательного учреждения.....	184
Оконешникова О.В.	
Психологический анализ социальной субъектности женщин в период зрелости.....	197
Двоглазова М.Ю., Решко Л.С.	
Самооценка как фактор делинквентности в юношеском возрасте.....	202
Богаевская О.Н.	
Психолого-педагогические условия развития рефлексивных умений младших школьников.....	209
Чернышева Ю.Е.	
Проблема рефлексии и развития личности в психологии.....	213

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абаева
Инна Владимировна
Алябьева
Нина Владимировна** кандидат психологических наук, старший преподаватель СОГПИ, г. Владикавказ
- Афонькина
Юлия Александровна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики МГГУ, действительный член Международной академии наук педагогического образования
- Барышева
Татьяна Дмитриевна** кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики и специальной психологии ППИ МГГУ
- Батыгина
Татьяна Ивановна** старший преподаватель кафедры психологии МГГУ, магистрант магистерской программы «Психология организационно-управленческой деятельности», действительный член Российского Психологического Общества
- Бебякина
Елена Анатольевна
Богаевская
Ольга Николаевна** кандидат педагогических наук, доцент, Карельская государственная педагогическая академия, г. Петрозаводск
- Борд (Дьяченко)
Татьяна Михайловна
(Tatyana Ward)** педагог-психолог МБДОУ № 2, г. Снежногорск Мурманской области
- Гадиллия
Алла Михайловна** кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель психологии и педагогики, ГАОУ МО СПО «Мурманский педагогический колледж», г. Мурманск
- Голованик
Светлана Сергеевна
Гречуха
Светлана Людо
Двоглазова
Маргарита Юрьевна
Драб
Надежда Васильевна
Дроздова
Елена Александровна** психолог, кандидат психологических наук, PhD, консультант, лайф коуч, практик NLP, мастер Рейки, расстановщик (системные расстановки по Б. Хейлингеру), преподаватель психологии Community college (г. Phoenix, Arizona, USA)
- Ежова
Елена Анатольевна
Заболотных
Ирина Леонидовна
Задонская
Наталья Ивановна** кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь
- воспитатель МБДОУ № 11, г. Мурманск, студентка заочного отделения ГМСИ
- учитель начальных классов МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск
- кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии МГГУ
- учитель МБОУ г. Мурманска ООШ № 26, студентка 4 курса ОЗО ППИ МГГУ
- воспитатель высшей квалификационной категории, МБДОУ детский сад № 4 комбинированного вида, г. Заполярный Мурманской области
- кандидат философских наук, доцент кафедры психологии МГГУ
- воспитатель МБДОУ РЖД № 26, г. Мурманск
- учитель начальных классов МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск

- Игнатович
Инна Игоревна
Иорх
Лариса Юрьевна**
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики МГГУ
педагог-психолог высшей квалификационной категории, МБУ Информационно-методический центр отдела образования, г. Ковдор Мурманской области
- Кавтазеева
Марина Евгеньевна**
- педагог-психолог высшей квалификационной категории, МБУ Информационно-методический центр отдела образования, г. Ковдор Мурманской области
- Кибирева
Елена Николаевна**
- учитель английского языка МБОУ Жидкинская основная общеобразовательная школа, с. Жидка, Балейский район, Забайкальский край
- Кобзева
Ольга Владимировна**
- кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, руководитель направления Научная и международная деятельность ППИ МГГУ
старший воспитатель МДОУ № 11, г. Мурманск
- Коновалова
Анна Михайловна
Кузьмичева
Татьяна Викторовна
Левитес
Дмитрий Григорьевич**
- кандидат педагогических наук, доцент, директор Психолого-педагогического института (ППИ), МГГУ
доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный учитель РФ, действительный член Академии педагогических и социальных наук, профессор кафедры педагогики, руководитель магистерской программы «Психология организационно-управленческой деятельности» ППИ МГГУ
- Лешукова
Ирина Анатольевна
Макеонок
Клавдия Игоревна
Оконешникова
Ольга Викторовна**
- учитель английского языка второй квалификационной категории, МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск
медсестра Психоневрологический диспансер, г. Мурманск, магистрант МГГУ
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ППИ МГГУ, председатель Мурманского регионального отделения Российского Психологического Общества
- Поздеева
Ольга Николаевна
Попова
Анастасия Валерьевна
Праслова
Людмила Николаевна
(Praslova Lyudmila)**
- воспитатель, МБДОУ № 11, г. Мурманск, студентка заочного отделения ГМСИ
педагог дополнительного образования МБОУ ДОД ДДТ им. А. Торцева, аспирантка МГГУ, г. Мурманск
Ph.D, Professor of Psychology, Accreditation Liaison Officer, and Director of Educational Effectiveness and Institutional Research, Vanguard University of Southern California (VUSC), California, USA, vanguard.edu; Профессор Психологии, Уполномоченная по Аккредитации, Директор Академической Эффективности и Статистических Исследований, Университет Вангард Южной Калифорнии, Калифорния, США
- Решко
Людмила Сергеевна
Романова
Ольга Леонидовна**
- студентка 5 курса ППИ МГГУ, специальность «Педагогика и психология»
педагог-психолог МБДОУ детский сад общеразвивающего вида № 58, г. Апатиты Мурманской области

