

Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Южный федеральный университет»



БЕЗОПАСНОСТЬ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Материалы Всероссийской
научно-практической конференции

(15–17 мая 2014 г., Россия, г. Таганрог)

Таганрог 2014

УДК 159.9:37.032

Безопасность и развитие личности в образовании / Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 15-17 мая 2014 г. – Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2014. – 371 с.

Данный сборник научных трудов включает доклады, представленные на Всероссийской научно-практической конференции. Исследования посвящены методологическим основам и прикладным психолого-педагогическим проблемам безопасного развития личности в образовательных системах.

Материалы представлены в авторской редакции.

ISBN 978-5-8327-0504-0

© ЮФУ, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Непомнящий А.В.	12
Безопасность личности и методологические основания её обеспечения	
Абакумова И.В.	19
Базовые дидактические категории в смыслодидактической интерпретации	
Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Фоменко В.Т.	22
Смыслообразующий ресурс различных технологий и методов обучения: смыслодидактическая типология	
Беличева С.А.	28
Здоровьесбережение учащихся и образовательные технологии	
Козлова Н.В., Богомаз С.А.	31
Модель личностного развития с учетом переживаемого чувства собственной безопасности	
Краснянская Т.М., Тылец В.Г.	35
Сценарии психологической безопасности личности: от симулякров к личностным смыслам	
Лызь Н.А.	38
Проблема безопасности и здоровьесбережения учащихся в комплексном рассмотрении	
Шухлова Ю.А., Пикунова В.П., Пантелеев А.Е.	43
Психологическая безопасность как основа когнитивных личностных достоинств	

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ И ПОТЕНЦИАЛ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ИХ БЕЗОПАСНОСТИ

Андрианова Г.Н.	48
Модель интеллектуальной компетентности старшеклассников как инструмент развития интеллектуальных ресурсов личности	

Астахова А.А.	51
Репрезентативные способности обучающихся в условиях работы с учебными текстами как фактор развития интеллектуально-личностных ресурсов	
Богомаз С.А., Козлова Н.В.	55
Мониторинг психологической безопасности и её когнитивные детерминанты	
Волкова Е.В.	60
Опыт применения фундаментальных и прикладных психологических исследований в системе образования	
Ермолаева М.Д.	65
Рефлексивная самооценка учебной активности как интеллектуально-личностный ресурс безопасности студентов	
Жиренко С.И.	69
Об освоении современных естественнонаучных парадигм для обеспечения психологической безопасности личности	
Зурначян Г.М.	73
Метакогниции как фактор интеграции интеллектуального и творческого ресурса студентов	
Камнева Е.В., Анненкова Н.В., Ширванов А.А.	77
Особенности совладающего поведения студентов с экстернальным и интернальным локусами контроля	
Кашапов А.С.	81
Особенности поведения в конфликте военнослужащих и студентов в условиях социальной адаптации	
Кашапов М.М.	85
Динамика надситуативного типа мышления и личностных характеристик специалиста в контексте профессионализации	
Кибальченко И.А.	90
Опыт обучающихся как интегрированный ресурс безопасной личности	
Кибальченко И.А., Кондракова Н.В.	93
Изучение потенциальных ресурсов студентов	
Колмыкова Г.Г.	96
Развитие интеллектуально-личностного ресурса детей, находящихся на домашнем обучении, посредством психологически безопасностной образовательной среды	

Лещинская С.Б.	101
Взаимосвязь эмоционального интеллекта, психологической безопасности и макиавеллизма	
Познина Н.А., Бондарева А.К.	105
Профессиональные представления студентов с разным уровнем осмысленности жизни	
Солодчук О.Н., Кашапов М.М.	109
Взаимосвязь ответственности с качествами личности студентов-медиков на разных курсах обучения	
Тян В.В.	113
Структурные особенности творческих способностей как особенность ресурса студентов с запороговым уровнем интеллекта	
Филатова Ю.С.	117
Психологическая безопасность коммуникации в системе «врач-больной»	
Фоминых Н.Н.	121
Интеллектуальный ресурс студентов	
Чиндяйкина М.С.	125
Обеспечение безопасности интеллектуально-личностных ресурсов обучающихся	

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ

Абидова Л.М., Крищенко Е.П., Мозговая Н.Н.	130
Доверие и психологическое пространство личности как возможность психологической безопасности образовательной среды студентов	
Акбаева Д.Д., Семенова Ф.И.	133
Психологические аспекты безопасности образовательной и социальной среды	
Валова Е.В.	137
Психологическая безопасность личности младшего школьника в образовательной среде школы	
Колениченко И.А.	141
Взаимосвязь идентичности и уровня морали студентов как условия понимания их безопасного развития	

Манвелян Н.Г., Мозговая Н.Н.	145
Суверенность психологического пространства личности и ее границы как возможность психологической безопасности студентов в образовательной среде	
Фарвазова Л.А., Горчакова Н.М.	149
Психологические особенности женщин, предпочитающих образовательную среду Монтессори	
Эксакусто Т.В.	153
Отношение к неблагоприятным условиям жизни субъектов с разной психологической безопасностью	
Эксакусто Т.В. Крупенио В.В.	157
Особенности толерантности и психологической безопасности людей с разным уровнем этнической идентичности	
Эксакусто Т.В. Курыс А.Т.	161
Особенности базовых убеждений членов групп с разным социально-психологическим климатом	

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Ажиев М.В., Масаева З.В.	166
Организация здоровьесберегающего воспитательно-образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении как условие сохранения здоровья детей	
Акбаева Д.Дж., Абумуслимова Кх.Ш.	170
Психолого-педагогические особенности здоровьесбережения в образовании	
Белая С.Г.	174
Формирование у воспитанников ДОУ представления о здоровом образе жизни с использованием игровых компьютерных приёмов	
Беляева Д.Е., Лызь Н.А.	178
Педагогическое взаимодействие как фактор здоровьесбережения ребенка в учебном процессе	

Дорохова Н.К.	182
Здоровьесберегающие образовательные технологии во внеурочной деятельности как необходимое условие развития личности	
Дыхан Л.Б.	186
Аксиологический подход к решению задач здоровьесберегающей педагогической деятельности	
Кислова Е.П.	192
Оптимизация учебно-воспитательного процесса с учётом физиологических особенностей учащихся специализированно-коррекционных классов	
Компаниец В.С., Пономаренко Д.В.	196
Нормативный подход к количественной оценке напряжённости образовательного процесса	
Фёдорова Е.В.	200
Описание взаимосвязи стрессонаполненности, стресса и социально-психологических особенностей личности учащихся открытой (сменной) общеобразовательной школы (ОСОШ) и профессиональных спортсменов	
Черкасова Т.В.	204
Практическое применение элементов коучинговых образовательных технологий при подготовке учащихся к экзаменам по русскому языку	
Шипика О.В.	207
Применение здоровьесберегающих технологий в образовательном пространстве начальной школы	

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ И БЕЗОПАСНОСТИ

Буйновский А.А., Межевич О.В.	213
О влиянии прослушивания музыки в наушниках на психофизиологическое состояние человека	
Вишневецкая Г.В.	215
Спецкурс «Культура здоровья» в средней общеобразовательной школе как способ формирования культуры здоровья и безопасности обучающихся	

Дмитриева И.А., Заруцкая Е.Л.	219
Профилактика виктимности у молодежи	
Дрофа Е.В.	222
Формирование медиакультуры учащихся посредством исследовательских технологий в урочное и внеурочное время	
Заярная Е.И.	226
Формирование у младших школьников культуры здоровья и безопасности	
Каменская Е.Н., Калашин А.Ю., Парфенов А.Г.	230
Анализ психологической безопасности студентов ИТА ЮФУ	
Каменская Е.Н., Кумов А.М., Волошин А.В.	233
Виды психологического воздействия на личность в современном мире	
Кукса Е.Д., Мозговая Н.Н.	237
Формирование у обучающихся представлений о культуре здорового питания	
Лысенко В.И.	241
Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе у детей в группах кратковременного пребывания по подготовке к школе	
Межевич О.В., Мищенко В.А.	245
Функциональное состояние организма оператора при работе в условиях акустических воздействий	
Рыбалка С.М.	249
Использование инновационных форм и методов работы по формированию у детей дошкольного возраста навыков безопасного поведения на дорогах	
Толмачёва Л.В., Маковецкая А.А., Карташова А.А.	253
Здоровый образ жизни как составляющая безопасности личности	
ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	
Акбаева Д.Дж., Акбаева Ф.Х.	257
Психологические аспекты информационной безопасности детей и подростков в сети Интернет	

Богомяжкова О.Н.	261
Риски и угрозы психологической безопасности детского развития	
Боровкова Е.В. Лебедева Е.И.	265
Безопасное использование информационных коммуникационных технологий в дошкольном образовательном учреждении и семье	
Боханцева Д.П., Истратова О.Н.	269
Сайт Школы юного психолога в обеспечении информационно-психологической безопасности старшеклассников	
Голубева Е.В., Семенцова В.А., Стрельченко А.Ю.	272
Компоненты экономического сознания подростков-воспитанников детских домов	
Дейна Я.Ф., Мозговая Н.Н.	276
Психологическая безопасность школьников от компьютерно-игровой аддикции в образовательной и социальной среде	
Зяблова Е.Р. (Elena R. O'Donald), Мунтян Е.Р.	280
Влияние безопасности района проживания на двигательную активность дошкольников (проект «Садко»)	
Куповых Ж.Г.	284
Самооценка как фактор информационно-психологической безопасности подростков	
Свечкина Д.Г., Лызь Н.А.	288
Актуальные угрозы информационно-психологической безопасности подростков	

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Акбаева Д.Д., Богатырева Ф.И.	293
Проблема межличностных отношений в старшем школьном возрасте	
Акбаева Д.Д., Сорокина Е.В.	297
Психологические особенности развития личности при традиционном и современном образовании	
Брындикова Н.А.	301
Авторское электронное пособие «Играя, развиваем речь»	

Волошена Е.А., Истратова О.Н.	304
Эмоционально-волевая регуляция познавательной деятельности дошкольников, воспитывающихся в условиях разного эмоционального взаимодействия в семье	
Гуркина Ю.А., Мозговая Н.Н.	308
Игровая терапия и её использование в образовательном пространстве школы	
Игропуло И.Ф., Игропуло В.С.	313
Концептуальные основы проектирования программы психологической поддержки исследовательской деятельности школьников	
Кузнецова Т.С.	317
Организация психолого-педагогической поддержки взаимодействия дошкольников и их родителей в условиях ДОО	
Медведев В.П., Кислова Л.П.	321
«Ядро акмеологических знаний» как основа психолого-педагогической поддержки развития личности в колледже	
Опрышко А.А., Бондарев М.Г.	325
О развитии навыков самостоятельной работы студентов на основе blankmodule как структурного элемента учебника	
Полковниченко Е.М.	329
Психолого-педагогическая поддержка детей с особыми образовательными потребностями. Стратегии успешного включения в образовательный процесс детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (из опыта работы)	
Похилько Д.Н., Махровская А.А.	333
Формирование профессиональных компетенций специалистов сервиса и туризма на современном этапе	
Рябухина В.В., Истратова О.Н.	337
Психологическая поддержка профессионального самоопределения несамостоятельных старшеклассников	
Самохвалова Е.А.	342
Психолого-педагогическая помощь детям в непосредственной изобразительной деятельности в ДОО	
Серафимович И.В.	346
Содействие формированию ключевых компетенций выпускника высшей школы: сетевое взаимодействие вузов и социальных партнеров	

Сидорова Т.Д.	350
Психолого-педагогическая поддержка развития личности студентов – представителей социально-значимых профессий	
Солодухин Д.В.	354
Может ли быть курс философии интересным для студента-«технаря»?	
Степанкова О.Ю., Егорова И.А.	359
Развитие эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста	
Торговченко Ю.Н., Истратова О.Н.	363
Роль детско-родительских отношений в формировании привязанности ребёнка к матери в младшем школьном возрасте	
Шостак А.А.	367
К вопросу о факторах адаптации студентов к обучению в вузе	

Методологические основы безопасности и развития личности

БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЕЁ ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Непомнящий А.В.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
tsu@pbox.ttn.ru

Проблема обеспечения безопасности личности обладает перманентной актуальностью, поскольку в её отсутствие никакие другие задачи этой личностью не могут быть выполнены с должной эффективностью.

Существующая множественность трактовок понятия «безопасность» говорит о том, что задача поиска теоретико-методологических оснований обеспечения безопасности личности не решена. Причина такого состояния проблемы кроется в неиспользовании исследователями принципа иерархичности мироустройства, который пронизывает всё, в том числе и понятийные множества, и семантические поля их смысловых значений.

Реализация этого принципа в науке осуществляется с помощью метасистемного подхода, вытекающего из теоремы К. Гёделя «О неполноте», согласно которой в языке любой замкнутой или условно ограниченной системы существует истинное, но недоказуемое утверждение [1]. Строгое доказательство истинности утверждения, сформулированного в системе с ограниченным языком возможно только с позиции метасистемного уровня, что и было математически точно доказано К. Гёделем на примере доказательства аксиом арифметики средствами алгебры.

Отсюда следует, что решение проблемы поиска смыслового значения понятия «безопасность личности» следует начинать с определения смыслового значения соответствующих метапонятий, т.е. понятий, существующих в системе более высокого порядка. К таким метапонятиям, непосредственно относящимся к проблеме безопасности личности, относятся: «жизнь»; «человек»; «цель существования человека»; «личность»; «смысл жиз-

ни личности». Без их рассмотрения принципиально невозможно прийти к какому-либо результату способствующему обеспечению безопасности личности, поскольку, не зная, что такое безопасность, нельзя её достигнуть. Хотя, согласно русской сказке и теореме К. Гёделя, принципиально возможна ситуация, в которой герой идёт туда, не зная куда, и приносит то, не зная что. Но это герой сказки, а система науки, к сожалению, состоит не столько из сказочных героев – таких пророков, как Николай Тесла, но в основном из профессионально хорошо подготовленных ремесленников, которым, как показал Л. Смолин, нужно точно указать – куда идти и что там искать [2].

Из иерархического ряда выделенных метапонятий начнём с того метасистемного уровня, к которому относится метапонятие «жизнь». Из множества определений смысла этого понятия нас интересуют только те, которые базируются на фундаментальных естественнонаучных парадигмах, на которых можно строить «теорию всего». В качестве такой парадигмы в естественных науках используется закон сохранения, который надо учитывать и в науках гуманитарных, без чего междисциплинарные задачи не решаются.

В настоящее время известно шесть определений закона сохранения:

1. И. Ньютон – масса = const. XVII-й век
2. А. Эйнштейн – $F(m, E) = \text{const}$. XX-й век;
3. Т. Кун – $F(m, E, I) = \text{const}$. XX-й век [3];
4. Н.А. Козырев – $F(m, E, I, T) = \text{const}$. XX-й век;
5. Е.Д. Марченко – $F(m, E, I, T, S) = \text{const}$. XI-й век.

Здесь: m – масса вещества; E – энергия; I – информация; T – время как субстанция; S – пространство как субстанция.

6. Универсальная формула, данная М.В. Ломоносовым на все века: «Если где-то, что-то убыло, то где-то, что-то прибыло».

Официальная наука пока принимает только три первых трактовки, пытаясь одновременно понять, что делать с работами Н.А. Козырева. Трудность заключается в том, что конкретную формулу удалось дать только А. Эйнштейну и то в виде частного случая описания масс-энергетического состояния фотона. Это известная формула $E=mc^2$, которая может быть записана в виде: $E-mc^2=0=\text{const}$. Здесь: m – масса; c – скорость распространения

света. С позиции каждой следующей парадигмы все существовавшие до неё являются её частными случаями. Но на практике таких случаев, естественно, в природе не бывает, поскольку нельзя добиться остановки на любое сколь угодно короткое время, например, энергетических или информационных обменов во вселенной и даже в отдельной системе, поскольку последняя, согласно квантовой механике, не может быть отделена от остального мира и происходящих в нём процессов и событий.

С позиции первой научной парадигмы смысловое определение жизни дал Ф. Энгельс: «Жизнь есть форма существования белковых тел...» [4]. Эта злополучная формула до сих пор транслируется учащимся школ и вузов, являясь, в силу своей ошибочности, основной причиной множества бед человеческих – от внутреннего рассогласования подсистем в самой личности, до наркомании, суицидов и войн. Согласно этому определению человек представляет собой только белковое тело, рассматриваемое в качестве субстрата (производителя) психики, он конечен во времени и пространстве, а стало быть, и проблема безопасности – надуманная, поскольку начало у всех одно «табула раса» (чистый лист) и конец у всех тоже один – удобрение для почвы. Стало быть, стремиться к чему-либо в этой единственной жизни – есть абсолютная глупость. Вот многие и пускаются во все тяжкие, чтобы, как призывает реклама пепси, «взять от жизни всё».

В контексте такого смыслового значения метапонятия «жизнь» личностью не рождаются, а становятся и к этому, непонятно зачем, призывают стремиться. А если человек личностью не стал, то и сама проблема исчезает: нет личности, нет и проблем, с ней связанных.

Под безопасностью в этом контексте понимается «состояние защищённости» личности как объекта защиты, предполагающее наличие субъекта защиты (начальника, командира, мэра, губернатора правительства и т.п.). Именно таким образом личности ненавязчиво дают понять, что сама она ничего в плане обеспечения своей безопасности сделать не может, следовательно, у неё есть только один выход – вести себя так, чтобы субъекту защиты захотелось её защищать. В этом и есть основная причина устойчивости таких взглядов – людьми, которые при-

няли эту идею, управлять методами бихевиоризма становится очень просто. Следовательно, для ряда политиков во всех странах, и в России в том числе, не представляется необходимым усложнять себе жизнь, давая людям хорошее образование? [5]. Вот и получается, что для абитуриентов, поступающих в университеты с целью стать психологами, нужно пройти ЕГЭ по биологии, а о психее (душе) в школах вообще предпочитают не упоминать в соответствии с требованиями государственного стандарта.

Таким образом, все разговоры о безопасности личности в контексте первой парадигмы представляют собой процесс «забалтывания» проблемы и не более того. Хочется надеяться, что это происходит всего лишь по невежеству тех, кто об этом болтает, а не со злым умыслом.

Вторая научная парадигма утвердилась в естественнонаучной мысли достаточно громко. О её победе возвестили взрывы атомных бомб над Хиросимой и Нагасаки. К сожалению, психологию, доступную для масс, к тому времени перевели в компанию неестественных (гуманитарных) наук. Поэтому её адепты этих взрывов не услышали, и всё, как и было запланировано, пошло по-старому, т.е. по принципу: «да здравствует тело – производитель души».

Принятие наукой третьей парадигмы позволило объяснить такие явления как материализация мысли, телепатия, телепортация, рост массы Сатурна при отсутствии её прямых носителей в окружающем Сатурн пространстве и многое другое, пребывавшее ранее в сфере непознанного, мистического, оккультного. Теперь, когда учёные научились чисто техническими средствами «растворять» материальный объект (фотон) в одном месте и создавать его из информации – в другом (телепортация), настало время предложить новую формулировку смыслового значения метапонятия «жизнь», что и было сделано нобелевским лауреатом И.Р. Пригожиным [6], из многих работ которого следует, что в соответствии с третьей интерпретацией закона сохранения «жизнь – есть целенаправленные обмены веществом, энергией и информацией».

В связи с появлением новых интерпретаций этого закона (4-я и 5-я формулировки) появилась необходимость дополнить

это определение ещё двумя составляющими – пространством и временем. Но можно сразу дать и более универсальное определение (на все века), вытекающее из формулировки закона сохранения М.В. Ломоносова. Это определение может звучать так: *«жизнь – есть способ существования открытых систем, обеспечивающий возможность целенаправленных взаимобмен с миром всеми доступными этим системам субстанциями»*, например, веществом, энергией, информацией, пространством, временем и др.

Это определение вызывает необходимость взглянуть в глаза действительности и проститься с иллюзиями в области обеспечения безопасности, о которой можно говорить только в том случае, когда существует способность осознанного управления всеми упомянутыми выше обменами «защищаемой» системы. В противном случае разрушительные действия оказываются не проявленными и для объекта, и для субъекта безопасности. Зато противник всегда может войти в пространство контролируемых им обменов и навести там свой порядок. Именно поэтому древняя мудрость гласит: «Познанный враг – есть уже наполовину побеждённый враг». Непознанный враг всегда выходит победителем, ибо он невидим для атакуемой системы.

Обращаясь к «вечной» философии, современной трансперсональной психологии и Живой Этике, находим адекватное нашим задачам определение понятия «человек»: «Соединительное звено миров – человек. Он не должен забывать это свое назначение. Удел его велик во всех областях труда. Он не может уклониться от даров, ему предоставленных, иначе он будет источником бедствий» [7]. Человек – одно из звеньев иерархии разума, поддерживающее цельность и устойчивость этой иерархии; это чело (или чела – ученик), идущее по своему пути развития из века в век (Е.И. Рерих). Из этого определения непосредственно вытекает и главная цель его существования.

Оставаясь в контексте вечной философии и созвучных с ней современных естественнонаучных парадигм, начиная с тринитарной (вещество, энергия, информация), мы не можем отождествлять понятие человек с его биологическим телом, которое на самом деле есть всего лишь инструмент души и духа. Нам необходимо придерживаться концепции бесконечного че-

ловека, согласно которой его бессмертная суть (индивидуальность) принципиально может иметь бесконечное множество явлений той или иной формы в виде конкретных личностей, как частных «проекций» этой индивидуальности на план проявленного (доступного для сенсорных систем) бытия. Личность – есть временное явление индивидуальности инструментального характера, «заточенное» под вполне конкретные задачи.

Конкретный *смысл жизни конкретной личности* всегда задаётся её иерархически высшей структурой – индивидуальностью, но он может быть сформулирован и в общем виде: *ликвидация накопленных в предшествующем опыте долгов и обретение нового опыта средствами проявленного бытия.*

Таким образом, всякий раз индивидуальность надевает на себя личину (прячется под маской личности), дабы выполнить вполне конкретные задачи, достигнуть вполне конкретных целей, не отвлекаясь на детали предшествующего опыта. В этом и смысл того, что личность не помнит предыдущего явления индивидуальности – своей предшественницы. В этой связи представляет большой интерес тот факт, что личность, поднимаясь в своём отождествлении от тела до уровня индивидуальности (триединого духа) [8], получает доступ к информации о всём предшествующем опыте этой индивидуальности, о всех её личностях (см., например, [9]).

Таким образом, смысл жизни личности – есть достижение вполне конкретных целей, а, стало быть, самая большая опасность для личности – недостижение этих целей. Вот мы и пришли средствами метасистемного подхода и логических рассуждений к вполне конкретному смысловому содержанию понятия «безопасность личности», которое в контексте современных представлений о человеке и личности не может быть логически опровергнуто или заменено на другое, не соответствующее рассматриваемой методологии решения основных задач человековедения.

Безопасность личности – есть состояние её жизнедеятельности, при котором не снижается во времени вероятность достижения этой личностью основных целей её существования. Отсюда естественным путём следует, что максимальная степень безопасности личности соответствует вероятности,

равной единице. Снижение степени (уровня) безопасности – есть снижение вероятности достижения целей.

Есть необходимые и достаточные условия обеспечения безопасности. К иерархически высшим необходимым условиям относятся: интегральное видение и соблюдение принципа правильного отождествления.

Интегральное видение возникает, когда все четыре oka человека открываются: око тела – управляемое восприятие сенсорными системами; око ума – понимание и герменевтика; око души – сверхчувственное восприятие; око духа – видение сквозь пространство и время, управляемая интуиция.

Правильное отождествление – есть отождествление себя только с Богом внутри нас. В минимальной реализации – со своей индивидуальностью.

Достаточным условием обеспечения безопасности является пребывание в состоянии «вера» – ведание РА. Как сказал на одном из своих занятий академик РАО М.П. Щетинин: «Вопрос обеспечения безопасности личности по сути очень прост – если вы с Богом, вы в безопасности, если нет, вы в опасности». Все великие Учителя, посещавшие Землю ради развития человечества, всегда произносили эту формулу, на каких бы языках они не говорили.

Библиографический список

1. *Успенский В.А.* Теорема Гёделя о неполноте. – М.: Наука. 1982, – 112 с.

2. *Смолин Л.* «Неприятности с физикой. Взлет теории струн, упадок науки и что за этим следует». Источник: http://zhurnal.lib.ru/a/artamonow_j_a/smolin.shtml.

3. *Kuhn T.S.* The Structure of Scientific Revolutions. Chicago, 1962; – М., 1975.

4. *Маркс К. и Энгельс Ф.* Анти-Дюринг, переворот в науке, произведенный г. Евгением Дюрингом. Сочинения Т.14. – М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1931.

5. Выступление В.В. Жириновского Фрагмент №7 стенограммы заседания Государственной Думы 17 октября 2012 г. <http://oleg-smolin.livejournal.com/60655.html>

6. *Николис Г., Пригожин И.* Познание сложного. – М., УРСС, 2003.

7. *Агни-Йога.* Надземное. Братство, часть вторая. Внутренняя Жизнь. М., Сфера, 1995.

8. *Гендель М.* Космоконцепция розенкрейцеров или мистическое христианство. – М.: Литан. 2004. – 560 с.

9. *Роберт Монро.* Окончательное путешествие. Пер. с англ. – К.: София, – 2001, М.: Изд. дом «Гелиос», 2002. – 228 с.

БАЗОВЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ В СМЫСЛОДИДАКТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Абакумова И.В.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»,
г. Ростов-на-Дону

abakira@mail.ru

Резюме: Смыслодидактика – новое направление в теории обучения, основанное на интегративном смысловом подходе. В рамках этого подхода не только раскрываются основные механизмы инициирующие познание в учебном процессе в смысловой интерпретации, но и определена возможность построения целостной модели и системы ее операционализации в реальной учебной практике, определяются цели, содержание, технологии, влияющих на формирование смысловой сферы обучаемого.

В научных исследованиях, в заметной степени отражены различные аспекты смысла, в совокупности образующие контуры его общей теории. В отличие от значений, которые традиционно в дидактике рассматриваются как содержательное наполнение учебного процесса, здесь плюсуется пристрастность личности познающего. Если значения в процессе познания выражают объективные связи окружающей человека действительности, то смыслы выражают его отношение к данной действительности и тем самым связывают человека с миром.

Дидактика, по целому ряду причин, всегда обходила смыслы, замыкаясь на значениях. Неслучайно А.Н. Леонтьевым, психологическая теория смысла от которого и берет, можно сказать, начало, с горечью писал, что «наш учебный процесс насыщен значениями и не насыщен смыслами». Эти слова, по крайней мере, в некоторой степени, можно отнести и к состоянию

современного учебного процесса. Даже развивающее обучение, достигшее в отечественном образовании несомненных успехов, «застревает» на уровне мышления, а обеспечивающая его дидактика остается когнитивной.

Даниил Гранин устами своего героя, а герой – устами великого Эйнштейна, бросает фразу: «Образование есть то, что остается в человеке, когда все выученное забыто». Что же остается в человеке, когда все выученное забыто? Остаются крупные, организующие знания, способы деятельности, опыт, позиции, взгляды, научная картина мира, когнитивные схемы мышления, фоны познавательной деятельности, установки, ценности. Этот ряд в нашей смысловой дидактике (смыслодидактике, как мы ее обозначим), призванной обеспечивать смыслообразующее обучение научной методологией и технологиями, продолжается смысловыми матрицами, или, иначе, кодами сознания. Смысловые матрицы, коды сознания – своего рода смысложизненные ориентации человека, и, следовательно, дидактическое целеполагание в оптимально организованном учебном процессе их миновать не может. Более того, каждая из названных целей: организующие знания, способы деятельности, опыт, позиции и т.д. заключают в себе смысловой потенциал.

В смысловой дидактике и ее практической реализации мы пошли значительно дальше. Учитывая известную максиму классиков: цель как способ определяет собою характер деятельности – пришлось в соответствии со смыслообразующей ориентацией учебного процесса обновлять по существу все его базовые компоненты.

В смыслодидактике известные классические принципы не только подвергнуты смысловой субъективности, но и продолжены группой не столь масштабных, но явно более глубоких принципов, обеспечивающих реализацию смыслообразующей функции обучения. Среди них – принцип проблемности, принцип опережения, принцип дифференциации, принцип интеграции, принцип вариативной организации учебного процесса обучения. В данной группе обнаруживается и принцип смыслообразования. Опять же, более того, каждый из названных принципов испытает на себе влияние принципа смыслообразования.

В еще большей мере прослеживается содержание учебного процесса. В классической дидактике оно определяется как то, что подлежит усвоению, овладению – это атрибуты когнитивной дидактики. В смысловой дидактике оно предстает как та субстанция, которая питает развитие учащихся, можно сказать и шире, обучающихся, включая студентов.

Если в наших исследованиях смысла смысловая составляющая содержания и содержание в целом питают развитие учащихся, то образовательные технологии – включают, запускают их развитие, в интересующем нас плане – развитие смысловой сферы, смысловсферы, как иногда говорят.

Далее, смысловой подход к обучению, некоторые его элементы и аспекты заметно сказываются на дифференциации и ее крайнем выражении – индивидуализации обучения. Смысловые приоритеты конкретных учащихся здесь «работают» в полную силу на индивидуальность, дифференциация переходит в ранг самодифференциации.

С позиции смыслодидактики по новому рассматривается целый комплекс педагогических проблем:

- Общение, совместная деятельность учителя и учащихся рассматриваются в таких понятиях, как смысловой резонанс, смысловой диссонанс.

- Главные движущие силы процесса обучения определялись и все еще определяются как противоречие между наличным уровнем знаний и поступающими от учителя знаниями, рассогласование имеющейся и новой информацией. В нашей концепции и педагогическом обиходе указанное рассогласование – это несовпадение смыслов учителя и учащихся относительно осваиваемых значений.

- Основная линия движения обучения, совпадающая с логикой учебного предмета, истолковывалась как последовательность знаний сопровождающих их умений, навыков, способов деятельности. В смыслодидактике эта линия образуется логикой становления самой личности, ее жизненного мира, развитием ее смысловых структур и самосознания, а не только и не столько логикой науки. Сциентизм, означающий построение учебного процесса по способу научного исследования, нами не отрицает-

ся – в нем реализуются свои смыслы, но ограничен обращением к смыслам культуры и смыслами человеческого бытия.

– В смыслодидактике усиленно внимание логике учебного процесса. Логика учебного процесса – это логика реального процесса, в то время как логика учебного предмета, зависящая от конкретных обстоятельств, определяет лишь общий вектор обучения. Получающий распространение «задачи на смысл», задачи реального типа, содержащие, казалось бы, незначительные факты, отбрасываемые в академических задачах, а на самом деле заключающие в себе важные смыслы, – все это примеры проявления логики учебного процесса, бесконечно многообразной и вариативной.

Из сказанного в статье следует, что общую теорию смысла удалось системно воплотить в одной из наиболее значимых областей человеческого бытия и человеческой культуры – в образовании. Тем самым создан прецедент подобного воплощения общей теории смысла и психологических концепций смыслообразования в различных областях жизнеобитания и жизнедеятельности человека. Обучение предстало в нашем докладе как многомерная смысловая реальность.

Библиографический список

1. *Абакумова И.В.* Смыслодидактика: учебник для магистров педагогики и психологии [Текст] / И.В. Абакумова. Изд. 2-ое, дополненное. М.: Изд-во «КРЕДО», 2011. – 449 с.
2. *Абакумова И.В., Фоменко В.Т.* Дидактический стандарт как метатехнология современного образования [Текст] / И.В. Абакумова, В.Т. Фоменко // Российский психологический журнал, 2012. Т. 9. № 1. – С. 44–55.

**СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ РЕСУРС РАЗЛИЧНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ:
СМЫСЛОДИДАКТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ**

Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Фоменко В.Т.
ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»,
г. Ростов-на-Дону
abakira@mail.ru

Резюме: В современном научном направлении, возникшем на стыке психологии и педагогики – смыслодидактике, делается

попытка охарактеризовать современные технологии воздействия на личностную сферу учащихся с целью инициации их смыслообразования, выявить смыслообразующий ресурс различных техник и методов обучения. В данной статье представлена классификация дидактических технологий, имеющих наибольший смыслоиницирующий потенциал.

В целях определения смыслоиницирующего потенциала нам пришлось сгруппировать, расклассифицировать технологии в соответствие с ведущим критерием, в качестве которого нами избрана степень нарастания способностей технологий к развитию смысловой сферы учащихся. Будем восходить к технологиям, обладающим наибольшей смыслообразующей силой, начав с тех из них, которые этой способностью обладают в наименьшей степени.

Технологию мы определяем как развертку метода, метод в таком случае может быть охарактеризован как свернутая «технология». Метод обучения «стратегичнее» технологии, он определяет в руках учителя общий план процесса, технология же, свертываясь по законам интериоризации, отражается в сознании учащихся как след, образ метода. Проблемная технология обучения, например, будучи разверткой «проблемного метода», предполагает такие процедуры, как предъявление учащимся информации, вступающей в противоречие с их наличным уровнем знаний, возникновение из этого противоречия проблемной ситуации, поиск вариантов выхода из нее и т.д. и «сжимается» в проблемную деятельность ребенка, проблемное мышление как свойство субъекта. Лишь в таком соотношении метода и технологии, на наш взгляд, учитель и учащиеся в состоянии «добиться» до глубинного смысла изучаемых явлений, выстроить обучение как процесс «эмбрионального становления истины» (А. Герцен).

Технологии по способу кодирования информации. Сюда входят группы вербальных, аудиовизуальных, машинообучающих, мультимедийных, гипетекстовых, голографических технологий. В такой классификации технологий, как можно видеть, логическое совпадает с историческим, их расположение в нашем тексте отражает историческую последовательность их возникновения, развития и даже перспектив. Данная классифика-

ция, несущая на себе печать когнитивной психологии, разрабатывается в рамках когнитивной дидактики. Смыслы здесь скрыты за кодами столь глубоко, что реальное функционирование технологий позволяет судить об их смыслообразующей и смыслопорождающей способности. Все же и в свернутом виде обозначенного подхода к технологиям можно усмотреть интересующую нас проблему смыслообразования. Тенденция наращивания в них вариативных свойств – это перспектива все больших возможностей учебного процесса задействования некогнитивных, аффективных пластов психики человека: эмоций, чувств, переживаний.

Технологии по величине радиуса действия учебного процесса. Сюда входят следующие группы технологий: технологии, обеспечивающие малое академическое пространство – урок и другие виды учебных занятий (объяснительно – репродуктивные, информационно – компьютерные, эвристические, проблемные, ситуативно – игровые, диалоговые); технологии, реализующие самостоятельную деятельность учащихся за пределами учебных занятий (организационно – деятельностные игры, метод проектов, в т.ч. социальное проектирование, экологическая диагностика, естественный эксперимент и другие исследовательские методы, например работа с архивными материалами, практическая работа); технологии, обслуживающие большое образовательное пространство (Интернет, телевидение). В сравнении с предыдущей классификацией, группы технологий, входящих в данную классификацию, ближе к личностно – смысловой сфере детей. Так, в малом образовательном пространстве весь технологический арсенал не может не замыкаться на самом ребенке, обеспечивая смыслообразующий процесс. В пространстве, выходящим за пределы учебного занятия, обучение приобретает открытый характер, и смыслообразующий потенциал технологий этого рода, в сравнении с технологиями «малых пространств», явно больше. Технологии, обеспечивающие «большое пространство», в состоянии охватывать все базовые ценности культуры, и их личностные функции, проявляющиеся, например, в возможности выбора, несомненны. Не надо, однако, забывать, что и в этом, втором случае мы смотрим на технологии не с позиций их внутренней сущности, а с позиций факти-

чески других, собственно личностно – смысловых технологий, стремясь «повернуть» их в желаемом направлении. Главное здесь – мера деятельности и вытекающие из этого педагогические следствия (связь с жизнью, но не обязательно со «смысловыми единицами жизни», выход в большое, но, как правило, виртуальное пространство и т.д.).

Технологии по критерию взаимоотношений учителя и учащихся. Сюда входят: субъект – объектные технологии (объяснение, лекции, воспроизводящие беседы, работа по образцу, упражнения тренировочного типа, технологии повторения и закрепления); субъект – субъектные технологии (технологии Давыдова – эльконинского типа: образ – моделирование – интеграция; поэтапного формирования умственных действий: предметный – внешнеречевой – внутренний планы действий; проблемного построения учебного процесса; диалогового обучения; опережающего построения учебного процесса; крупноблочного обучения); субъект – текст – субъектные технологии (как в малом радиусе действия, например, когда между учителем и учащимися на уроке оказывается компьютер, т.е. своеобразный текст, так и в пространстве дистанционного обучения, когда учитель и учащиеся пространственно удалены друг от друга). Данная классификация технологий делает уступку деятельности (предметно – деятельностному) подходу и развивающему (гносеологически ориентированному) обучению. Несомнен и смыслообразующий потенциал всех групп технологий, в особенности второй и третьей, их личностно – формирующий эффект, однако, «выйдя» из «неличных» парадигм образования, они несут на себе их печать, и их сущностное предназначение, как оно зафиксировалось в дидактике, – в развитии мышления, воображения, восприятия, внимания, наблюдательности, а не в смыслообразовании, становлении системы ценностей и как это требуется смысловой дидактикой и личностно – ориентированной педагогической психологией. Даже диалог, при определенном акценте его применения, может оказаться несостоятельным как личностно – смысловая технология, «застрыв» на уровне мыследеятельности. Особо необходимо проанализировать смыслообразующие особенности субъект – текст – субъектной технологии. Текст как носитель смыслов (телевизор, компьютер,

Интернет, книжный текст) в состоянии взять на себя часть «передающих» функций учителя. Поскольку «смыслам не учат и смыслам не учатся», то лишь с большой долей условности можно говорить о «передачи» смыслов. Передаются «объективные значения», и учитель, в той или иной степени, возложив эту задачу на «текст», приобретает возможность, направлять, ориентировать, актуализировать деятельность учащихся, создавая ситуации «открывающегося», «раскрывающегося», «расширяющегося», «являющегося», «исчезающего» смысла.

Технологии по характеру познавательной деятельности учащихся. Статус технологий они стали приобретать во второй половине 80 – х гг., когда в педагогический обиход стала активно внедряться сама категория педагогических (дидактических, образовательных) технологий. Генетически же технологии данного класса восходят к классификации методов обучения, обоснованной еще в 60-е гг. И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным относительно к смыслообразованию. В соответствии с названными методами, легко выделяются следующие группы технологий по характеру познавательной деятельности учащихся: группа технологий репродуктивного типа (рассказ учителя и, соответственно, его восприятие и воспроизведение учащимися; объяснительные технологии с адекватными действиями учащихся; воспроизводящее повторение материала; тренировочные упражнения); группа технологий проблемного типа (проблемное изложение учителя и вызываемая этим проблемная деятельность учащихся; проблемно – познавательные, в том числе межсистемные, задачи; крупноблочное построение обучения, логические задания; диалог, диспут, дискуссия; опережение, как технологическая система); группа технологий исследовательского типа (метод проектов; реферативная работа; эксперимент; творческие работы учащихся с текстовым результатом).

В предыдущих технологических блоках, как мы видим, содержание обучения разворачивается в таких системах, в которых внимание не акцентируется не только на смыслообразовательных процессах, но и вообще на внутренней деятельности учащихся, так что о смыслообразующем потенциале технологий приходится иногда догадываться, пытаясь понять их вначале как знаниево-формирующий и мысле-развивающий механизм, а уже

потом – как смыслообразующий феномен. В отличие от этого, последняя классификация технологий за основу берет не внешние признаки процесса обучения, а внутренние, хотя, в контексте развиваемых нами идей, и не самые глубинные из них.

Технологии по способности обеспечения интегральной смысловой ориентации учащихся. Это технологии, ориентированные не на «прочное усвоение знаний», не «активное мышление», не «творческую активность», а непосредственно смыслообразование учащихся, сопровождаемые более или менее выраженными состояниями переживания. Выделим следующие их группы: технологии, обеспечивающие самоактуализацию субъектного опыта учащихся (эмоционально – психологические установки и эмоционально – психологические обобщения в обучении, эмоционально – психологическое опережение, личностно – смысловой контекст, преобразование теоретического материала в образный); диалоговые технологии (внешний, внутренний, множественный диалоги, диалоги эпох, диалоги разнохарактерных культур)); игровые технологии (ролевые и другие виды дидактических игр, включая компьютеры с их цветодидактическими возможностями, имитация, мысленные путешествия); технологии, обеспечивающие самовыражение учащихся (ситуации выбора, персонализация, задания на проявлении саморефлексии, зоны экзистенциальных проявлений учащихся); технологии психолога – дидактической поддержки учащихся (ситуации успеха, зоны саможидифференциации и самоиндивидуализации учащихся, модели жизненного самоопределения, моделирование жизненных ситуаций и ситуаций поведения, метод личностно значимых конкретных ситуаций, метод инцидента, смысловое погружение, ценностное ориентирование); технологии проблемно – творческого типа (инициации творческой деятельности учащихся, проблемные ситуации, задачи на «смысл» ситуации явления знания сознанию, зоны «эмоционального пробуждения разума», состояние «ин – сайт», задания по жизненным впечатлениям, на выражение ими самоощущения и многие другие.

В данном блоке, прослеживается тенденция обращения смыслообразующих технологий к жизненному миру ребенка, его духовной сфере, к смысловому уровню его глубинного «я».

Наблюдается направленность на ограничение академизма в учебном процессе, содержится возможность его заметной интенсификации (сокращения).

Сравнительный анализ образовательных технологий с точки зрения их смыслообразующего потенциала, возможности с помощью той или иной технологии активизировать познавательную пристрастность души познающего, дает возможность моделировать образовательные пространства разной смысловой насыщенности, варьируя между когнитивными и аффективными составляющими в процессе обучения и обеспечивая тем самым наибольшую степень взаимопроникновения житейского, художественного и научного знания как единой основы интегральной смысловой ориентации учащихся. Профессор экономики Гари М. Галлес, проанализировав эффективность обучения студентов в ряде университетов США, пришел к следующему выводу: «Рассматривая полезные реформы образования, мы должны помнить:... если ученики не находят смысла в том, чему их учат, то ни одна реформа содержания не сможет остановить нарастающую волну посредственности...».

Библиографический список

1. *Абакумова И.В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе.

2. *Абакумова И.В.* Смыслодидактика: учебник для магистров педагогики и психологии [Текст] / И.В. Абакумова. Изд. 2-ое, дополненное. М.: Изд-во «КРЕДО», 2011. – 449 с.

3. *Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц.* Технологии направленной трансляции смыслов в обучении [Текст] / И.В. Абакумова, Л.Ц. Кагермазова // Российский психологический журнал, 2008. № 4. – С. 56–67.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ УЧАЩИХСЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Беличева С.А.

НП «Консорциум «Социальное здоровье России» г. Москва

shealth@mail.ru

Здоровье учащихся сегодня внушает серьезную и обоснованную тревогу. По оценке медиков лишь 10-15 % выпускников оканчивают школу практически здоровыми. 12-13 % школьни-

ков имеют выраженные формы психических расстройств. Еще 30-40 % входят в группу риска по показателям психических нарушений. Не лучше дело обстоит и со здоровьем учителей.