- Севостьянова
Анна Валерьевна
Синкевич
Ирина Алексеевна** магистрант МГГУ, магистерская программа «Психология организационно-управленческой деятельности» кандидат педагогических наук, доцент, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, зав. кафедрой психологии ППИ МГГУ
- Ситников
Валерий Леонидович** профессор, доктор психологических наук, зав. кафедрой прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения; председатель Российского отделения Международного Совета практических психологов «ICP – The International Council of Psychologists»; член Координационного Совета Российского Психологического Общества; президент Ленинградского общества психологов; член Президиума научно-методического совета (НМС) по базовому психологическому образованию в УМО по многоуровневому педагогическому образованию и эксперт Минобрнауки, г. Санкт-Петербург
- Смага
Анна Александровна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики МГГУ, Почетный работник высшего профессионального образования РФ
- Тетерина
Татьяна Николаевна** педагог-психолог Муниципальное бюджетное образовательное учреждение средняя образовательная школа (МБОУ СОШ) № 56
- Устименко
Елена Евгеньевна
Федоров
Александр Юрьевич** воспитатель МБДОУ № 156, г. Мурманск
- Хусаинова
Людмила Андреевна
Черник
Валерий Эдуардович
Чернышева
Юлия Евгеньевна
Шачин
Святослав
Вячеславович** магистрант факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург воспитатель, МБДОУ № 11, г. Мурманск
- Шачина
Анна Юрьевна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики МГГУ
- Шоломицкая
Наталья Дмитриевна** преподаватель психологии ГАОУ МО СПО «Мурманский педагогический колледж», г. Мурманск
- Шачин
Святослав
Вячеславович** кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социальных наук МГГУ, финалист конкурса проектов Общественной палаты РФ (2005), лауреат конкурса научных работ Фонда развития общественного образования (2010), дважды стипендиат исследовательских стипендий Немецкого Фонда академических обменов (DAAD, Германия)
- Шачина
Анна Юрьевна** кандидат педагогических наук, дважды стипендиат исследовательских стипендий Немецкого Фонда академических обменов (DAAD, Германия, 2002–2003, 2007), стипендиат Фонда Александра фон Гумбольдта (Германия, 2010–2012 гг.)
- Шоломицкая
Наталья Дмитриевна** кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель психологии и педагогики ГАОУ МО СПО «Мурманский педагогический колледж», г. Мурманск

Коллектив авторов

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ
В ОБРАЗОВАНИИ**

**Материалы межрегиональной научно-практической
конференции с международным участием**

1–3 апреля 2013 года

Том 1

Отв. ред. И.А. Синкевич

Подписано в печать 16.01.2014 г. Формат 60×90/16.

Бумага офсетная. Усл. печ. л. 14. Тираж 100 экз.

Отпечатано в редакционно-издательском отделе (РИО) МГГУ
с готового оригинал-макета.

Мурманский государственный гуманитарный университет.
183720, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, 15.