В числе причин этого неблагополучия нельзя игнорировать неблагоприятные социально-экономические факторы, а также кризис и неблагополучие российской семьи. Однако надо признать, что не меньшую лепту в это неблагополучное положение со здоровьем школьников вносят спекулятивные подходы в психолого-педагогическом обосновании образовательных технологий. Наибольшие спекуляции наблюдаются у авторов, противопоставляющих педагогику развития педагогике ЗУНов, что уже само по себе противостоит природе. Образовательные учреждения безусловно должны учить ЗУНам, но обучение должно быть развивающим, а не депривирующим. Вот где поле поисков психолого-педагогической науки. И стратегия этих поисков определена еще Л.С. Выготским, высказавшим идею об обучении в зоне ближайшего развития ребенка.

Однако, спекулируя на педагогике развития, довольно известные ученые предлагают неоправданное усложнение образовательных технологий и методик, игнорируя закономерности психофизиологического развития детей. Так, еще в советское время в начальной школе насаждалось, так называемое, проблемное обучение, запрещающее наглядность и опирающееся лишь на понятийное, еще не сформированное у младших школьников мышление. Ведь известно, что дети, поступающие в школу, на вопрос, что больше весть килограмм свинца или килограмм пуха, уверенно отвечают – килограмм свинца. Это свидетельствует о том, что понятийное мышление у них еще не сформировано, и его предстоит формировать, опираясь на наглядно-образное и наглядно-действенное мышление, используя палочки и рисунки, что запрещалось авторами проблемного обучения. Проблемное обучение трудно давалось и учащимся и учителям, здоровье которых также страдало, поскольку был нарушен принцип обучения в зоне ближайшего развития. В наше время активно пропагандируется педагогика XXI века. Ее авторы решили, что зона ближайшего развития детей позволяет усваивать материал без закрепления и повторения, время для которых не предусматривалось. В результате хроническая неуспе-

ваемость школьников, детские неврозы, паническое состояние учителей, неспособных в условиях форсированной гонки дать сколь-нибудь прочные знания учащимся.

К счастью сегодня образовательные учреждения свободны в выборе образовательных технологий и методик. Нужно только освободиться от гипнотического влияния громких научных имен и высоких наград и руководствоваться одним критерием в выборе методик. Те методики соответствуют принципам развивающего обучения, по которым легко учить и легко учиться. Достаточно вспомнить опыт В.Ф. Шаталова, легко и успешно обучающего детей самому трудному предмету – математике, используя при этом идею Л.С. Выготского о роли опорных знаков в развитии высших психических функций. Опора на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление младших школьников заложено также в основу коррекционно-развивающего обучения в работах Л.В. Занкова.

Учитывая, что наше образование остро столкнулось с проблемами школьной дезадаптации, когда уже при поступлении в школу более чем у 40 % детей обнаруживается школьная неготовность, отставание в развитии высших психических функций и психосоматическая ослабленность, приказом Министра образования РФ в 1992 году было введено компенсирующее обучение и классы КРО с наполняемостью 10-12 человек. К 2000 году в России 600 000 школьников учились в системе коррекционно-развивающегося обучения. Опрос 2000 директоров московских школ однозначно свидетельствовал в пользу дифференцированного обучения.

Однако, мода на оптимизацию и введение подушевого финансирования в образовании «вымыло» из школ не только классы КРО, но и психологов, лишив тем самым образовательные учреждения в соответствии с ФЗ № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» оказывать детям с проблемами в развитии и их родителям психолого-педагогическую помощь.

Мало того, стали наблюдаться весьма опасные спекуляции на идеи инклюзивного образования, которые мотивируются вполне гуманными доводами адаптации детей-инвалидов к обществу сверстников и воспитание у здоровых школьников толе-

рантного сочувственного отношения к детям с ограниченными возможностями. Действительно, инклюзивное образование вполне возможно и полезно для интеллектуально-сохранных детей с костно-мышечной патологией. Что касается детей-олигофренов с интеллектуальной недостаточностью и тяжелыми сенсорными нарушениями зрения и слуха, здесь необходимы специально подготовленные дефектологи, свои образовательные программы и стандарты, свое техническое оснащение, позволяющее успешно обучать и социализировать этих детей, готовить их к посильному профессиональному труду в будущем.

Такой неразборчивый инклюзив не только наносит непоправимый вред обучению и социализации детей с ограниченными возможностями, но и затрудняет успешное обучение школьников с сохранной психикой и грозит разрушительными последствиями для общеобразовательной школы.

В этом неразборчивом инклюзиве заинтересованы не дети и школа, а отдельные недалёковидные и честолюбивые родители, а еще больше эффективные менеджеры-оптимизаторы, озабоченные лишь сиюминутной экономией и неспособные понять и оценить те опасные последствия, которые угрожают в результате этой экономии нашему образованию и нашему детству, а, стало быть, и будущему страны.

И сегодня психолого-педагогическому сообществу требуется проявлять гражданское и профессиональное мужество, чтобы убедительно и аргументированно противостоять и спекулятивным образовательным технологиям, и оптимизаторской экономике на подрастающем поколении, которое в будущем будет представлять страну и нацию.

МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ С УЧЕТОМ ПЕРЕЖИВАЕМОГО ЧУВСТВА СОБСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Козлова Н.В., Богомаз С.А.

Томский государственный университет (г. Томск)

akme_2003@mail.ru

В последние годы в психологии усилился интерес к интеграции представлений о безопасности человека, что способствует созданию более целостной картины развития личности в со-

временном мире. Н.Г. Рассоха и И.А. Баева [9] подчеркивают, что безопасность – необходимое условие развития любой системы, в том числе и человека. Человек может развиваться только в среде с определёнными параметрами, и одним из самых существенных является психологическая безопасность, возникающая при наличии определённых условий, необходимых для жизни, развития и деятельности.

Анализ современных теорий и эмпирических исследований в области психологической безопасности [3, 8] и наши собственные исследования [1, 2, 4] позволили сформулировать интегративную модель личностного развития с учетом переживаемого чувства собственной безопасности (рис. 1).

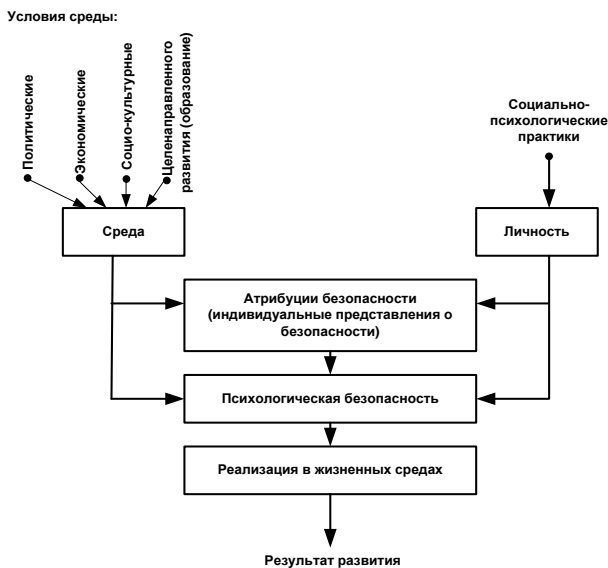


Рис. 1 Модель личностного развития подростков и юношей с учетом переживаемого ими чувства собственной безопасности

В соответствии с нашей моделью психологическая безопасность личности неотделима от безопасности среды. Только постоянно взаимодействуя друг с другом личность и среда могут достичь оптимального уровня совместной

безопасности. Следует отметить, что в этом мы опираемся на идеи Л.С. Выготского, Д.А. Леонтьева, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др. [3], согласно которым связь человека с социальной средой соотносится с проблемой становления человека как личности (активного и сознательного субъекта человеческой истории). Одним из итогов этого взаимодействия должно являться умение защититься от возможных угроз для личности и умение создавать психологически безопасную среду (безопасные отношения со средой).

Исходя из заявленной модели, очевидно, что психологическая безопасность предполагает знание и понимание себя, соотношение своих особенностей, побуждений и стремлений с социокультурным контекстом (атрибуции безопасности). Это определяет как меру согласованности системы смысловой регуляции жизнедеятельности и степень соответствия внешних проявлений личности этой системе, так и признание человека как субъекта собственной безопасности. В разработанной модели мы исходим из понимания того, что здоровое чувство безопасности является одним из базовых ощущений нормального человека, которое, в свою очередь, основано на трех категориях базисных убеждений, составляющих ядро субъективного мира человека: на вере в то, что в мире больше добра, чем зла; на убеждении в том, что мир полон смысла; на убеждении в ценности собственного «Я» (Р. Янов-Бульман). Данный подход согласуется также с исследованиями Н.А. Лызь [7], рассматривающей безопасную личность, исходя из следующих взаимосвязанных подструктур: когнитивно-инструментальной и интенциональной, отражающих аспекты готовности к обеспечению безопасности; смысловой и ценностной, соотносящихся с личностно-психологическим и духовно-нравственным уровнями системной устойчивости, которые отражают личностные образования, позволяющие человеку осуществлять смысловую регуляцию жизнедеятельности на основе образа мира и таких ценностей, как человек, познание, развитие, созидание, природа.

Одной из основополагающих целей социокультурного становления новых поколений молодежи в современных условиях является обеспечение ее психологической безопасности. В этой связи важен анализ процесса взаимодействия личности и

социальной действительности, обуславливающей психологическую безопасность человека в динамично и противоречиво изменяющейся жизни. Разработанная модель позволит не только диагностировать особенности развития подростков и юношей, варианты этого развития, но и целенаправленно реализовывать социально-психологические практики, направленные на успешность самореализации подростков и юношей во всех сферах жизни общества.

Библиографический список

1. Богомаз С.А. Оценка психологической безопасности выпускников школы // Сибирский психол. ж. – 2009. – № 34. – С. 58–62.
2. Богомаз С.А., Гладких А.Г. Психологическая безопасность и ее измерение с помощью Шкалы базисных убеждений // Вестник Томского госуниверситета. 2009. – № 318. – С 191–194.
3. Богомаз С.А., Козлова Н.В. Психологическая безопасность как условие развития личности (аналитический обзор современного состояния проблемы психологической безопасности) / Сб. научн. Трудов Всеросс. Научно-практ. Конф. «Теоретические проблемы экономической безопасности в XXI веке» / Под ред. Г.А. Барышевой, Л.М. Борисовой. – Томск: Изд-во ТПУ, 2009. – С. 242–246.
4. Богомаз С.А., Козлова Н.В. Динамика психологической безопасности у юношей в условиях армейской службы и обучения в военном институте // Вестник ТГУ. – 210. – № 330. – С. 147–151.
5. Леонтьев Д.А., Мандрикова Е. Ю., Осин Е. Н., Плотникова А.В., Рассказова Е.И. Опыт структурной диагностики личностного потенциала // Психологическая диагностика – Москва-Обнинск, 2007. – №1. – С. 8–31.
6. Лызь Н.А. Модельные представления о безопасной личности // Известия ТРТУ, 2005. – Вып. 7 (51). – С. 21–25.
7. Лызь Н.А. Развитие безопасной личности в образовательном процессе вуза: Монография. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. – 305 с.
8. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ / Пер. с англ. – СПб.: Издательство «Речь», 2002. – 539 с.

9. *Рассоха Н.Г., Баева И.А.* Психологическая безопасность и развивающее образование // Материалы 3 Российской конференции по экологической психологии. М., 2002. – С. 92–94.

СЦЕНАРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ: ОТ СИМУЛЯКРОВ К ЛИЧНОСТНЫМ СМЫСЛАМ

Краснянская Т.М., Тылец В.Г.

ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет», г. Пятигорск

ktm8@yandex.ru

Проблема психологической безопасности личности в условиях сохранения для каждого отдельного человека и всего общества в целом угроз различной этиологии требует дальнейшей теоретико-методологической разработки. В первую очередь, интерес вызывает поиск подходов к организации практики ее обеспечения и самообеспечения. Рассмотрим в этой связи один из аспектов проблемы, состоящий в построении сценариев психологической безопасности личности.

Под сценарием психологической безопасности личности нами понимается достаточно устойчивый субъектный конструкт, структурирующий внутренний мир и через него пространство жизнедеятельности человека в соответствии с интересами постоянного воспроизводства его внутреннего благополучия и возможностей личностного роста в условиях непрекращающегося воздействия различных, в том числе и негативных, факторов. Благополучие в предлагаемой трактовке обладает широтой предметного охвата (физиологическое, психическое, душевное и др.), включающего в себя все ракурсы реализации человека, – индивидный, субъектный, личностный, индивидуальный. Вариация приоритетов возможных предметных составляющих благополучия и допустимых для конкретного субъекта средств его достижения обеспечивает индивидуализацию выстраиваемого сценария психологической безопасности личности.

Основу рассматриваемого сценарного конструкта образует индивидуальная концепция психологической безопасности субъекта, концентрирующая в себе базовые представления и личностные ценности, непосредственно связанные с достиже-

ем цели безопасности. Включая, наряду с индивидуальной концепцией безопасности, когнитивные и поведенческие стили, а также индивидуальные стратегии поведения в опасных ситуациях, учитывающие психические ресурсы субъекта, сценарий психологической безопасности обеспечивает большую или меньшую успешность его реагирования на возникающие угрозы. Успешность этого реагирования определяется соответствием содержания сформированного сценария безопасности личности актуальному ситуационному контексту и пролонгированной во времени главной для субъекта жизненной цели.

Построение субъектом сценария психологической безопасности личности не является одномоментным событием. Речь может идти о постепенном процессе непрерывного становления его содержания, протекающем, преимущественно, на неосознаваемом уровне, скоординировано с оформлением жизненного плана личности [2] и достижением полноты субъективного отражения окружающей реальности. Данный процесс подвержен множественным влияниям со стороны семьи, образовательных заведений, средств массовой информации и прочих агентов. В результате этого в онтогенетическом плане о сценарии психологической безопасности личности можно говорить как о системе последовательно сменяющихся субъектных моделей, адаптированных к новым условиям своей реализации. Вместе с неизбежной коррекцией, рассматриваемый процесс предполагает сохранение некоторой единой логики воспроизводства или даже саморазворачивания сценария психологической безопасности личности, отражающей наиболее значимые события в контексте реализации главной для него жизненной цели. Подобная логика функционирует для субъекта в качестве «закона», определяющего вхождение в сценарий его психологической безопасности наиболее эффективных и отказ от непродуктивных с его точки зрения элементов.

Элементы (знания, потребности, ценности, стратегии), обладающие потенциалом включения в сценарий психологической безопасности, характеризуются значительной вариабельностью, которая может быть оценена, в том числе, с позиций заложенной в них способности обеспечивать не снижение вероятности достижения главной для субъекта жизненной цели. Элементы,

снижающие возможность использования конкретного сценария психологической безопасности личности для достижения данной цели, могут быть отнесены к категории симулякров, концептуально прорисованных в теории идей Платона и на современном этапе введённых в научный оборот Ж. Бодрийяром [1. С. 226].

Под симулякром, трактуемом в современной философии как псевдовещь, пустая форма, стереотип, понимается образ отсутствующей действительности, правдоподобное подобие, лишённое подлинника в жизненной реальности [3]. Использование данного понятия позволяет разграничить подлинные объекты и их копии, образы, лишённые (по базовым позициям) подобия с оригиналом.

Симулякрами психологической безопасности, соответственно, нами обозначаются психические феномены (представления, потребности, ценности, стратегии), природа которых кардинально несовместима с единством внутреннего благополучия и личностного развития субъекта в контексте реализации главной для него жизненной цели. Вхождение симулякров в сценарий психологической безопасности личности приводит к снижению его результативности. В зависимости от очевидности такого снижения выделим два уровня симулякров психологической безопасности: первый свяжем с феноменами, нарушающими внутреннее благополучие и способность субъекта к развитию личности; второй — с феноменами, определяющими фиктивность или ресурсную дефицитарность его главной жизненной цели. Притом, что симулякр безопасности не имеет аналогов реальности, он обладает определённой привлекательностью для субъекта. Эта привлекательность является следствием яркости, насыщенности, кажущейся актуальности репрезентирующих его образов. Однако мнимая жизненность симулякра делает его заманчивым только временно, до возникновения ситуаций, обнаруживающих его пустоту и нефункциональность.

Включение симулякра в сценарий психологической безопасности личности, по сути, превращает его в симуляцию, т.е. в субъектный конструкт, не совместимый с решением задач психологической безопасности личности. Симулякр сценария психологической безопасности не способен структурировать внут-

ренный мир и через него окружающую субъекта действительность в соответствии с интересами обеспечения внутреннего благополучия и развития личности. Полноценное развитие сценария предполагает его избавление от симулякров безопасности. Для этого требуется внутренний импульс, подталкивающий процесс вперёд к достижению субъектом необходимого состояния благополучия в новых, более или менее изменившихся условиях. В качестве подобного импульса рассматривается обретение психологической безопасностью личностного смысла и концентрация его в индивидуальной концепции безопасности личности. Характеризуя субъективный, индивидуальный, ценностный аспект отражения, в отличие от объективного [4], личностный смысл придаёт пристрастность сценарию психологической безопасности личности, активизирует его и задает вектор совершенствования. Отсутствие пристрастности препятствует оформлению или функционированию уже имеющегося у субъекта сценария психологической безопасности личности. Понимание сущностного наполнения субъектом личностного смысла своей безопасности позволяет психологу выстроить эффективный процесс поддержки сохранения, формирования, реконструкции или актуализации её сценария.

Библиографический список

1. Делез Ж. Платон и симулякр // Интенциональность и текстуальность. – Томск, 1998.
2. Краснянская Т.М. Психология самообеспечения безопасности (феноменология, механизмы, стратегии): Дисс. ... докт. психол. наук. – Таганрог, 2006. – 373 с.
3. Культурология XX в.: словарь. – СПб., 1997.
4. Петренко В.Ф. Основы психосемантики: Учеб. пособие. – Смоленск: Изд-во СГУ, 1997. – 400 с.

ПРОБЛЕМА БЕЗОПАСНОСТИ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В КОМПЛЕКСНОМ РАССМОТРЕНИИ

Лызь Н.А.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
nlyz@sfedu.ru

Проблема сохранения здоровья обучающихся и обеспечения безопасности образовательной среды относится к числу ак-

туальных проблем педагогики, психологии, медицины. Безопасность и здоровье человека функционально едины, поскольку, во-первых, основным критерием в обоих случаях является его нормальное функционирование, во-вторых, и то, и другое обеспечивает динамическое равновесие как во внутреннем пространстве субъекта, так и в системе «человек – внешняя среда», позволяющее ему «работать» не столько на выживание, отработку, адаптацию, сколько на самореализацию и саморазвитие.

В зависимости от понимания факторов здоровья и безопасности, а также роли самого человека в здоровьесбережении и обеспечении безопасности можно выделить ряд подходов к решению данной проблемы. Первый предполагает устранение факторов, негативно влияющих на здоровье, и/или создание безопасной среды. Это сберегающий (ограждающий) подход, где человек выступает как объект, для которого создают необходимые условия. Второй подход (назовем его образовательным) исходит из признания активности человека, рассмотрения его мировоззрения и его образа жизни как фактора собственного здоровья и безопасности. В рамках этого подхода предлагается формировать культуру здоровья, здорового образа жизни и готовность к самообеспечению безопасности. Трактовки здоровья и безопасности с точки зрения системной устойчивости человека позволяют выделить третий подход к обеспечению и здоровья, и безопасности человека – формирование высшего уровня его устойчивости – духовно-нравственных ценностей и личностных основ управления жизнедеятельностью [3]. Рассматривая школу не просто как среду, которая не способствует возникновению заболеваний, а как здоровьесозидательную среду, необходимо ориентироваться на то, насколько она соответствует природе ребенка, обеспечивает психологическую комфортность, субъективное благополучие, личностное развитие, духовную суверенность и реализацию своего творческого потенциала [1, 2, 3].

Меры по здоровьесбережению и обеспечению безопасности могут быть обращены к разным уровням устойчивости человека (физическому, психологическому, духовному) и иметь разную направленность: сберегающую (ограждающую), образовательную, созидательную [3]. Именно эти два параметра образуют две «оси» как основы классификации подходов к обеспе-

чению безопасности и здоровьесбережения учащихся (см. табл.). Важно отметить, что указанные подходы не противоречат друг другу, а являются взаимодополняющими.

Таблица

Классификация подходов к обеспечению безопасности и здоровьесбережения учащихся

Направленность подходов Уровень человека	Сберегающий (ограждающий)	Образовательный	Созидательный
Физический	Устранение опасных и вредных факторов, влияющих на физическое здоровье	Формирование знаний, умений, навыков, установок здорового и безопасного образа жизни	Формирование ценностей и удовлетворение потребностей физического развития
Психологический	Устранение перегрузок, стрессовых и других факторов, влияющих на психическое здоровье	Формирование знаний, умений, навыков, установок относительно саморегуляции, психической адаптации, психологического здоровья	Формирование ценностей и удовлетворение потребностей личностного развития
Духовный	Устранение факторов, нарушающих духовную суверенность и субъективное благополучие	Формирование знаний, умений, установок относительно духовно-нравственного развития и субъективного благополучия	Формирование ценностей и удовлетворение потребностей духовного развития, самопознания и самореализации

Подход сберегающей направленности, ориентированный на физический уровень человека, предполагает: обеспечение в образовательной организации санитарно-гигиенических и психофизиологических требований к состоянию предметно-пространственной среды; рациональную организацию питания, режима труда и отдыха, физической активности обучающихся; наличие медицинского наблюдения за состоянием здоровья, медицинского обслуживания и др.

Подход сберегающей направленности, ориентированный на психологический уровень человека, как правило, реализуется в рамках разработки и внедрения здоровьесберегающих педагогических технологий, которые предполагают: оптимизацию учебной нагрузки учащихся для предотвращения функционального перенапряжения, переутомления, гиподинамии; использование программ и технологий обучения, адекватных возрастным и функциональным возможностям учащихся; внедрение комплекса мер по психологической защите личности учащихся, по недопущению стрессовых педагогических воздействий на ребенка, по предотвращению конфликтов с педагогами и сверстниками и др.

Подход образовательной направленности, ориентированный на физический уровень человека, делает акцент на повышении удельного веса и качества занятий физической культурой и спортом; повышении осведомленности учащихся в вопросах факторов здоровья; обучении культуре здоровья и безопасности в рамках тем или специальных учебных предметов («Основы безопасности жизнедеятельности», «Культура здоровья»); пропаганде здорового образа жизни посредством бесед о здоровом питании, вредных привычках, алкогольной и наркотической зависимостях и т.п.; реализации воспитательных программ, касающихся заботы о своем здоровье и повышающих мотивацию учащихся к ведению здорового образа жизни [2].

Подход образовательной направленности, ориентированный на психологический уровень человека, включает те же меры, которые указаны в предыдущем подходе, но интегрируют знания, умения, установки относительно соматического, психического и психологического здоровья. Кроме того, здесь предлагается реализация обучающих программ по развитию психиче-

ской саморегуляции, стрессоустойчивости, ресурсов психической адаптации и др.

Поскольку остальные подходы разработаны не так детально, в таблице они даны в качестве гипотетических формулировок. Однако можно говорить о том, что, например, концепция психологически безопасной школьной среды И.А. Баженовой содержит ряд важных моментов для понимания сути подходов, ориентированных на духовный уровень человека. Под психологической безопасностью автор понимает «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [1. С. 3]. Подход берегающей направленности, ориентированный на духовный уровень человека, как минимум, должен предполагать недопущение психологического насилия над личностью, нарушения чувства безопасности ребенка, исключение эмоционально-отвергающего, унижающего ребенка стиля педагогического взаимодействия. Развитие качеств субъекта жизни, расширение сознания и мировоззрения обучающихся, позволяет формировать личностное ядро и переносить вовнутрь источники и причины активности, что способствует сохранению целостности личности и удержанию направления развития под влиянием внешних и внутренних возмущающих воздействий, а значит, повышает ее безопасность.

Итак, комплексное рассмотрение всего проблемного поля, анализ и систематизация подходов к обеспечению безопасности и здоровьесбережения учащихся позволяет говорить о том, что создание благоприятной среды в образовательной организации и обучение здоровому образу жизни – это только частичное решение проблемы. Важнейшую роль в плане обеспечения безопасности и здоровьесбережения играют подходы созидательной направленности, предполагающие создание условий для удовлетворения базовых потребностей растущего человека в познании, понимании, признании, самореализации, для поиска себя и нахождения смыслов жизнедеятельности, для осмысления реальности и упорядочивания жизненных целей и ценностей с пози-

ции развития себя, сохранения природных и социальных систем, в которые он включен.

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что здоровье и безопасность являются теми необходимыми условиями, вне которых человек не может продуктивно развиваться и реализовать свой потенциал. С другой стороны, личностное развитие учащихся создает важнейшие предпосылки для их здоровьесбережения и повышения безопасности.

Библиографический список

1. *Баева И.А., Якиманская И.С.* Мониторинг психологической безопасности образовательной среды и качества образования в условиях модернизации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. №1. URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 12.08.2013).

2. *Безруких М.М.* Сохранение здоровья детей как важное направление развития системы образования // Научные исследования в образовании, 2011. № 7. – С. 3–10.

3. *Лызь Н.А., Лызь А.Е.* Классификация подходов к проблеме безопасности и здоровьесбережения субъектов образования // Известия ЮФУ. Технические науки, 2013. Т. 147. – № 10. – С. 229–235.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК ОСНОВА КОГНИТИВНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ ДОСТОИНСТВ¹

Шухлова Ю.А., Пикунова В.П., Пантелеев А.Е.

Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск

ushuh@yandex.ru, a.e.panteleyev@gmail.com

Тенденции общественного развития ставят перед психологической наукой задачи, актуальные для современной динамично преобразующейся социокультурной среды. Одним из характерных проявлений такого влияния является смещение акцента в направлении исследований с изучения различного рода нарушений в работе психики и вопроса психической нормы на

¹ Исследование проведено при поддержке гранта РГНФ № 14-06-18024.

изучение личностных ресурсов и потенциалов, то есть смещение от «необходимого» к «возможному» [3].

Введение в психологию понятия об инновационном потенциале личности [2], происходящего из анализа влияния социологических и психологических факторов на процесс экономического развития Э.Э. Хагеном [7], свидетельствует об усиливающемся влиянии общественного запроса и необходимости формирования критериев оценки личности, соответствующих требованиям социально-экономической ситуации. Все большее значение приобретают расширение научного знания в отношении таких личностных качеств как креативность, стремление получать новые знания, способность к адаптации, а также вопрос об их формировании в онтогенезе индивида как структурной единицы общества.

Позитивная психология, выделяющая изучение и развитие сильных сторон и качеств человека как один из основных объектов научного интереса, предлагает теоретическую и методологическую основу для проведения подобных исследований. Основоположник данного направления М. Селигман и его коллега К. Петерсон создали классификацию, состоящую из 24 положительных черт человека, называемых силами характера (strengths), разделенных на 6 групп, называемых добродетелями (virtues). В своей работе они выделяют следующие универсальные добродетели: мудрость, смелость, гуманность, социальность, умеренность и духовность [8]. Как отмечает Селигман, данные добродетели, возможно, коренятся в биологии человека, они «представляют из себя сложные нейрофизиологические системы и не сводятся к сумме частных свойств» [1. С. 108]. На основе описанной классификации был разработан опросник Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS), адаптированный И.А. Буровихиной и Д.А. Леонтьевым.

В контексте проведенного нами исследования рассматриваются когнитивные личностные черты, ответственные за способы приобретения и использования новых знаний и успешность работы с ними. Данные качества описываются базовой добродетелью «мудрость и познание» (Wisdom and Knowledge) и соответствующими ей конкретизирующими силами характера (достоинствами), в число которых входят: креативность

(Creativity), любопытство (Curiosity), гибкость мышления (Judgement), интерес к учению (Love of learning) и мудрость (Wisdom) [1].

Подходя к вопросу о формировании перечисленных когнитивных черт, была предположена их взаимосвязь с позитивными базисными убеждениями (БУ), которые закладываются на ранних этапах психосоциального развития ребенка и являются главным условием чувства психологической безопасности [6]. Концепция базисных убеждений личности возникла на пересечении когнитивной, социальной и клинической психологии, а также психотерапии; она позволяет объяснить, какие факторы могут оказывать влияние на формирование индивидом представлений об окружающем мире и собственном «Я» в процессе онтогенеза. Базисные убеждения «можно определить как имплицитные, глобальные, устойчивые представления индивида о мире и о себе, оказывающие влияние на мышление, эмоциональные состояния и поведение человека» [4. С. 1].

В исследовании принимали участие 40 человек в возрасте 25–26 лет, проживающие в г. Томске. Выборка была сформирована случайным образом.

Для диагностики мы использовали следующие методики: Шкала базисных убеждений, разработанная Ронни Янов-Бульман (ШБУ, в адаптации О. Кравцовой) и опросник «Профиль личностных достоинств» (адаптирован Д.А. Леонтьевым и И.А. Буровихиной)

Результаты исследования были внесены в электронную базу данных и обработаны с использованием компьютерной программы STATISTICA.

Корреляционный анализ полученных данных позволил нам выявить следующие положительные взаимосвязи:

1. Между достоинством «любопытство» и базисным убеждением «благосклонность мира» ($r = 0,37$, $p = 0,02$). Это означает, что, чем сильнее убежденность в благосклонности мира и людей, тем смелее молодые люди проявляют свое любопытство. Это, очевидно, дает им возможность, опираясь на одобрение мира, проявлять к нему интерес и формирует искренний интерес ко всему, что его окружает.

2. Между интересом к учению и базисным убеждением контроль ($r = 0,34$, $p = 0,03$), чем выше контролируемость мира, тем выше интерес к учению. Стремясь к познанию, личность может контролировать происходящее вокруг себя и это дает ей возможность не останавливаться на достигнутом, стремиться ко всему новому.

3. Между шкалами опросника «Профиля личностных достоинств» и базисным убеждением в ценности собственного «Я», креативность ($r = 0,33$, $p = 0,03$), любопытство ($r = 0,40$, $p = 0,01$), мудрость ($r = 0,33$, $p = 0,04$), чем выше ценность собственного «Я», тем выше креативность, любопытство и мудрость. Это дает возможность личности развивать в себе когнитивные навыки и проявлять познавательную активность за счет убеждения в собственной самооценности. Осознание собственного «Я» дает понимание закономерностей мира и возможность генерировать новые идеи.

4. Между шкалами опросника «Профиля личностных достоинств» и базисным убеждением в самоконтроле, гибкость мышления ($r = 0,40$, $p = 0,01$), креативность ($r = 0,35$, $p = 0,03$), чем выше убежденность в самоконтроле, тем выше гибкость мышления и креативность. Это позволяет нам говорить о том, что человек будучи способный управлять своим поведением способен генерировать новые знания и возможность решать задачи разными способами независимо от вероятных трудностей.

Таким образом, выявленные корреляции свидетельствуют в пользу того, что сформированные у молодого человека позитивные базисные убеждения в благосклонности к нему мира и окружающих людей, ценности собственного «Я», могут являться для него основой позитивного восприятия окружающей среды, где он видит массу возможностей и чувствует себя в безопасности [5]. Это, в свою очередь, способствует стремлению к развитию «когнитивного» компонента добродетелей, где личность, чувствуя психологическую безопасность, саморазвивается и самоактуализируется.

Библиографический список

1. Буровихина И.А., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Силы характера как ресурсы личности подростка: опыт применения опрос-

ника «Профиль личных достоинств» // Психологическая диагностика. 2007. № 1. – С. 107–127.

2. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 325. – С. 146–151.

3. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. – С. 3–27.

4. Падун М.А., Котельникова А.В. Методика исследования базисных убеждений личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.psychologos.ru/images/qXZDzKSL19_1363530805.docx.

5. Шухлова Ю.А., Шульгина А.Л. Взаимосвязь базисных убеждений, как когнитивного компонента личности, и восприятия условий социальной среды на примере молодежи города Томска // Инновационная активность молодежи: ценностные основания и проблемы актуализации потенциала достижений: Материалы III Молодежного сибирского психологического форума / под ред. Э.В. Галажинского, С.А. Богомаза, Ю.В. Сметановой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2012. – 384 с.

6. Шухлова Ю.А. Личностный потенциал подростков, страдающих депрессией Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2011» / Отв. ред. А.И. Андреев, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов, М.В. Чистякова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2011/index.htm.

7. Hagen E.E. On the Theory of Social Change: How Economic Growth Begins. Homewood: The Dorsey Press Inc, 1971.

8. Peterson C., Seligman M. E. P. Character strengths and virtues: A handbook and classification. N.Y.: Oxford University Press, 2004.

Интеллектуально-личностные ресурсы и потенциал субъектов образования в обеспечении их безопасности

МОДЕЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТИ

Андрианова Г.Н.

Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 26, г. Таганрог
galina_andrianova@bk.ru

В 2010 г. вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), в котором четко обозначены требования к личностным, метапредметным и предметным результатам образования. Особое место среди метапредметных результатов занимают интеллектуальные и организационные умения школьников работы с информацией. Таким образом, основным вектором перестройки современной общеобразовательной школы является ориентация на развитие интеллектуальных ресурсов личности.

В связи с этим в учебно-познавательной деятельности особое внимание привлечено к изучению интеллектуальной компетентности, как одному из базовых интеллектуальных качеств личности.

Интеллектуальная компетентность (ИК) – это метаспособность, которая, определяя меру освоения субъектом некоторой предметной области, характеризуется особым типом организации предметно-специфических знаний и эффективными стратегиями принятия решений в данной предметной области (Р. Глезер, У. Шнайдер, М.А. Холодная, Д. Равен).

Интеллектуальная компетентность рассматривается нами на основе современных представлений об интеллекте. К ним следует отнести многомерную структурную модель Дж. Гилфорда [1], модель Равена [2], модель психологического устройства интеллекта М.А. Холодной [3], структурную модель интеллектуальной компетентности О.Н. Ярыгина [4].

В рамках онтологической теории интеллекта обосновывается положение о том, что психическим носителем свойств интеллекта выступает индивидуальный ментальный (умственный опыт), основными компонентами которого являются когнитивный (понятийный) и метакогнитивный опыт.

Когнитивный (понятийный) опыт – ментальные структуры, которые обеспечивают хранение, упорядочивание и трансформацию имеющейся и поступающей информации, способствуя тем самым воспроизведению в психике субъекта устойчивых и закономерных аспектов его окружения. Основная функция этого слоя – оперативная переработка текущей информации об актуальном воздействии на разных уровнях познавательного отражения.

Метакогнитивный опыт, позволяющий осуществлять непроизвольную и произвольную регуляцию процессов переработки информации и собственной интеллектуальной активности в целом. Основная функция – контроль состояния индивидуальных интеллектуальных ресурсов, а также хода интеллектуальной деятельности;

Результатом изучения рассматриваемых подходов стала интегрированная модель ИК старшекласников.

В структуре интеллектуальной компетентности можно выделить составляющие её компоненты: рефлексивный компонент – (**Рф**); логический компонент (**Л**); регулятивный компонент (**Р**); информационный компонент (**И**).

Взаимосвязь выделенных компетентностей, составляющих ИК, в рамках модели графически представлена на рис. 1.

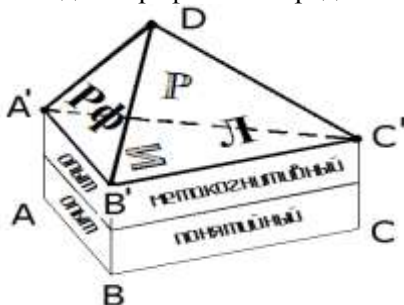


Рис. 1. Модель интеллектуальной компетентности

Каждая грань изображенного тетраэдра, моделирующего ИК в целом, соответствует одной из составляющих компетентностей.

ИК имеет структуру, обеспечивающую взаимодействие всех компетентностей между собой.

Обозначим ребро тетраэдра буквами соответствующих ему граней-компетентностей, соединенных знаком «суммы».

Тогда ребра тетраэдра становятся представлениями следующих видов интеллектуальной деятельности, например:

Р&И – произвольная и непроизвольная саморегуляция своей интеллектуальной деятельности, работа с информацией;

Л&И – выстраивание в ментальном опыте ученика понятийных психологических структур посредством работы с информацией; логический вывод (силлогизм, *modus ponens*), последовательные умозаключения;

Р&Рф – рефлексия собственных качеств ума и способов их эффективного использования;

Р&Л – осознанное выстраивание последовательности собственных действий, выбор стратегии собственного обучения.

Вершины тетраэдра соответствуют «сумме» трех составляющих компетентностей.

Вершина АА' = Р & Рф & И – непроизвольный интеллектуальный контроль в виде преобладания рефлексивного способа переработки информации.

ВВ' = Рф & Л & И – метакогнитивная осведомленность.

СС' = Р & Л & И – сочетание регулятивной, логической и информационной компонентов. Такое сочетание обеспечивает произвольный интеллектуальный контроль переработки информации.

D = Р & Рф & Л – понятийное познание, осмысление действительности в терминах общих закономерностей.

Эта модель отражает механизм взаимодействия компонентов интеллектуальной компетентности, обеспечивающих не только познавательную направленность и успеваемость старшеклассников, но и надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития безопасной личности, общества и государства.

Работая со старшеклассниками в логике модели, можно развивать их интеллектуальную компетентность, обогащая понятийный опыт, метакогнитивный опыт, способы решения задач и т.д. в системе развития безопасной личности.

Библиографический список

1. *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта / Джой Гилфорд // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.intellectus.su/lib/00018.html>.

2. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация Текст / Дж. Равен. М.: Когито-Центр, 2002.

3. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

4. *Ярыгин О.Н.* Компетентностный подход к управлению качеством обучения в процессе изучения дискретной математики / О.Н. Ярыгин // Известия СНЦ РАН. Спец. вып. «Технологии управления организацией. Качество продукции и услуг. Вып. 2». – Самара, 2006. – С. 60–64.

РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ С УЧЕБНЫМИ ТЕКСТАМИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ

Астахова А.А.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
armina-astakhova@yandex.ru

Одной из задач образования является создание безопасной образовательной среды, в которой каждый обучающийся сможет развивать свои интеллектуально-личностные ресурсы. К ним относят репрезентативные структуры, формирующиеся в процессе работы с учебными текстами [2, 3].

Обучающийся получает знания, совершенствует свой опыт, сохраняет его в стабильных структурах, извлекает его оттуда в разных формах и использует в учебной деятельности, авторски преобразовывает структуру (схему) своего опыта (Паскуаль Леон), вскрывает противоречия между «сущим» и «должным» опытом (Абакумова И.В.), отражает индивидуальное и типичное в ментальных репрезентациях, в процессе работы с

учебными текстами. Выбор мыслительного образа, в том числе его построение (знак, символ и т.д.) (Лурия А.Р.), модифицируемое высшим и универсальным орудием – словом, подводит нас к необходимости направленного формирования у обучающихся способов кодирования информации, создания когнитивных схем, концептуальных структур, развития репрезентативных структур, репрезентативных способностей (понимания, представления), осмысливания. В зависимости от степени абстрактности, или уровня обобщенности понятия, соотношение этих компонентов различно: чем конкретнее понятие, чем ниже его обобщенность, тем более ярко выражены детали образа и наоборот (Осори́на М.В.; Абакумова И.В.).

Особенность интеллектуальной деятельности в процессе работы с учебными текстами, выполнением конкретного задания заключается в том, что значение слова всегда шире, чем выбранный образ, но рисунок шире значения слова, совпадение имеет место лишь на некотором промежутке, общем смысловом поле понятия и рисунка [3].

При изучении репрезентативных способностей и ментальных репрезентаций обучающихся в условиях работы с учебными текстами используется принцип диалога в учебной деятельности осуществляемого в индивидуальном сознании каждого ребенка «ученик-учитель», «ученик-учебный текст» как технология смыслообразования [1], принцип открытой познавательной позиции как тип познавательного отношения к миру при котором индивидуальное умозрение отличается вариативностью и разнообразием субъективных способов осмысления представления одной и той же задачи, в том числе к адекватному восприятию и отношению необычных, эмоционально трудных и учебно-познавательных и принцип пиктографической письменности, где знак, символ, изображение, рисунок, схема передает и раскрывает смысл понятия, которое включает в себя словесный и образный компонент [3].

Результаты многочисленных исследований, свидетельствуют о том, что можно выделить некоторые универсальные дефициты репрезентативных способностей которые снижают интеллектуальную деятельность в условиях работы с задачей (текстом): неспособность самостоятельно построить представление

о задаче без указаний учителя; опора при решении задачи на субъективные ассоциации, а не на анализ объективных элементов условия; представление о задаче общее без попыток аналитически структурировать ее условие, выделить основные элементы и способы решения; использование стратегии типа "сначала – сделать, потом – подумать", то есть время на знакомство и понимание задачи короткое, быстрый переход к процессу ее решения.

Напротив высокий уровень сформированности репрезентативных способностей повышают интеллектуальную деятельность в условиях работы с задачей (текстом): способность самостоятельно построить представление о задаче без внешних указаний учителя; анализ задачи и ее структуризация с целью выделения основных элементов условия, выбора оптимального, продуктивного и даже творческого способа ее решения; наличие в представлении задачи высокообобщенных элементов в виде знаний об общих принципах, фундаментальных законах науки; способность быстро и четко выделить ключевые элементы задачи, как опорные точки своих дальнейших размышлений и др.

В процессе эмпирического исследования получено распределение наблюдаемых признаков универсальных репрезентативных способностей в ментальных репрезентациях учебных текстов обучающихся (табл. 1).

На уроках изобразительного искусства в 6 классе при предложении заданий выполнить рисунки на заданную и свободную темы, а также изобразить понятие, выявлены признаки среднего уровня репрезентативных способностей и их дефицита, что подчеркивает актуальность работы, способствующей раскрытию интеллектуально-личностных ресурсов обучающихся по следующим принципам:

- принцип актуализирующего поля диалогового обучения через последовательный анализ репрезентации смысловых компонентов, смысловых проявлений в диалоге у учащихся [1];

- обеспечения направленной работы обучающихся с репрезентациями своего опыта, в том числе учебно-познавательного опыта, поиска различных способов кодирования информации [2];

– опоры на целостное единство содержания и форм опыта субъекта [2, 3];

– актуализации творческих способностей и дополнительных ресурсов обучающихся в работе с учебным текстом (задачей);

– создание условий для применения познавательной триады опыта (учебно-познавательного, ментального и субъектного) обучающегося, где ребенок выступает в качестве учителя, исследователя, учащегося, одновременно являясь и автором и др.

Таблица 1

Наблюдаемые признаки универсальных репрезентативных способностей в ментальных репрезентациях учебных текстов обучающихся

Уровни универсальных репрезентативных способностей	Наблюдаемые признаки репрезентативных способностей/дефицита (%) в рисунках		
	а заданную тему	изображения понятия	на свободную тему
<u>Высокий:</u> репрезентативные способности 67 %-100% /дефицит 33%-0 %	—	—	—
<u>Средний:</u> репрезентативные способности 34 %-66 % /дефицит 66 %-34 %	38/41,6	36/39,6	38,5/39,7
<u>Низкий:</u> репрезентативные способности 0 %-33 % /дефицит 100%-67%	—	—	—

Благодаря направленному развитию репрезентативных способностей и ментальных репрезентаций учебных текстов мы создаем условия для формирования у подростка:

– понимания связи и взаимозависимости, закономерности отношений объектов учебного текста (задачи);

– порядку организации субъективной и научной картины мира с помощью категориальных и логических отношений меж-

ду элементами учебного текста (задачи), объединяя в целостную картину мира;

– интеллектуализации познавательных функций на основе их синтеза с функцией образования понятий (восприятие фактически превращается в наглядное мышление, запоминание начинает опираться на смысловые связи, внимание приобретает произвольный характер и так далее (М.А. Холодная);

– социализации вариативности индивидуального интеллекта и принятию индивидуальности интеллекта других людей;

Таким образом, направленное развитие репрезентативных способностей и ментальных репрезентаций учебных текстов подростков позволит сформировать объективную картину мира, понимания себя и других людей.

Библиографический список

1. *Абакумова И.В.* Смыслодидактика. Учебник для магистров педагогики и психологии. – М.: Изд-во «КРЕДО», 2008. – 386 с.

2. *Кибальченко И.А.* Психологические основы организации учебно-познавательного опыта обучающихся: Монография / Под ред. А.В. Непомнящего. – М.: Изд-во «КРЕДО», 2010. – 414 с.

3. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб: Питер, 2002. – 272 с.

Научный руководитель: Кибальченко И.А. – д.психол.н., доцент, профессор Южного федерального университета.

МОНИТОРИНГ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ЕЁ КОГНИТИВНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ²

Богомаз С.А., Козлова Н.В.

Томский государственный университет, г. Томск

bogomazsa@mail.ru

Формирование культуры безопасности становится особенно актуальным в современном обществе в силу нарастающей сложности жизни, связанной с особенностями проживания в крупных городах, новыми технологиями, коммуникациями с

² Исследование выполнено по заданию №2014/233 на выполнение государственных работ в рамках базовой части государственного задания Минобрнауки России, проект «Психотехнологическое обеспечение процесса развития когнитивного и коммуникативного потенциала».

социальным и информационным окружением. В свою очередь, это актуализирует необходимость разработки научно-обоснованных концепций и норм безопасности. В нашем коллективе разработка концепций и мониторинг норм безопасности ведет свой отсчет с 2006 года, когда мы начали выполнять ряд исследовательских проектов, поддержанных грантами РГНФ и РФФИ. Итогом реализации этих проектов стали: разработка модели личностного развития подростков и юношей с учетом переживаемого ими чувства собственной безопасности в условиях трансформации российского общества [5]; выявленная закономерность снижения чувства безопасности и нарастания чувствительности к антидемократическим идеям у выпускников российских школ на фоне введения ЕГЭ [1]; представления о психологической безопасности как условия личностного развития и как элемента, входящего в структуру личностного потенциала [2, 6]; понимание психологической безопасности как критерия профессионального здоровья [4, 7]. Количественная оценка степени выраженности психологической безопасности проводилась нами с использованием Шкалы базисных убеждений, разработанной Р. Янов-Бульман. По её мнению, чувство психологической безопасности можно оценить, учитывая 8 базисных убеждений и вычисленные на их основе три категории убеждений, составляющих ядро субъективного мира человека [9]. Опыт применения Шкалы базисных убеждений [3] и результаты факторного и кластерного анализа позволили нам предложить 2 дополнительных индекса: «убеждение в тотальном контроле» (как среднеарифметическое показателей «убеждение в контролируемости мира» и «убеждение в способности к самоконтролю») и «соотношение Мир/Я» (как частное, в числителе которого значение категории «доброжелательность мира», а в знаменателе сумма показателей «убеждение в ценности собственного «Я» и «убеждение в везучести»). Учитывая значения этих индексов можно получить важные данные об индивидуальных особенностях респондентов и выделить среди них группы риска. Кроме того мы вычисляем суммарный индекс психологической безопасности как среднеарифметическое всех 8 показателей базисных убеждений (показатель «Убеждение в случайности всего» учитывается со знаком минус). В данной статье мы представля-

ем вычисленные нормативные значения показателей и индексов Шкалы базисных убеждений для выборки 1415 жителей Сибирского региона в возрасте от 17 до 60 лет (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения (в баллах) показателей и индексов Шкалы базисных убеждений (n=1415)

Показатели и категории	Среднее значение	Нижний квартиль	Верхний квартиль	Станд. отклонение
Убеждение в благосклонности мира	4,30	3,75	5,0	1,05
Убеждение в доброте людей	3,93	3,25	4,5	0,94
Убеждение в справедливости мира	3,91	3,25	4,5	0,96
Убеждение в контролируемости мира	4,09	3,5	4,5	0,84
Убеждение в случайности всего	3,69	3,0	4,25	1,09
Убеждение в ценности собственного «Я»	4,20	3,5	5,0	0,99
Убеждение в способности к самоконтролю	4,32	3,75	5,0	0,84
Убеждение в везучести	3,98	3,5	4,5	1,00
Категория «благосклонность мира»	4,12	3,5	4,75	0,90
Категория «осмысленность мира»	2,45	1,76	2,67	1,32
Категория «ценность «Я»	4,14	3,75	4,54	0,66
Индекс «убеждение в тотальном контроле»	4,21	3,75	4,63	0,73
Индекс «соотношение Мир/Я»	1,03	0,88	1,14	0,25
Индекс психологической безопасности	3,13	2,81	3,47	0,55

Для понимания закономерностей развития психологической безопасности нам было важно оценить связь между базис-

ными убеждениями и интеллектуальными переменными, которые в большей степени являются биологически обусловленными. Эта связь изучалась на примере студентов младших курсов с использованием теста Готшильда, позволяющего оценить когнитивный стиль полезависимость-полenezависимость, а также заданий теста Равена и Опросника оценки выбора в конфликтной ситуации (автор С.В. Щербаков), с помощью которых можно, соответственно, судить о степени развития абстрактного интеллекта и социального интеллекта [8].

Обработка полученных данных показала, что ни в общей выборке ($n=154$), ни в подвыборках юношей и девушек не наблюдается корреляций базисных убеждений и психологической безопасности с полезависимостью-полenezависимостью. Следовательно, можно утверждать, что когнитивный стиль и базисные убеждения, как когнитивные психологические структуры, в процессе индивидуального развития формируются самостоятельно.

В общей выборке ($n=154$) были выявлены лишь слабые корреляции результативности и продуктивности решения заданий теста Равена с базисными убеждениями. Вместе с тем в подвыборке юношей установлена отрицательная связь показателя продуктивности решения заданий теста Равена и показателя «убеждение в ценности собственного «Я» ($r=-0,338$; $p=0,033$; $n=45$), а в подвыборке девушек – положительная корреляция показателя продуктивности решения заданий теста Равена с показателем «убеждение в способности к самоконтролю» ($r=0,286$; $p=0,002$; $n=109$).

В общей выборке студентов младших курсов ($n=767$) выявлена положительная корреляция ориентации на «сотрудничество» в ситуациях «конфликта интересов», как индикатора высокого уровня социального интеллекта, с индексом психологической безопасности ($r=0,296$; $p=0,00001$). Эта же закономерность прослеживалась при анализе подвыборок юношей ($r=0,270$; $p=0,00001$; $n=273$) и девушек ($r=0,314$; $p=0,00001$; $n=494$).

Таким образом, с нашей точки зрения, имеется некоторая когнитивная детерминированность базисных убеждений и психологической безопасности. Причем она может зависеть от пола и вида интеллекта. Высокий уровень абстрактного интеллекта у

юношей может сопровождаться негативным убеждением в ценности собственной личности, а у девушек – позитивного убеждения в способности к самоконтролю. При этом абстрактный интеллект детерминирует лишь те убеждения, которые связаны с «внутренним миром» человека – его «Я» и его убеждением в самоконтроле. Напротив, социальный интеллект, который понимается нами как способность ориентироваться в социальных отношениях, детерминирует всю систему убеждений о мире и о себе и, как следствие, определяет вероятность достижения молодыми людьми субъективного состояния психологической безопасности.

Библиографический список

1. *Богомаз С.А.* Оценка психологической безопасности выпускников школы // Сибирский психологический журнал. – 2009. – №34. – С. 58–62.

2. *Богомаз С.А.* Психологическая безопасность как условие личностного развития школьных выпускников // Психология обучения. – 2010. – № 1. – С.53–62.

3. *Богомаз С.А., Гладких А.Г.* Психологическая безопасность и ее измерение с помощью Шкалы базисных убеждений // Вестник Томского госуниверситета. – 2009. № 318. – С 191–194.

4. *Богомаз С.А., Гладких А.Г.* Психологическое здоровье, его критерии и оценка // Психологическое здоровье подрастающего поколения: проблемы и пути решения: материалы Международной научно-практической конференции (г. Астрахань, 19-20 ноября 2009 г.) / сост. И.А. Еремицкая. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2009. – С. 31–34.

5. *Богомаз С.А., Козлова Н.В.* Модель личностного развития подростков и юношей с учетом переживаемого ими чувства собственной безопасности в условиях трансформации российского общества // Сибирский психол. журн. – 2010. №36. – С. 14–19.

6. *Будакова А.В., Сметанова Ю.В., Богомаз С.А.* Психологическая безопасность как условие развития личностного потенциала // Вестник ТГУ. – 2010. № 338. – С. 156–159.

7. *Козлова Н.В., Гуляев А.С.* Психологическая безопасность как критерий профессионального здоровья студентов старших курсов инновационных университетов // Медицинская

психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. № 4 (15). URL: <http://medpsy.ru>.

8. Мацута В.В., Суднева О.Ю., Богомаз С.А. Роль интеллектуальных и личностных факторов в достижении высокой результативности в ЕГЭ по математике // Сибирский психологический журнал, 2014 – в печати.

9. Психодиагностика толерантности личности. Под редакцией Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008. – 172 с. – С. 66–71.

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ И ПРИКЛАДНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Волкова Е.В.

ФГБУН Институт психологии РАН, г. Москва

volkovaev@mail.ru

Образование в России переживает непростой период. Для выхода из кризисного состояния педагогическая наука предлагает внедрение целого ряда инновационных систем обучения. Однако, эмпирический подход к организации процесса обучения не всегда приводит к лучшему результату. Учителя и преподаватели все чаще отмечают, что «новый» подход к организации учебного процесса, «новые» программы и учебники последних лет зачастую менее эффективны по сравнению со старыми, проверенными годами учебными планами и программами. Трудности педагогической практики состоят в том, что объективные законы психического развития, на которые она могла бы опереться, к сожалению, не столь широко известны.

Задача статьи состоит в том, чтобы показать возможности фундаментальных и прикладных психологических исследований для решения актуальных задач модернизации образования. Для решения поставленной задачи, обратимся к анализу психолого-педагогической технологии «Развитие интеллектуальной компетентности. Данная технология является результатом объединения фундаментальных научных исследований (описание закономерностей формирования концептуальных структур) и практических приложений (разработка системы методов, ведущих к

развитию интеллектуальной компетентности школьников и студентов).

Интеллектуальная компетентность рассматривается нами как свойство человека, в котором можно выделить такие содержательные компоненты как 1) *организация знаний* [11, 12], 2) *умственные процессы* [6], 3) *способности* [2, 10, 18], 4) *качества личности* [7], 5) внутренняя мотивация [7], 6) *опыт или осознанная практика* [4, 8, 11,13]; 7) *неявные знания* [6]; 8) *генетические факторы*. Структура любой технологии включает три базовых компонента: 1) концептуальная основа, 2) содержательная часть обучения, 3) процессуальная часть технологии.

Концептуальной основой технологии «Развитие интеллектуальной компетентности» является дифференционно-интеграционная теория психического развития. Согласно данной теории субстратом, носителем психического развития являются структуры ментального опыта [1, 2, 8, 9]. Развитие данных структур реализуется в направлении от форм/состояний глобальных и малодифференцированных к формам/состояниям возрастающей дифференциации и иерархической связанности [3, 8, 9, 17]. Показателем зрелости ментальных структур является их уровень дифференцированности и интегрированности [2]. Ментальные структуры – это внутренние психологические структуры, формирующиеся в процессе жизнедеятельности человека. В них представлена сложившаяся у человека картина мира, общества и самого себя. Чем лучше сформированы эти структуры, тем лучше человек разбирается в мире, обществе, самом себе, полнее и успешнее реализует свои потребности, в том числе развития интеллектуальной компетентности. Высшим уровнем организации ментальных структур являются концептуальные структуры (концепты) – психический носитель свойств понятийного мышления [1, 3, 8]. Данные структуры обладают свойством «стягивать» все те свойства личности, которые необходимы для успешного выполнения той или иной конкретной деятельности.

Рассмотрим основные результаты обучения учащихся на уроках химии с использованием технологии «Развития интеллектуальной компетентности». Согласно требованиям дифференционно-интеграционной теории развития программа обуче-

ния должна реализовать естественный порядок формирования понятийной системы химии [2]: раскрыть зависимость свойств вещества от состава, строения и всей кинетической системы в целом, то есть следовать от наименее дифференцированных ментальных структур к наиболее дифференцированным подструктурам, от оперирования глобальными, недифференцированными образами химической реальности к оперированию все более дробными их элементами, свойствами и отношениями.

Результативность образовательного процесса с использованием технологии развития интеллектуальной компетентности оценивалась при помощи диагностического комплекса, теоретическое и эмпирическое обоснование которого подробно представлено в работах Е.В. Волковой [2].

Результаты эмпирических исследований [2] показали, что целенаправленное формирование концептуальных структур химии как основы понятийного мышления в данной предметной области ведет к формированию и значимому росту целого ряда компонентов в структуре интеллектуальной компетентности. Таким образом, формирование концептуальных структур может рассматриваться как ментальный ресурс роста интеллектуальной компетентности.

1. В исследованиях было выявлено, что формирование концептуальных структур: ведет к значимому росту показателей интеллекта (Тест Векслера, тест Равена, ТИПС), полнезависимости (методика «Включенные фигуры» Г. Уиткина); является необходимым условием становления и развития специальных способностей (методический комплекс оценки специальных химических способностей Волковой); формирование детализированного уровня концептуальных структур значимо связано с творческими достижениями в реальной профессиональной деятельности (тест Е. Торренса для выявления вербальной и невербальной креативности); обуславливает быстрое и прочное освоение системы предметных знаний (компьютерная технология «GreatChemist»); ведет к совершенствованию познавательных процессов (выявлен достоверный рост показателей памяти на химическую информацию, химического мышления, химической интуиции, способности решать химические задачи и др., МИ-КОСС); ведет к значимому росту интереса к деятельности в об-

ласти химии (карта интересов); ведет к снижению тревожности, росту волевых качеств личности, познавательной активности, самостоятельности, уверенности в своих возможностях (16 PF Кеттелла, методика Кадырова); связано с чертами личности, обуславливающими успешность деятельности в области химии (ответственность, добросовестность и внутренняя порядочность (G), интерес к теоретическим вопросам, высокая творческая активность (M), самодостаточность, независимость, самостоятельность, инициативность (Q2), мягкость, утонченность, образность восприятия мира (I), оптимизм, малая чувствительность к запугиваниям (F), 16 PF Кеттелла).

2. Концептуальная схема обучения, разработанная на основе дифференционно-интеграционной теории развития, соответствует естественному развитию понятийной системы химии. Данная схема открывает широкий простор для педагогического творчества учителя. Каждый педагог, исходя из своих индивидуальных особенностей и особенностей обучающихся, наполняет эту схему тем содержательным материалом и теми методами, приемами обучения, которые соответствуют данному педагогу и данному конкретному классу, т.е. вырабатывается основа мастерства, гибкости образовательных технологий.

3. Компьютерная технология «GreatChemist» может явиться достойной альтернативой ЕГЭ, поскольку учащиеся находятся в равных условиях и предоставляется все поле стимулов, позволяющих оценить особенности организации концептуальных структур химии. Оцениваются не только знания, но и понятийное (химическое) мышление, способности, опыт деятельности учащегося в области химии, т.е. интеллектуальная компетентность. Уложиться во временные рамки, не имея опыта в области химии, учащийся не сможет, поэтому случайное попадание теста в открытый доступ не только не нанесет такого ущерба, как ответы к заданиям ЕГЭ, но будет способствовать росту интеллектуальной компетентности.

Библиографический список

1. *Веккер Л.М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998.

2. Волкова Е.В. Психология специальных способностей: дифференционно-интеграционный подход. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

3. Волкова Е.В. Трехединый аспект функциональной организации концепта: прошлое, настоящее и будущее // Мир психологии, 2013. № 2. – С. 29–41.

4. Кибальченко И.А. Психологические основы организации учебно-познавательного опыта обучающихся. – М., Кредо, 2010.

5. Маслоу А. Психология бытия, 1997.

6. Практический интеллект / Под ред. Р.Дж. Стернберга (и др.). – СПб.: Питер, 2002.

7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002.

8. Холодная М.А. Структурно-интегративная методология в исследовании интеллекта // Теория развития: дифференционно-интеграционная парадигма / Сост. Н.И. Чуприкова, А.Д. Кочелев. М.: Языки славянских культур, 2011. – С. 469–477.

9. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.

10. Bloom B.S. (Ed). Developing talent in young people. – New-York: Ballantme, 1985.

11. Chace W.G., Ericson K.A. Skill and working memory // The psychology of learning and motivation. New-York: Academic Press, 1982. – V. 16. – P. 1–58.

12. De Groot A. Thought and choice in chess. – The Hague: Mouton, 1978.

13. Ericsson K.A., Krampe R.T., Tesch-Romer C. The role of deliberate practice in acquisition of expert performance // Psychological Review, 1999. – V. 100. – P. 363–406.

14. Haworth C., Dale P., Plomin R. The Etiology of Science Performance: Decreasing Heritability and Increasing Importance of the Shared Environment From 9 to 12 Years of Age // Child Development, May/June 2009. – Volume 80. – No 3. – Pages 662–673.

15. *Simon H.A., Chase W.G.* Skill in chess // *American Scientist*, 1973. – V. 61. – P. 391–403.

16. *Sternberg, R. J.* Sketch of a componential subtheory of human intelligence // *Behavioral and Brain Sciences*, 1980. – No 3. – P. 573–584.

17. *Werner H.* The concept of development from a comparative and organisms point of view // *The concept of development*. Minneapolis, 1957. – P. 125–148.

18. *Winner E.* The rage to master: The decisive role of talent in the visual arts // *The road to excellence*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996. – P. 271–301.

РЕФЛЕКСИВНАЯ САМООЦЕНКА УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ КАК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ

Ермолаева М.Д.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
tschekin@yandex.ru

В психологии выполнен ряд исследований, посвященных изучению становления самооценки как рефлексивного образования (А.В. Захарова, М.Э. Боцманова, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Е.Р. Новикова, Л.В. Григоровская и др.), где показано, что с мерой сформированности рефлексии связан уровень развития самосознания и личности человека [2].

Основой рефлексивной самооценки являются знания о собственном знании и незнании, о собственных возможностях и ограничениях, то есть: способность видеть себя со стороны, не считать свою точку зрения единственно возможной; способность анализировать собственные действия [1]. Появление рефлексивных новообразований еще в младшем школьном возрасте связано с определенными изменениями в личностной сфере ребенка, с направленностью личности, определяет качественный скачок в развитии самооценки.

Ошибки рефлексии становятся причиной проблемности, конфликтности самооценки. Для преодоления проблемности, возникающей в формировании самооценки (развитой, адекватной, бесконфликтной, осознанной) из-за несоответствия, например, интеллектуальных стереотипов, особенно важна интеллек-

туальная рефлексия в ее индивидуальной и коллективной формах. Для преодоления конфликтности поиска – личностная рефлексия, направленная на переосмысление людьми себя и друг друга как личностей, а также группы в целом [3]. Рефлексия является не только личностной характеристикой, но и предпосылкой рефлексивного когнитивного стиля как составляющей ментального опыта, порождающей рефлексивную готовность и умение рефлексивной самооценки своих качеств и опыта [4].

Формированию системы рефлексивной оценки в учебной деятельности с учетом исследований П.К. Анохина и Я.А. Пономарева, И.А. Кибальченко предшествуют разные формы структурной организации нерефлексивной и предрефлексивной самооценки студентов в учебной деятельности: проблемно-конфликтная, проблемная, ситуативно-проблемно-конфликтная, ситуативно-проблемно-неконфликтная, предрефлексивная и проблемно-конфликтная, предрефлексивная и неконфликтная, предрефлексивная и конфликтная, рефлексивной системы нет, рефлексивная система.

Развитие рефлексии как личностной характеристики, как предпосылки рефлексивного когнитивного стиля в ментальном опыте, порождает «рефлексивную готовность» и умение рефлексивной самооценки своей учебной активности.

Рефлексивная самооценка и оценка в учебной деятельности является интеллектуально-личностным ресурсом, с помощью которого можно получить адекватную обратную связь в учебной деятельности с целью саморазвития, саморегуляции и самоорганизации.

Проведение пилотажного исследования, направленного на изучение проблемности, адекватности рефлексивной самооценки учебной активности привело к необходимости изучения форм структурной организации учебной активности студентов, чтобы выявить слабые стороны этого явления и процесса.

Поэтому целью исследования было изучение непосредственно форм структурной организации рефлексивной самооценки учебной активности студентов, их распределения, различиях в формах структурной организации рефлексивной самооценки учебной активности у студентов с разным когнитивным стилем по таким критериям, как адекватность, осознанность, конфликт-

ность. Сравнительный анализ проводился по 89 студентам в возрасте от 17 до 20 лет, обучающихся на гуманитарных и технических специальностях в ТТИ ЮФУ.

Использованные методы и методики: для решения задач эмпирического исследования были использованы следующие методики: тест «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана, вопросник учебной активности студентов А.А. Волочкова, методика определения уровня развития рефлексивности А.В. Карпова, средний балл по академической успеваемости за последние два семестра, методика рефлексивной самооценки учебной активности студентов Ермолаевой М.Д. и Кибальченко И.А.

По результатам исследования можно сказать, что распределение студентов по формам структурной организации рефлексивной самооценки студентов приближено к нормальному. Это высказывание в полной мере соответствует студентам с рефлексивным, импульсивным и медленным неточным когнитивным стилем. Распределение по формам самооценки в группе быстрых точных студентов не является нормальным.

Были выявлены значимые различия в формах структурной организации рефлексивной самооценки элементов учебной активности по критериям адекватности, осознанности, конфликтности.



У студентов с рефлексивным когнитивным стилем самооценка более адекватна и осознана и менее конфликтна, что является показателем более высокого уровня развития рефлексивной самооценки в сравнении с результатами импульсивных студентов. У студентов с импульсивным когнитивным стилем реф-

лексивная самооценка характеризуется высоким уровнем конфликтности и низким уровнем адекватности и осознанности.

Эти различия подтверждаются следующими результатами в группах:

- рефлексивные студенты, прежде всего, отличаются от импульсивных более высоким уровнем развития рефлексивности (методика А.В. Карпова);

- у рефлексивных студентов выше уровень успеваемости на статистически значимом уровне, т.е. они способны лучше усваивать и воспроизводить знания. Импульсивные же студенты в связи со своей стремительностью в работе и нетерпеливостью допускают больше ошибок и становятся за счет этого менее успешными;

- у рефлексивных и импульсивных студентов есть различия в структуре учебной активности. Студенты с импульсивным когнитивным стилем, обладают более высоким уровнем интегрального показателя учебной активности, за счет высокого волевого контроля реализации учебных действий и исполнительской динамики учебных действий, а также переоценки своей обучаемости. У рефлексивных студентов более высокая учебная мотивация и контроль действий в ситуациях неудач. У студентов с импульсивным когнитивным стилем более высокий уровень учебной активности, но ее реализация не продуктивна.

Таким образом, можно сказать, что рефлексивная самооценка учебной активности является важным ресурсом в построении успешного образовательного процесса студентов. Она обезопасит студентов от ошибочной оценки своих действий в учебной деятельности, что даст возможность вовремя и правильно скорректировать свое поведение для достижения поставленных целей.

Библиографический список

1. *Баркова И.С.* От освоения системы безотметочного оценивания к технологии формирования действий контроля и оценки младшего школьника.
2. *Катрич Г.И.* Становление рефлексивной самооценки в младшем возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1994.

3. *Кибальченко И.А.* Психологические основы учебно-познавательного опыта обучающихся. Изд-во «Кредо», 2010. – 386 с.

4. *Кибальченко И.А.* Теория и практика развития учебно-познавательного опыта обучающихся: Монография / Под ред. А.В. Непомнящего. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 192 с.

Научный руководитель: Кибальченко И.А. – д.психол.н., доцент, профессор Южного федерального университета.

ОБ ОСВОЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПАРАДИГМ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Жиренко С.И.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
swh@psyeyes.com

Со времени формирования первой глобальной естественнонаучной парадигмы, сформулированной И. Ньютоном, было сформулировано еще несколько глобальных парадигм, освоение которых часто требует большой работы (причем, не только теоретической). Как об этом писал О.Д. Хвольсон, описывая смысл работ А. Эйнштейна [6. С. 8]: «Если бы новые идеи [новая парадигма – прим. С.И.] добились всеобщего признания ..., то человечеству пришлось бы пережить такой интеллектуальный переворот, сравнительно с которым ... переход от геоцентрического миропонимания к гелиоцентрическому показался бы совершенно простым и ничтожным». Нахождение в научном авангарде подразумевает освоение и использование современных парадигм, что не всегда происходит на практике, как это может быть найдено в целом ряде научных статей и монографий.

Причины этого кроются отчасти в том, что «матерью психологии» часто, порой даже не осознаваемо, считают медицину и биологию, что получилось исторически и восходит к представлению о человеке именно как о биологическом механизме. Всё больше физиков (от Р. Джана до М.Б. Менского) занимаются «наведением мостов» между достижениями физической и психологической наук. Со своей стороны, всё больше психологов относят природу человека к физической, а не только биологической, считая, что энерго-информационная составляющая чело-

века имеет, по крайней мере, не меньшую роль, чем его анатомо-физиологический аппарат (например, С. Гроф, Р. Уолш и др.).

Всё это в самой большой степени затрагивает вопрос обеспечения безопасности личности. Попытка решения проблемы безопасности личности на устаревших парадигмах не только не решает информационно-психологической, частной, но очень важной стороны этого вопроса, но даже не может определить это поле в качестве возможного для рассмотрения. Причина этого заключается в том, что модель исследования строится, исходя из содержания используемых понятий. Другими словами, методология исследования всецело зависит от смысла, который мы вкладываем в эти понятия. Например, если модель атома не подразумевает возможность ядерного распада, то и эксперименты по выявлению этой возможности не могут быть поставлены. Если модель человека не подразумевает наличия у него сознания, но лишь набор инстинктивных реакций его (как тела) на среду, то вряд ли можно ожидать сколько-нибудь серьезные эксперименты по осознанному прохождению человека из жизни в жизнь. Понимая под антропологической моделью некоторый «теоретический конструкт, некую проекцию человека через определенную ценностно-мировоззренческую «призму»», Т.П. Войтенко [1] приписывает ей следующий статус. «Антропологическая модель видится нам «ядром» методологического «фундамента» психологического исследования: через нее определяется система принципов и понятий». С этих позиций видна необходимость использования адекватной модели человека — разработанной теории человекознания, непротиворечиво включающая в себя все или почти все знания всех или почти всех дисциплин, причем, не только научных. Если такое включение не подразумевается в используемой модели, то, как отмечает А.В. Непомнящий, каждый исследователь будет просто продолжать использовать удобный ему, частный, подход, однако такие подходы обычно не дают требуемого целостного решения [4. С. 67]. Исходя из вышесказанного, делается предположение, что «направление», а точнее, приложение, понятия безопасности личности также базируется на антропологической модели, которых может быть три (некоторые авторы выделяют до пяти парадигм [4. С. 138]), базирующиеся на вещественной, энергетиче-

ской или информационной парадигме. Взяв за определение понятия «безопасность» «такое состояние жизнедеятельности человека, при котором не снижается во времени вероятность достижения им главной жизненной цели, ... ради которой человек рождается на Земле» (А.В. Непомнящий [2]), рассмотрим приложение этого смыслового значения понятия «безопасность» к конкретной проблематике обеспечения психологической безопасности личности. Строящаяся на вещественной парадигме, она предполагает безопасность тела, в идеальном случае – комфортные условия его существования. Безопасность с позиции энергетической парадигмы в ряде вопросов не может быть отделена от безопасности информационной по причине их слабого теоретического разграничения. Однако некоторые авторы относят к энергетической составляющей человека эмоциональную и чувственную сферы человека (например, К.Г. Юнг [8]).

Информационная безопасность личности рассмотрена Г.В.Грачевым, В.Е. Лепским, Г.Г. Почепцовым, С.П. Расторгуевым, С.Г. Кара-Мурзой и другими во множестве аспектов. В данной работе хочется обратить внимание на малоисследуемое сегодня явление акаузальной синхронии, чем занимался К.Г. Юнг и некоторые трансперсональные психологи, например, Р.А. Уилсон [4]. Это явление может быть рассмотрено и рассматривается [3] с позиции физики, часто с опорой на теорему Белла, которую знаменитый физик Д. Бом комментирует следующим образом [5. С. 128]: «Возможно, они означают (результаты экспериментов по доказательству теоремы Белла) ..., что в этом мире всё взаимосвязано, потому любое событие вызывает повсеместный отклик; возможно, они означают, что информация может распространяться быстрее света; а возможно, они означают, что пора пересмотреть наши представления о пространстве и времени, хотя мы пока не знаем, как».

Психологическая же сторона этого вопроса исследуется довольно редко. Однако примечательно, что жизненно важная цель в контексте такого, «синхроничного» мировоззрения могла бы быть сформулирована как «не опоздай». И тогда безопасность личности могла бы быть найдена в действии человека сообразно «потoku случайностей». Интересно, можно ли сказать о

жизни человека что-либо большее, чем «удивительный поток случайностей»?

Анализ определений и сфер рассмотрения безопасности личности, проведенный Т.В. Эксакусто [7. С. 20] выявляет положение, что не все возможности человека находят своё отображение в научных моделях. Так, некоторые обозначенные сферы безопасности по большинству остаются за пределами исследований. Возможно, это получается потому, что каждый ученый использует свой оригинальный подход. Возможно, потому, что эти сложные психологические сферы еще не имеют адекватного инструментария для эпистемологической проверки, хотя физики, исследовавшие эти вопросы делали иные выводы. Возможно, «слишком большая» связность Мира, логически следующая из акаузальной синхронии, слишком страшна в обществе, где «скелеты в шкафу» накапливаются с самого раннего возраста.

Как бы там ни было, мы сталкиваемся с тем, что в XXI веке, имея набор современных представлений о сложно изучаемых возможностях человека, чаще всего в аспекте безопасности мы стараемся обеспечить именно его выживание как биологического вида, но не актуализацию и развитие его способностей синхронно совершенствованию естественнонаучных парадигм.

Библиографический список

1. *Войтенко Т.П.* «Психология как научная дисциплина: специфика исследовательской логики и нормативной методологии», Материалы Всероссийской научно практической конференции «Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы», в трех частях, часть I, С. 29.

2. *Непомнящий А.В.* Гуманитарное образование в высшей технической школе: психологическое направление / Таганрог: ТРТИ, 1992. – 150 с.

3. *Менский М.Б.* Сознание и квантовая механика: Жизнь в параллельных мирах (Чудеса сознания – из квантовой реальности). Авторизованный перевод с англ. Ваксмана В.М., Фрязино: Век 2. 2011. – 320 с., илл.

4. *Непомнящий А.В.* Методологические проблемы психологии. – Таганрог: изд-во ЮФУ, 2013. – 168 с.

5. Уилсон Р.А. Новая инквизиция / Перевод с англ. – К.: «Janus Books», С.Пб.: ООО ЭТО «Экслибрис», 2001. – 240 с.

6. Хвольсон О.Д. Теория относительности А. Эйнштейна и новое миропонимание. М.: Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2013. – 130 с.

7. Эксакусто Т.В. Теоретические основы социально-психологической безопасности: Монография / Под ред. Н.А. Лызь. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2011. – 244 с.

8. Юнг К.Г. Об энергетике души / Пер. с нем. В. Бакусева. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2010. – 297 с. – (Психологические технологии).

Научный руководитель: Непомнящий А.В. – д.п.н., профессор, профессор Южного федерального университета.

МЕТАКОГНИЦИИ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ТВОРЧЕСКОГО РЕСУРСА СТУДЕНТОВ

Зурначян Г.М.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
zgm93@mail.ru

В психологии способности человека регулировать собственные познавательные процессы, в том числе, творческие, а также знания о своих когнитивных свойствах соотносятся с понятием «метакогниции».

В последние годы наблюдается тенденция в изучении проблемы метакогниций в различных сферах психологического знания. Существует ряд психологических подходов к пониманию сущности метакогниций. Несмотря на разнообразие мнений, большинство авторов включает в содержание этого феномена самооценку (метакогнитивные знания, отслеживание процесса познания) и самоуправление познанием (метакогнитивный опыт, регуляция) [3].

Важно отметить, что метакогниции играют существенную роль в раскрытии и развитии интеллектуального и творческого ресурса студентов как будущих специалистов [9]. Как отмечает А.В. Карпов, для достижения наивысшего уровня профессионализации в какой-либо области необходим метакогнитивный контроль при решении профессиональных задач [2].

Согласно научным исследованиям в русле метакогнитивизма, метакогнитивные способности рассматриваются, как правило, в контексте интеллекта. В последние годы актуальным стало изучение метакогнитивных способностей как условия развития креативности, как компонента творческого мышления (Скворцова Ю.В., Карпов А.В., Кашапов М.М., Hargrove R.A. и др.). Так, на начальных этапах процесса творческого мышления – обнаружении и формулировании проблемной ситуации, а также на конечных этапах – реализации оригинальных идей и новых способов действия, именно метакогнитивные способности мобилизуют творческое мышление и повышают ее продуктивность. Объясняется такая способность метакогнитивных способностей тем, что они выступают в качестве условия интеграции интеллекта и креативности. В связи с этим степень дифференциально-интеграционных особенностей организации структуры способностей субъекта может служить показателем уровня развития и интеллекта, и креативности.

Различение мнений и эмпирических фактов в вопросе соотношения интеллекта и креативности, в частности, проблема метакогнитивных способностей данных сфер определило направление нашего исследования. Детализируя данное противоречие, следует отметить, что ряд ученых утверждают, что креативные личности не могут осуществлять регуляцию своего творчества (Баррон Р.Ф., Ломброзо Ч.), нанося угрозу личности. Другие, напротив, указывают на то, что именно метакогнитивные процессы обеспечивают высокий уровень креативности (Савин Е.Ю., Карпов А.А., Карпов А.В., Чернокова Т.Е., Hargrove R.A., Nietfeld J.L.). На наш взгляд, истинная креативность предполагает высокие метакогнитивные способности, регулирующие творческий процесс развития личности.

В качестве другого фактора интеграции интеллекта и творчества выступают концептуальные структуры. Так, исследования М.А. Холодной выявили, что высокий уровень сформированности концептов предполагает более высокие показатели вербальной и невербальной креативности. Иными словами, чем в большей мере сформированы концептуальные структуры, тем в большей мере развернутыми, иерархизированными и интегрированными являются порождаемые ими ментальные пространства, которые и выступают в качестве основы для появле-

ния новых (креативных идей). Наряду с этим, установлено, что чем выше уровень сформированности концептуальных структур, тем в большей мере развиты такие компоненты метакогний, как произвольный и произвольный интеллектуальный контроль процессов переработки информации [8].

Исследование метакогний, креативности и интеллекта проводилось на базе ИТА ЮФУ г. Таганрога на выборке студентов с высоким и низким уровнем успеваемости, по 30 человек в каждой группе.

В ходе проведения были использованы следующие методики: «Идеальный компьютер» (М.А. Холодная, 1997), «Конструирование мира» (Е.Ю. Савин, 2002), «Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности» (М.М. Кашапов, Ю.В. Скворцова, 2005), «Завершение фигуры» (Е.П. Торренс).

Последующая обработка результатов эмпирического исследования показала, что связи между показателями интеллекта и креативности студентов с разным уровнем успеваемости, как показатели их дифференциации и интеграции, различны.

Первоначально был проведен кластерный анализ, в результате которого выделились два кластера (группы). В первый кластер попали 23 студента с высоким уровнем успеваемости; во второй кластер попали 7 человек с высоким уровнем успеваемости и 30 человек с низким уровнем успеваемости. Таким образом, был уточнен объект исследования и осуществлено его упорядочивание в сравнительно однородные группы по показателям интеллекта и творчества. Оказалось, что прямой связи этих характеристик с успеваемостью нет.

В результате факторного анализа полученных результатов в группе студентов выделились 4 фактора (с общей нагрузкой – 75,47 % дисперсии), тогда как во второй группе – 6 факторов (с общей нагрузкой – 74,29 % дисперсии).

Соответственно, студентам второй группы характерна большая дифференцированность, раздробленность связей между показателями креативности и метакогнитивных способностей. А в первой группе студентов, куда попали студенты только с высоким уровнем успеваемости, обнаружена тенденция к интеграции интеллекта и творчества.

В свою очередь, было выявлено, что кристаллизующим фактором, определяющим уровень интеграции интеллектуального и творческого ресурса студентов, являются метакогниции в их дифференционно-интеграционной структуре, референтной учебно-познавательной деятельности студентов. Они образовали первый фактор, куда попали следующие переменные с высокой факторной нагрузкой: проработанность (0,534), метакогнитивные знания (0,656), метакогнитивная активность (0,752), концентрация внимания (0,894), приобретение информации (0,815), выбор главных идей (0,817) и управление временем (0,888). Т.е. в кристаллизующий фактор вошли все характеристики метакогнитивных способностей как одного из факторов безопасной личности.

Таким образом, нами были получены результаты пилотажного исследования метакогнитивных способностей как условия и средства интеграции интеллекта и креативности студентов.

Перспективой исследования является доказательство того факта, что метакогниции выступают в качестве системообразующего фактора в интеграции интеллектуального и творческого ресурса личности, охватывающего перспективы ее развития.

Библиографический список

1. *Дружинин В.Д.* Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 368 с.
2. *Карпов А.В.* Творческое профессиональное мышление как метапознавательная характеристика преподавателя // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 2 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 696 с.
3. *Кашипов М.М.* Творческое профессиональное мышление как метапознавательная характеристика преподавателя // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 2 / Отв.ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 696 с.
4. *Кибальченко И.А.* Диагностика одаренности: Учебное пособие по педагогической психологии для учителей и психологов. Таганрог: Изд-во НП «ЦРЛ», 2008. – 225 с.

5. *Савин Е.Ю.* Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. М.: ИП РАН. – 2002.

6. *Скворцова Ю.В.* Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы. Дисс. ...канд. психол. наук. Ярославль. 2006. – 201 с.

7. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. Спб.: Питер, 2002.

8. *Холодная М.А.* Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – 288 с.

9. Целостность человека как педагогическая категория [Текст] / К. В. Гавриловец, Т. Е. Титовец // Педагогика: Научно-теоретический журнал. – 2007. – № 10. – С. 13–19.

Научный руководитель: Кибальченко Ирина Александровна – доктор психологических наук, доцент, профессор Южного федерального университета.

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ЭКСТЕРНАЛЬНЫМ И ИНТЕРНАЛЬНЫМ ЛОКУСАМИ КОНТРОЛЯ

Камнева Е.В., Анненкова Н.В., Ширванов А.А.

ФГОБУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации»
ФГКУ «ВНИИ МВД России»

ekamneva@yandex.ru, n_annenkova@mail.ru,
a-shirvanov@yandex.ru

Увеличение информационных нагрузок и стрессовых ситуаций в период обучения в ВУЗе несомненно ставит проблему преодоления стресса студентами в ряд наиболее актуальных. Поступление в ВУЗ, адаптация к процессу обучения приводит к возникновению целого ряда стрессогенных ситуаций, что приводит к увеличению нагрузки на механизмы, позволяющие решать проблемные ситуации, предвосхищать их возникновение и снимать психическое напряжение, которое возникает под воздействием всевозможных стрессфакторов. Социальные стрессоры могут оказывать влияние продолжительное время, вызывая

серьезные физические и психические изменения, как в организме, так и в структуре личности.

Активно исследуемое в настоящее время совладающее поведение (coping) определяется в качестве стабилизирующего фактора, цель которого помочь индивиду поддерживать психосоциальную адаптацию в течение периодов стресса. Копинг-стратегии являются осознанными стратегиями действий, которые предпринимает индивид в ситуации психологической угрозы, воспринимаемой как угрозу физическому, личностному и социальному благополучию [7. С. 98].

По мнению ряда авторов (М. Argile, R. Lazarus, D. Magnusson, S. Folkman, Л.И. Анцыферова, А.А. Бодалев, А.Ф. Бурлачук, Л.Г. Дикая, Е.Ю. Кожаква, А.В. Махнач, К. Муздыбаев, С.К. Нартова-Бочавер и др.), главный механизм, запускающий преодолевающее поведение, – ситуация. Но одинаковая ситуация может иметь разное значение для людей и, следовательно, может на них оказывать разное воздействие, что связано с личностными особенностями, выступающими опосредующим звеном между ситуацией и поведением.

Психологическая значимость копинга заключается в эффективной адаптации индивида к требованиям ситуации, в возможности овладения ею, ослабления или смягчения этих требований, избегания или привыкания к ним и, следовательно, возможности погашения стрессового действия ситуации. В копинг-поведении можно выделить две функции: фокусирование на проблеме, то есть разрушение стрессовой связи личности и среды и фокусирование на эмоциях, которые направлены на управление эмоциональным дистрессом.

Начало формирования копинга происходит на этапе оценки личностью социальной ситуации как стрессовой для себя. Качество и параметры оценки во многом определяются будущими стратегиями совладания [5. С. 151–156]. Совладание является процессом, в котором на разных его этапах субъект применяет разные стратегии, даже совмещая их [1. С. 3–18].

Следовательно, главной задачей копинга является обеспечение и поддержание физического и психического благополучия человека, его удовлетворенности социальными отношениями.

Факторами совладания со стрессовой ситуацией являются не только ситуации и их личностный смысл, но и индивидуально-психологические особенности личности [4. С. 125–131].

К личностным ресурсам, которые являются основой формирования адаптационного поведения и от которых во многом зависит выбор варианта адаптации, относится интернальный локус контроля, представляющий собой умение контролировать свою жизнь и брать за нее ответственность [6. С. 419–421].

Цель исследования: выявление особенностей копинг-стратегий студентов с интернальным и экстернальным локусами контроля.

Исследование проводилось на базе Финансового университета при Правительстве РФ. Количественный состав — 100 человек (50 юношей и 50 девушек), возраст которых — 17-19 лет.

Методики исследования:

- опросник SACS — «Стратегии преодолевающего поведения» [2. С. 251–259];

- опросник уровня субъективного контроля УСК [3. С. 396–399].

Проведенное пилотажное исследование по опроснику уровня субъективного контроля УСК позволило отобрать по 25 испытуемых с экстернальным локусом контроля и 25 испытуемых интернального локуса контроля.

Средние показатели в первой подгруппе юношей с экстернальным типом контроля составили 2,32 стена, что говорит о средней выраженности экстернальности. Показатели экстернальности находились в диапазоне от 1 до 3 стенов, причем показатели большинства испытуемых с экстернальным уровнем субъективного контроля (52 %) характеризуются показателем в 3 стена. Для этих респондентов не всегда видны связи между своими действиями и значимыми для них жизненными событиями. Они не во всех ситуациях способны контролировать эту связь и часто полагают, что значительное число событий являются результатом случая или действия других людей.

Средние показатели во второй подгруппе с интернальным локусом субъективного контроля составили 7,88 стен, что говорит о значительной выраженности интернальности. Данная выборка характеризуется разбросом показателей от 7 до 10 стен.

Для респондентов этой подгруппы большинство значимых событий в их жизни является результатом их действий, они в состоянии ими управлять, и, таким образом, они чувствуют собственную ответственность и за то, как складывается их жизнь в целом.

Анализ результатов по опроснику SACS показал, что для выборки характерна высокая степень выраженности асоциальной (21,24 и 21,32 балла соответственно) и агрессивной (20,52 и 19,92 балла) стратегий, представляющих опасность при взаимодействии. Возможно, высокую выраженность асоциальной стратегии можно объяснить пропагандой СМИ и особенностями юношеского возраста. В то же время у экстерналов высокую степень выраженности имеет стратегия избегания (19,8 балла), проявляющаяся в уходе от разрешения проблем и низкий уровень вступления в социальный контакт (20,48 балла). Они чаще проявляют социальную несмелость, и в тоже время их поведение в проблемных ситуациях асоциально и агрессивно по отношению к окружающим, что, возможно, связано с компенсаторным механизмом преодоления внутреннего дискомфорта или психологических комплексов неуверенности в себе и негативизма по отношению к окружающим. Такой ресурс представляет угрозу для окружающих.

Для интерналов характерно наличие активной стратегии (ассертивные действия составили 23,32 балла), они чаще вступают в социальный контакт (21,92 балла), прибегают к социальной поддержке (22,72 балла). Таким образом, в юношеском возрасте у экстерналов высокую степень выраженности имеют стратегия избегания, пассивная стратегия, проявляющаяся в уходе от разрешения проблем, и низкий уровень вступления в социальный контакт. Для интерналов в юношеском возрасте характерно наличие активной стратегии (высокая степень выраженности ассертивных действий), они все же вступают в социальный контакт, прибегают к социальной поддержке. Модели поведения интерналов, в сравнении с экстерналами, характеризуются большей активностью, просоциальностью и более высокой степенью конструктивности их ресурса.

Библиографический список

1. *Анциферова Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование трудных жизненных ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал, 1994. Т. 15. № 1. – С. 3–18.
2. *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
3. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб: Издательство Питер, 2000. – С. 396–399.
4. *Камнева Е.В., Зеленкова А.В.* Факторы риска профессионального «выгорания» сотрудников органов внутренних дел // Научный портал МВД России, № 4 (8). 2009. – С. 125–131.
5. *Корнев К.И.* Значение когнитивных факторов в процессе преодоления стрессовых ситуаций // X Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование»: Материалы конференции в 6 т. Т.3. Ч.1. Педагогика и психология. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та. 2006. – С. 151–156.
6. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб. Питер Пресс, 1997. – 608 с.
7. *Lazarus R.S.* Emotion and Adaptation, New York: Oxford University Press, 1991. – P. 98.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ И СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ³

Кашапов А.С.

ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им.
П.Г. Демидова», г. Ярославль

yarmirko@mail.ru

Выявление и сравнение психологических особенностей личности имеет большое значение как для учебно-профессиональной адаптации студентов, так и военно-

³ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента РФ (Проект МК – 3523.2014.6)

профессиональной адаптации солдат (В.Т. Ащепков, Ж.В. Гербач, А.К. Дегтярев, Ю.В. Истомина, А.Г. Караяни, А.В. Карпов, А.Л. Кременчужский, Е.Ю. Литвиненко, А.Г. Макалов, Ю.Г. Сулимов). Вместе с тем, в современной социальной психологии слабо разработанным является вопрос определения личностных детерминант социально-психологической адаптированности (СПА) студентов и военнослужащих. Исследование структурных характеристик СПА субъектов социально-психологической адаптации представляет большой интерес, поскольку дает возможность установить психологические механизмы и закономерности, уровни СПА студентов и военнослужащих. Как подчеркивает А.С. Калужный, прогнозирование направленности взаимоотношений военнослужащих по призыву является важной задачей для офицера [1].

Целью исследования было выявление особенностей поведения в конфликте военнослужащих и студентов в условиях социальной адаптации.

На разных этапах исследования применялись следующие методики: 1) «Социально-психологическая адаптация» (К. Роджерс, Р. Даймонд); 2) «Оценка поведения в конфликте» (К.Н. Томас, адаптация Н.В. Гришиной); 3) «Мотивация стремления к успеху» (Т. Эллера); 4) «Мотивация избегания неудач» (Т. Эллера); 5) «Субъективный локус контроля» (Дж. Роттер); 6) «Диагностика ведущего типа реагирования» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева); 7) «Волевые качества личности» (М.В. Чумаков). Проведено лонгитюдное исследование [2-8].

Выборку нашего исследования на данном этапе работы составили 76 солдат первого года срочной службы и 75 студентов гражданского вуза (факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова) в возрасте от 18 до 22 лет. Выборка военнослужащих была дифференцирована нами на группы: 1) по месту жительства до призыва на военную службу: 54 солдата призваны из города; 22 человека проживали в сельской местности; 2) по составу родительской семьи: 45 солдат – из полной семьи; 22 человека – из неполной семьи; 3) по наличию трудового стажа: 36 военнослужащих имеют трудовой стаж; 40 человек – без трудового стажа.

Проведенный корреляционный анализ показателей использованных в исследовании методик позволил выявить связь оптимального типа реагирования в конфликте студентов с волевыми качествами их личности – энергичностью ($r=0,32$; $p<0,01$), целеустремленностью ($r=0,32$; $p<0,01$), ответственностью ($r=0,28$; $p<0,01$), выдержкой ($r=0,25$; $p<0,05$). Связь оптимального типа реагирования в конфликте с параметром «Включение (требуемое поведение)» ($r=0,29$; $p<0,01$) указывает на то, что чем сильнее у студента выражена потребность быть принятым в группе, тем выше вероятность выбора им в конфликте конструктивного способа поведения. Доказано, что доминантной стратегией поведения в конфликтной ситуации студентов является направленность на оптимальное разрешение конфликта

Установлено, что у военнослужащих, по сравнению со студентами, сильнее выражены неуступчивость ($p<0,05$), позитивная агрессивность ($p<0,05$), решительность ($p<0,05$), выдержка ($p<0,05$), ответственность ($p<0,05$) и внимательность ($p<0,01$). Доказано, что студенты более склонны, чем солдаты, выбирать оптимальный тип реагирования на конфликт ($p<0,01$).

Результаты проведенного регрессионного анализа позволили заключить, что агрессивную стратегию поведения в конфликте военнослужащих детерминируют позитивная и негативная агрессивность личности. Отметим, что позитивная агрессивность характеризуется неуступчивостью и напористостью личности, а негативная агрессивность – нетерпимостью к мнению других и мстительностью.

Результаты проведенного исследования позволили установить, что студенты, по сравнению с военнослужащими, имеют большую потребность быть принятыми в группе. Это может быть связано с тем, что студенты имеют большее количество социальных контактов и активнее включены в процесс самоидентификации.

Проведенный структурный анализ позволил выделить базовые качества военнослужащих и студентов. Базовые качества рассматриваются в методологии как наиболее важные для структурной организации всей системы индивидуальных качеств, ответственных за реализацию определенного процесса и обеспечения соответствующего результата.

Анализ различий структур базовых качеств обследованных солдат и студентов произведен нами по системе структурных индексов (табл. 1).

Как видно из таблицы 1, индексы когерентности и организованности структуры качеств студентов значимо выше, чем у солдат.

Таблица 1

Индексы структур базовых качеств солдат и студентов

Индекс	Солдаты	Студенты
Индекс когерентности структуры	478	538
Индекс дивергентности структуры	352	234
Индекс организованности структуры	126	304

Это может свидетельствовать о больших адаптационных возможностях студентов в ситуации конфликта. При этом по количеству и значимости отрицательных связей, образуемых изучаемыми нами качествами, группа солдат отличается в большую сторону от студентов. Мера выраженности того или иного личностного качества обуславливает определенный поведенческий инвариант реагирования на ситуацию конфликта, а совокупность данных качеств составляет общий поведенческий репертуар личности. Чем он более разнообразен, дифференцирован и лабилен по отношению к изменяющимся ситуациям, тем эффективнее поведение личности в конфликте.

Библиографический список

1. *Калюжный А.С.* Психология взаимоотношений в подразделении [Текст] / А. С. Калюжный. – Учеб. пос. – Н.Новгород: НГТУ, 2004. – 36 с.

2. *Кашинов А.С.* Соотношение когнитивных характеристик конфликтоустойчивости и коммуникативной креативности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова «Акмеология образования». – 2009. № 2. – Т. 15. – С. 24–28.

3. *Кашинов А.С.* Конфликтоустойчивость как личностная детерминанта адаптивного поведения студентов // Вестник Университета (Государственный университет управления). Социо-

логия, психология, педагогика и управление персоналом. – М.: ГУУ, 2011. – № 4. – С. 60–61.

4. *Кашапов А.С.* Динамика социально-психологических качеств студентов в процессе вузовской адаптации // Вестник Ярославского государственного университета им П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки, 2012. – № 1 (19). – С. 92–95.

5. *Кашапов А.С.* Когнитивные и метакогнитивные характеристики конфликтоустойчивости в процессе социально-психологической адаптации студентов // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / Под науч. ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Ю.В. Пошехоновой. ЯрГУ – Ярославль, 2012. – С. 269–320.

6. *Кашапов А.С.* Типы реагирования на конфликт в условиях социальной адаптации студентов // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / Под науч. ред. проф. М.М. Кашапова; ЯрГУ. – Ярославль, 2012. – С. 192–261.

7. *Кашапов А.С.* Конструктивная конфликтность личности как основа управления конфликтом // Психология конструктивной конфликтности личности. Монография / Под ред. проф. А.В. Карпова, проф. М.М. Кашапова. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – С. 230–268.

8. Управление конфликтом: методические указания / Сост. А.С. Кашапов; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2013. – 52 с.

ДИНАМИКА НАДСИТУАТИВНОГО ТИПА МЫШЛЕНИЯ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СПЕЦИАЛИСТА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ⁴

Кашапов М.М.

ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им.
П.Г. Демидова», г. Ярославль

skashapov@mail.ru

Надситуативный тип мышления характеризуется «широкой взглядом», «глобальным подходом к проблеме», «открытой познавательной позицией». Советы можно дать, но чтоб не бы-

⁴ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (Проект № 13-06-00589а)

ло, как с умной Гретхен, когда она все делала точно, как ей говорили, но опаздывала на один шаг, не учитывая нового контекста. Чтобы успешно разрешать проблемную коммуникативную ситуацию, нужно: а) знать партнера; б) понимать контекст ситуации; в) адекватно принимать происходящее; г) реализовывать оригинальную идею в соответствии с поставленной целью. А в первую очередь нужно позаботиться о тех структурах, которые могут обеспечить это знание и понимание. Особенностью личностно не вовлеченного, отчужденного профессионального поведения является неадекватный способ реагирования на трудную ситуацию (агрессия или уход). А надситуативность является тем направлением, в котором происходит развитие познавательной сферы субъекта. Признаки объекта отделяются от ситуации посредством понятия, приобретая самостоятельное значение. Действия, отрываясь от ситуации, приобретают характер формальных операций. Формальные структуры, поднимаемые над ситуацией, являются более значимыми в регуляции деятельности, поскольку ситуация не может быть абстрактной. Следовательно, надситуативность – это способность субъекта подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи.

Благодаря реализации умения обнаруживать надситуативную проблемность в решаемой ситуации профессионал способен «подняться над фактом», достигая такой глубины обобщения, которая необходима для понимания сущности происходящего. А самое главное – происходит личностное развитие профессионала, прежде всего, его эмоциональной сферы и его самопознания. А это неизбежно ведет к формированию личностных позиций, убеждений, поскольку в условиях надситуативной проблемности осуществляется ориентация познавательного процесса на наполнение личностным содержанием профессиональной деятельности.

Надситуативный уровень мышления направлен на самосовершенствование себя посредством рефлексии своей деятельности и себя в этой деятельности. Реализация данного уровня позволяет педагогу выйти за пределы практики. Специалист становится творцом, проектировщиком своей профессиональной судьбы. Он тогда реализует свой творческий потенциал, когда

становится субъектом проектирования. Именно он решает, что брать, а что не брать в авторскую систему деятельности. Доминирующим уровнем обнаружения проблемности становится тот, который непосредственно связан с целью. Другой уровень будет субдоминантным.

В отечественной психологии идея «выхода за пределы» исходного уровня преобразования ситуации получила как теоретическое оформление (в виде положения Я.А. Пономарева о смене доминирующих уровней решения творческой задачи [8]), так и эмпирическое подтверждение (например, «подключение» новой, познавательной мотивации как показателя креативности [2]). Из 14 способностей, наиболее высоко оцененных разными специалистами по их значению для научного творчества, четыре имеют отношение к прогностическим процессам (способности видеть дальше непосредственно данного и очевидного, предвидеть последствия и т.д.) [1]. Распространенной формой «выхода за пределы» исходного уровня преобразования в любом продуктивном мыслительном процессе является формирование новых обобщений, которые позволяют создать более совершенный способ действия [4. С. 21]. Другим примером «выхода за пределы» являются процессы предвосхищения, антиципации, присутствующие творческим актам [7; 8].

В нашем исследовании, проведенном совместно с С.В. Алексеевой, установлено, на ситуативном уровне врач решает диагностическую задачу не выходя за рамки конкретной ситуации, используя имеющиеся знания и опыт. Именно на этом уровне, наряду с другими стилями мышления, возможно выделение репродуктивного стиля, как одного из подуровней, на котором врач использует имеющиеся в его профессиональном опыте структуры действия. На этом уровне мыслительная деятельность врача направлена на познание и изменение конкретной врачебной ситуации. На надситуативном уровне в центре внимания врача оказывается не только решение конкретной проблемной ситуации в контексте достижения намеченного результата, но и рефлексия самого процесса мышления. Следствием такой рефлексии может явиться более глубокое познание врачом особенностей своей личности. На данном уровне врач способен выйти за рамки конкретной диагностической задачи,

осознать и в дальнейшем учитывать и совершенствовать свои индивидуальные особенности, которые влияют на процесс решения клинической задачи. В целом, надситуативное мышление характеризуется аккомодативностью и более высоким уровнем селективности [4; 5].

В исследованиях Е.В.Шубиной, выполненных под руководством М.М. Кашапова [6], отмечается, что динамика уровневых характеристик педагогического мышления (ПМ) учителей начальных классов на стадиях профессионального обучения, адаптации, развития и реализации профессионала носит положительный линейный характер, что отражено на рисунке. Наибольший рост уровневых характеристик ПМ наблюдается на стадии профессионального обучения при переходе от среднего к высшему образованию, а также на этапе профессиональной деятельности при переходе от стадии адаптации к стадии развития профессионала.

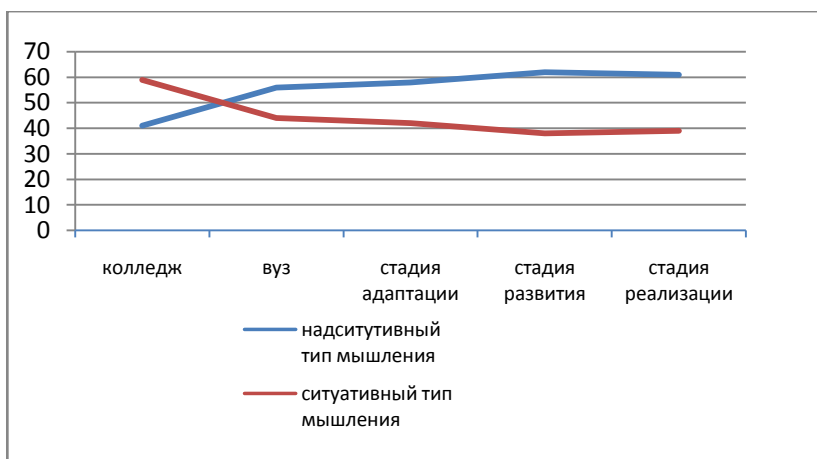


Рис. График динамики уровневых характеристик педагогического мышления учителей начальных классов

По сравнению с учителями начальных классов, доля учителей средней школы с ярко выраженным надситуативным уровнем ПМ значительно меньше. Данные различия характерны и для студентов вуза, обучающихся на соответствующих специальностях.

В целом, на стадии профессионального обучения надситуативный тип ПМ студентов связан с высоким уровнем развития оригинальности мышления, разработанностью принимаемого решения, способностью креативно решать возникающие ситуации, с направленностью на саморазвитие и повышение своей профессиональной компетентности, с интернальностью. На стадии адаптации стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее преодолевать трудности в работе, характерно для начинающего учителя с надситуативным уровнем обнаружения педагогической проблемности. На стадии развития и реализации профессионала учителя с надситуативным уровнем ПМ стремятся к самопознанию, к изучению себя, глубокому самоанализу чувств и опыта. Они высоко оценивают умение понять позицию другого в общении, проявляют интерес к его личности, ориентацию на развитие личности ученика. Наблюдается динамика корреляционных связей типа ПМ и уровня творческих способностей у учителей начальных классов на этапе профессиональной подготовки и дальнейшего профессионального становления.

Библиографический список

1. *Бернштейн М.С.* Психология научного творчества // Вопросы психологии, 1965. № 3. – С. 156–164.
2. *Богоявленская Д.Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов на Дону, 1983.
3. *Завалишина Д.Н.* Творческий аспект практического мышления // Психологический журнал, 1991. Т. 12, № 2. – С. 16–26.
4. *Кашапов М.М.* Психология педагогического мышления. Монография. СПб.: Алетейя, 2000. – 463 с.
5. *Кашапов М.М.* Психология творческого мышления профессионала. Монография. М.: ПЕР СЭ, 2006. – 688 с.
6. *Кашапов М.М., Шубина Е.В.* Личностные механизмы функционирования педагогического мышления учителей начальных классов на этапах профессионализации /М.М. Кашапов, Е.В. Шубина // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук), 2014, 2 (41). Том 2. – С. 100–106.
7. *Матюшкин А.М.* Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии, 1989. № 6. – С. 29–33.

8. Пономарев Я.А. Состояние, тенденции и перспективы развития психологии творчества // Психологический журнал, 1986. Т. 7. № 2. – С. 3–12.

ОПЫТ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ИНТЕГРИРОВАННЫЙ РЕСУРС БЕЗОПАСНОЙ ЛИЧНОСТИ

Кибальченко И.А.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
kibal-irina@mail.ru

Одна из базовых потребностей человека – потребность в безопасности. Без ее удовлетворения невозможно его нормальное функционирование и жизнедеятельность в целом [1]. Поэтому априори у человека должен формироваться опыт как основной ресурс позитивного становления человека.

Под ресурсом в психологии понимают возможность, средство, способ или инструмент, для достижения какой-либо цели.

Ресурс – это совокупность потенциальных свойств человека, которая обеспечивает возможность успешного освоения профессии, эффективную профессиональную деятельность и развитие личности в целом [2]. Такая совокупность свойств как индивидуальный ресурс профессионального развития (С.А. Дружилов) формируется в процессе включения человека в разные виды деятельности, приобретая в каждой из них результат – опыт. Нами эмпирически доказано, что в процессе развития опыта интегрируются его разные формы, создавая вложенность форм опыта субъекта.

Субъектный опыт – диффузный, но он аккумулирует опыт учебно-познавательной деятельности. Из него кристаллизуется ментальный опыт. Он обеспечивает познавательное отношение человека к миру и обуславливает конкретные свойства его интеллектуальной деятельности [3].

В процессе учебной деятельности под воздействием свойств ментального и субъектного опыта формируется отрефлексированный и интегрированный учебно-познавательный опыт.

Все три формы опыта включены друг в друга и приобретают новые свойства, своего рода интегрированный познавательный «заряд». Его актуализация обеспечивает движение

(развитие) и интеграцию выделенных форм опыта субъекта в триаду «вложенных» форм опыта.

Эффект интеграции проявляется в одновременном повышении уровня элементов учебно-познавательного, ментального и субъектного опыта. Такой результат отражает появление интегрированных свойств в опыте обучающихся [3].

Полученные результаты выстраиваются в общей логике с результатами исследования индивидуальных, а в них когнитивных и интеллектуальных ресурсов.

Д.А. Леонтьев, описывая проблему ресурсов как индивидуальных особенностей, которые детерминируют успешное или неуспешное преодоление трудных ситуаций, выделяет физиологические, психологические и социальные ресурсы субъекта. Психологические подразделяются на ресурсы устойчивости (ценностно-смысловые ресурсы), ресурсы саморегуляции, мотивационные ресурсы, инструментальные ресурсы (умения и навыки) [4].

Сергиенко Е.А. выделяет индивидуальные ресурсы личности, а в них ресурсы когнитивного, эмоционального и волевого контроля личности [5].

В когнитивистском подходе ресурсы рассматриваются в определениях интеллектуальных ресурсов, интеллектуальной активности личности. Стернберг определяет интеллект как механизм «ментального самоуправления» [7]. Главная функция интеллекта заключается в управлении интеллектуальными ресурсами, а основа индивидуальных различий в интеллектуальной деятельности — в способах использования людьми своего интеллекта, своего ментального опыта.

Ключевым понятием, которое может быть использовано для установления связи общепсихологического и дифференциально-психологического подходов к исследованию интеллекта и ресурса, является понятие "ментальное пространство", точнее — "мерность ментального пространства", которые использует М.А. Холодная в своей концепции когнитивного ресурса. В связи с этим высокоинтеллектуальные люди, имеют не только более сформированные механизмы переработки информации, но и более совершенные механизмы регуляции наличных интеллектуальных ресурсов [7].

Можно предположить, что интеллект, а именно структура ментального опыта, включая формы более низшего порядка (учебно-познавательный опыт и ресурс) и входя в формы высшего порядка (субъектный опыт и ресурс), является одной из ключевых форм индивидуального ресурса субъекта.

Необходимо отметить, что В.А. Толочек выделяет в психических ресурсах такие характеристики, как динамичность, избирательность и ситуативность [6], которые относятся и к характеристикам опыта.

В процессе активации разных форм опыта, приобретенного ранее в разных ситуациях и в разных видах деятельности, и структурируются психологические ресурсы. Такие ресурсы сугубо индивидуальны, а их активация зависит от той ситуации, в которой человек живет, обучается, работает, применяет и так далее.

Индивидуальный ресурс субъекта (его структура и уровень) как внутренний ресурс направляется, запускается «инструментальной оснащенностью субъекта» (термин Д.А. Леонтьева) и взаимодействует с внешними ресурсами, задаваемыми объективной ситуацией.

Вторые задают абстрактное поле доступных возможностей в ситуации, а первые определяют, какие из этих возможностей конкретный субъект, обладающий определенными физическими и умственными способностями и умениями, в состоянии использовать, а какие нет.

Совокупность внутренних и внешних ресурсов определяет спектр действий данного субъекта в данной ситуации. Использование индивидуальных ресурсов в ситуации образования предполагает взаимодействие между разными субъектами образования.

Изучая не просто общие, а интегрированные ресурсы безопасной личности, мы исходим из проектирования ресурсной модели интеграции разных форм опыта субъектов образования.

Достоинствами ресурсной модели являются:

- во-первых, отнесенность вложенных форм опыта как результатов деятельности к интегрированным ресурсам человека;
- во-вторых, адресованность процессов интеграции разных форм опыта и ресурса субъектов образования к конструкту безопасной личности.

Библиографический список

1. *Баева И.А.* Безопасность как психолого-педагогический ресурс образовательной среды и направление оказания психологической помощи // Теоретические и прикладные аспекты деятельности центра экстренной психологической помощи МГППУ. – С. 5–12.

2. *Дружилов С.А.* Индивидуальные ресурсы и потенциалы личности как необходимые условия становления профессионализма человека // Современные научные исследования и инновации. – Август 2011. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/08/1930> (дата обращения: 03.10.2013).

3. *Кибальченко И.А.* Интегрированный опыт субъекта как предмет психологических исследований // Современные тенденции в образовании и науке. – Часть 15. – Тамбов, 2013. – С. 64–66.

4. *Леонтьев Д.А., Лебедева А.А., Александрова Л.А.* Психологические механизмы и ресурсы развития личности у учащихся с ограниченными возможностями здоровья // В кн.: Психолого-педагогические основы инклюзивного образования. М.: МГППУ, 2013. – С. 116–149.

5. *Сергиенко Е.А.* Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 5(7). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 05.04.2014г.)

6. *Толочек В.А.* Современная психология труда: Питер, 2005. – 479 с.

7. *Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

ИЗУЧЕНИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ СТУДЕНТОВ

Кибальченко И.А., Кондракова Н.В.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
kibal-irina@mail.ru

Каждому человеку необходим ресурс, на который он может опереться при выборе будущего с его неизвестностью, тревогой и который обеспечивает получение нового опыта. Развитие тех или иных ресурсов, определяющих готовность к обеспе-

чению безопасности, будет эффективным, если сам субъект, обладая ценностями познания и развития, понимает необходимость этого и способен направлять свои усилия на достижение этой цели [2]. Понимание своих потенциальных возможностей и актуализировать их поможет человеку лучше осознавать происходящее вокруг, лучше понимать себя и свое поведение, при-способливаться к постоянно изменяющимся условиям среды.

Выявление потенциальных ресурсов и их актуализация – это ступенька к реализации скрытых возможностей, к безопасному развитию каждого человека. Однако существует проблема дифференциации понятий «ресурс», «способности», «потенциальная одаренность»: они рассматриваются как идентичные и наоборот. Как отмечает Шурыгина И.А., основным психическим ресурсом человека является та или иная способность, которая проявляется в разных видах деятельности. Определение данного понятия не однозначно. Исходя из исследований Дружилова С.А., можно заключить, что существует некоторая совокупность потенциальных свойств человека, которая обеспечивает возможность успешного освоения профессии, эффективную профессиональную деятельность и развитие личности в целом. Эту совокупность свойств обозначают как индивидуальный ресурс профессионального развития (ИРПР).

Поскольку одним из основных ресурсов человека является опыт, который рассматривается в аспектах актуальности, потенциальности и перспективности, то интеграция содержания понятий «потенциал» и «ресурс» дает возможность рассмотреть потенциальный ресурс как динамические, ситуативные, индивидуально-психологические особенности (в том числе и способности) человека, которые он может актуализировать в процессе деятельности, не только обогащая свой опыт, но и развивая потенциальную и актуальную одаренность. Необходимо отметить, что потенциальный ресурс становится актуальным тогда, когда человек стремится к наполнению своей жизни и деятельности смыслом (С. Замалева). Для студентов такой деятельностью является учебная.

Для изучения потенциального ресурса студентов была разработана диагностическая методика. В соответствии с ее теоретическим обоснованием мы предположили, что потенциа-

ные ресурсы студентов можно изучать с помощью рефлексивной самодиагностики в соответствии со структурой потенциального ресурса личности, и что существуют различия в потенциальных ресурсах студентов с разной успеваемостью. А именно: у студентов со средним уровнем успеваемости сформированность познавательного компонента потенциального ресурса будет выше в сравнении с познавательным компонентом потенциального ресурса студентов с низкой успеваемостью; студенты с разным уровнем успеваемости не будут отличаться по сформированности психосоциального компонента их потенциального ресурса. К первому блоку (компоненту) относят способности к классификации и анализу, способность оценивать процесс и результат действий, способность хорошо улавливать связь между одним событием и другим, между причиной и следствием, понимать мотивы поведения других людей, склонность к самоанализу, предвидеть, прогнозировать последствия, умение делать выводы и обобщения и др. Ко второму блоку относят общительность, самостоятельность, умение принимать решения, и др.

В ходе пилотажного исследования были выделены две группы по 30 человек каждая (группа студентов с низким уровнем академической успеваемости и группа студентов со средним уровнем академической успеваемости). Использование методики изучения потенциальных ресурсов студентов позволило выявить, что по сформированности психосоциального компонента потенциальные ресурсы студентов со средним уровнем успеваемости и с низким уровнем успеваемости достоверно не различаются. Такой результат логично соотносится с тем, что в указанных группах нет различий по уровню рефлексивности, социальному интеллекту, сформированности таких характеристик, как способность понимать мотивы других людей, склонность к самоанализу, самостоятельность, умение принимать решения, способность предвидеть, прогнозировать последствия, способность оценивать процесс и результат действий, хорошо улавливать связь между одним событием и другим, между причиной и следствием, умение делать выводы и обобщения. Однако наблюдается тенденция к различиям между результатами по познавательному компоненту потенциальных ресурсов у студентов со средним и с низким уровнем академической успеваемости.

мости. В группе со средним уровнем успеваемости среднее значение потенциального ресурса – 33, а в группе студентов с низким уровнем успеваемости – 23, что однако отражает уровень выше среднего в обеих группах. Между тем тенденция подтверждается тем, что планирование деятельности и общий уровень саморегуляции у студентов со средним уровнем успеваемости значимо выше, чем у студентов с низким уровнем среднего балла по успеваемости. Для уточнения результатов необходимо комплексное изучение потенциальных ресурсов студентов с разной успеваемостью на большей выборке.

Библиографический список

1. *Дружилов С.А.* Индивидуальные ресурсы и потенциалы личности как необходимые условия становления профессионализма человека // Современные научные исследования и инновации.– Август 2011. – № 4, [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/08/1930> (дата обращения: 23.03.2014).

2. *Лызь Н.А.* Развитие безопасной личности в образовательном процессе вуза: монография. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. – 305 с.

3. *Шурыгина И. А.* Активное учение как фактор оптимизации активности субъекта в учебной деятельности [Текст] / И.А. Шурыгина // Современная психология. (г. Пермь, июнь 2012 г.). – С. 89–91.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РЕСУРСА ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ НА ДОМАШНЕМ ОБУЧЕНИИ, ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Колмыкова Г.Г.

МОБУ СОШ № 34, г. Таганрог

kolmykova-70@mail.ru

Каждую личность характеризуют свои, присущие только ей особенности. Поэтому педагогу очень важно знать, считать и понимать поведение учащегося, уметь планировать и прогнозировать такую ситуацию развития каждого ученика, в которой обеспечивается перспектива его позитивного становления, отсутствие травматической и психологической деформации струк-

туры личности. То есть планировать безопасную психолого-педагогическую среду для развития личного опыта как основного интеллектуально-личностного ресурса каждого ученика.

Ресурс – количественная мера возможности выполнения какой-либо деятельности; условия, позволяющие с помощью определённых преобразований получить желаемый результат. *Личностный ресурс* – наличие сил и внутренняя готовность к решению поставленных задач. Он складывается из ресурсного состояния (физического и душевного) и личностной составляющей, состояния духа, личностной силы. Ресурс определяется как шанс, возможность, средства, запасы чего-либо, к которым обращаются в случае необходимости. Изучением ресурсов занимаются М.А. Холодная, К. Андреас и Т. Андреас, Н.Б. Москвина [1].

Личностный ресурс является частным понятием личности диалога культур и представляет собой ценностно-эмоциональную сферу учеников, включающую в себя различные характеристики. Основными социально-психологическими и возрастными характеристиками любого периода развития личности являются: социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности, сфера общения, психические новообразования, характеризующие интеллектуальное, эмоциональное развитие [2]. Поэтому акцент в развитии учащихся делается на развитии их интеллектуально-личностного ресурса.

Говоря об интеллекте, в общем виде имеют в виду индивидуальные особенности, относимые к сфере познавательной, прежде всего, – к мышлению, памяти, восприятию, вниманию и пр. Подразумевается определенный уровень развития мыслительной деятельности личности, обеспечивающий возможность приобретать все новые знания и эффективно использовать их в ходе жизнедеятельности, – способность к осуществлению процесса познания и к эффективному решению проблем, в частности – при овладении новым кругом жизненных задач. Интеллект – относительно устойчивая структура умственных способностей индивида [4], основой которых является его потенциал.

В отечественной психологии наиболее полно проблема личностного потенциала представлена в работах Д.А. Леонтьева. Это системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе ее

способности исходить в своей жизнедеятельности из устойчивых внутренних критериев и ориентиров, сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне разного рода давлений и изменяющихся внешних условий. Данная способность позволяет выступать личности саморегулируемым субъектом деятельности, оказывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств, гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней жизненной ситуации.

Развивая понимание личностного потенциала, заложеного Д.А. Леонтьевым, С.А. Богомаз и В.В. Мацута рассматривают данное понятие в тесной взаимосвязи с инновационной деятельностью. Они считают, что наличие высокого личностного потенциала у человека может обеспечить в случае необходимости многократную мобилизацию его интеллектуальной, креативной и других видов активности, способствуя достижению продуктивности и результативности деятельности [3], уровню и своеобразию интеллектуально-личностного ресурса.

Таким образом, эти оба конструкта личности описывают потенциальную и актуальную возможность развития ее качественных характеристик, проявляющихся в процессе реального взаимодействия учащегося с миром. Одной из категорий учащихся, нуждающихся в оказании помощи для развития их потенциала и интеллектуально-личностного ресурса, являются те, кто по разным причинам находится на домашнем обучении.

Педагогическая практика показывает, что психологически безопасная среда, которую создает учитель в таких условиях для учащегося, должна строиться на основе выявления особенностей его потенциала и интеллектуально-личностного ресурса. Одним из способов такой диагностики, построенной на теории проекции, является изучение рассказов детей.

Например, ученица О. пишет сказку-рассказ. Она с особым трепетом относится к лошадям, поэтому это животное является для неё своего рода священным животным. В рассказе о нем девочка раскрывает свои мечты, устремления и опасения. Особую роль в своей сказке она отводит существам человеко-животным и персонажам трансформерам: на одних она хочет быть похожа, так как они общительны, добры, приносят окру-

жающим радость, а других опасается из-за их враждебности и агрессивности.

Каждый учащийся – субъект как носитель активности, сам выбирает направленность и объекты своей деятельности, так как источник энергии в нем самом, а не во внешнем мире. Окружающая ситуация, психологическое «поле предметов» может лишь актуализировать ту или иную потребность, расширять способы ее удовлетворения [5].

Учащийся Д. – делает маски из гипса. В масках он выражает собственные эмоции и эмоции окружающих людей. На одних он хочет быть похожим, а на других нет, поэтому и в компьютерных играх военной тематики у него свои предпочтения.

Учащаяся Б. пишет сказки, рисует, изображая значимость для нее совместной деятельности с родителями. Она гордится тем, что помогает им в собственном деле, что может научиться защитить их дело от разных угроз.

Психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и представляют собой модель устойчивого развития и нормального функционирования человека во взаимодействии со средой [6]. Изучая учащихся и их окружающую среду по сказкам, маскам и рисункам, мы помогаем им не только раскрыть свой потенциал и ресурс, а совершенствовать их, выстаивая для каждого свою локальную (частную) систему безопасности через обучение и воспитание, через решение интеллектуальных и личностных задач.

Психологизация образовательной среды в целях развития интеллектуально-личностного ресурса ее участников, создание в образовательном учреждении безопасных условий труда и учебы, защита от всех форм дискриминации могут выступать альтернативой агрессивности социальной среды, психоэмоциональному и культурному вакууму, важным условием которых является обеспечение психологической безопасности при взаимодействии участников образовательной среды [7].

Поэтому перед педагогами стоит проблема разработки модели образовательной среды для детей, находящихся на индивидуальном домашнем обучении, учитывая их интеллектуально-личностный потенциал, ресурс и обеспечивая их безопасность.

Такой подход позволит им поддерживать собственную надежность и противостоять воздействиям среды, преодолевать сопротивление внешних условий, бороться с препятствиями и, в конечном счете, достигать поставленных целей и целостного развития.

Библиографический список

1. *Подгорнова А.* Личностный ресурс развития в период юношеского возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://познавательный.рф/all/lichnostnyi-resurs-razvitiya-v-period-yunosheskogo-vozrasta.html>. 12.04.2014.

2. *Головин С.Ю.* Словарь практического психолога. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/25/word/intelekt>. 10.04.2014.

3. *Мещерякова Э.И.* Особенности становления личностного потенциала субъекта инновационной деятельности - Психологическая наука и образование – 2013/2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyedu/2013/n2/62372.shtml>. 05.04.2014.

4. *Этимологический словарь русского языка / Под ред. Н.М. Шанского. М., 1994.*

5. *Берберян А. С.* Понятие субъекта в образовательной парадигме как отражение гуманистических установок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sociosphera.com/publication/conference/2013/176/ponyatie_subekta_v_obrazovatelnoj_paradigme_09.03.2014.

6. *Баева И.А., Гаязова Л.А.* Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. №3. Режим доступа URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/3/3015.phtml>. 12.03.2014.

7. *Калашиникова С. А.* Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности [Текст] / С. А. Калашиникова // Молодой ученый. – 2011. – №8. Т.2. – С. 84–87.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И МАКИАВЕЛЛИЗМА⁵

Лещинская С.Б.

НИ «Томский Государственный Университет», г. Томск
s_leschins94@mail.ru

Развитый уровень современной жизни, несмотря на все его преимущества, является достаточно трудным для человека. Интенсивное межличностное взаимодействие, информационные потоки в крупных городах, ежедневно воздействующие на человека, вызывают стресс, приводят к психологическим проблемам. Помимо этих ежедневных стрессогенных факторов, в настоящее время все чаще и чаще происходят социальные потрясения, террористические акты, вооруженные конфликты. Даже если человек не принимает в них участие непосредственно, не является пострадавшим или свидетелем, информация об этих событиях влияет на его психологическое состояние [5]. В этом контексте необходим анализ такого понятия, как психологическая безопасность.

Различные трагические события могут подорвать уверенность человека в своей безопасности, ощущение которой – базовая потребность человека, одно из базовых его ощущений. Согласно Ронни Янов-Бульман, ощущение психологической безопасности основано на трех категориях базисных убеждений: 1) вера в то, что в мире больше добра, чем зла; 2) убеждение, что мир полон смысла; 3) убеждение в ценности собственного «Я». Для их оценки ей была разработана Шкала базисных убеждений, позволяющая выявить 8 убеждений: благосклонность мира, доброта людей, справедливость мира, контролируемость мира, случайность как принцип распределения происходящих событий, ценность собственного «Я», степень самоконтроля (контроля над происходящими событиями), степень удачи, или везения [1].

⁵ Исследование выполнено по заданию №2014/233 на выполнение базовой части государственного задания Минобрнауки России, проект «Психотехническое обеспечение процесса развития когнитивного и коммуникативного потенциала...».

Современное общество ставит перед человеком еще одну задачу. В связи с необходимостью общения с другими людьми, иногда вынужденного, в процессе реализации профессиональных, учебных или личных задач, люди прибегают к различным стратегиям для того, чтобы быть успешным в этой сфере. Некоторые из них находят компромисс или договариваются с людьми, кто-то подчиняется мнению своего окружения. Часть же людей прибегает к манипуляции окружающими. Такие люди – макиавеллисты – скрывая свои истинные намерения, добиваются того, чтобы их собеседник изменил свои первоначальные цели [3]. Особенно значимым феномен макиавеллизма оказывается для подросткового и юношеского возраста, поскольку подростки и юноши в основной своей массе не обладают адекватными навыками общения и склонны использовать манипулятивную стратегию общения [2].

В этой связи представляется актуальным исследовать взаимосвязь базисных убеждений и психологической безопасности, как условия личностного развития [2] с эмоциональным интеллектом, как способностью к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [4], и с макиавеллизмом, как свойством личности. Понимание того, какие убеждения свойственны студентам с развитым эмоциональным интеллектом, и какие из них присутствуют у студентов, склонных к манипулированию, может играть важную роль в разработке траектории их личностного развития, их способности к эффективному и социально приемлемому взаимодействию с окружающими и к реализации своих личных и профессиональных задач.

Для изучения взаимосвязи описанных выше конструктов было проведено исследование с участием 162 студентов младших курсов. Были использованы следующие методики: опросник Эмоциональный интеллект, разработанный Д.В. Люсиным [4]; Шкала базисных убеждений (автор Р. Янов-Бульман, адаптация О. Кравцовой) для измерения психологической безопасности [1]; МАК-шкала, разработанная В.В. Знаковым (2001) для оценки уровня макиавеллизма. [3]

В результате статистического анализа была выявлена положительная взаимосвязь между некоторыми убеждениями и показателями эмоционального интеллекта:

1) Ценность «Я» (SW) значимо коррелирует с управлением чужими эмоциями (МУ) ($r=0,323$, $p=0,000$), пониманием своих эмоций (ВП) ($r=0,3144$, $p=0,000$), межличностным (МЭИ) ($r=0,2861$, $p=0,000$), и внутриличностным (ВЭИ) ($r=0,3267$, $p=0,000$) эмоциональным интеллектом, пониманием (ПЭ) ($r=0,3011$, $p=0,000$) и управлением (УЭ) ($r=0,3132$, $p=0,000$) эмоциями.

2) Самоконтроль (SC) – с пониманием чужих эмоций (МП) ($r=0,2929$, $p=0,000$), МЭИ ($r=0,2991$, $p=0,000$), ПЭ ($r=0,3044$, $p=0,000$).

3) Интегральная категория «убежденность в собственной ценности» с МП ($r=0,3094$, $p=0,000$), МУ ($r=0,3758$, $p=0,000$), ВП ($r=0,3001$, $p=0,000$), МЭИ ($r=0,3911$, $p=0,000$), ВЭИ ($r=0,2858$, $p=0,000$), ПЭ ($r=0,3607$, $p=0,000$) и УЭ ($r=0,3015$, $p=0,000$).

4) Индекс безопасности – с МУ ($r=0,2974$), ВП ($r=0,3352$), МЭИ ($r=0,2924$), ВЭИ ($r=0,3017$) и ПЭ ($r=0,3316$, во всех случаях $p<0,0001$).

Это означает, что более высокий уровень эмоционального интеллекта у студентов сочетается с большей ценностью «Я», более выраженным самоконтролем и ощущением психологической безопасности.

Не обнаружено никакой значимой корреляции между макиавеллизмом и эмоциональным интеллектом ($N=66$). Но в группе студентов ($N=68$) склонность к макиавеллизму отрицательно коррелирует с такими базисными убеждениями как: благосклонность мира (BW) ($r=-0,3148$; $p=0,009$), доброта людей (BP) ($r=-0,4409$; $p=0,000$), интегральной категорией «Благосклонность мира и доброта людей» ($r=-0,414$; $p=0,000$). То есть, позитивная убежденность в благосклонности мира и доброте людей является признаком, характерным для студентов с низким уровнем склонности к макиавеллизму.

Следовательно, развитая способность понимать эмоции и управлять ими является важной для психологической безопасности личности. Когда человек знает, что он чувствует, что чувствуют другие, и может это контролировать, он, очевидно, не склонен впадать в панику во время каких-либо чрезвычайных событий и, следовательно, способен справляться с жизненными трудностями, стойко реагируя на все, что происходит вокруг.

Человек, для которого эмоции являются понятным и контролируемым феноменом, ощущает ценность своего «Я», поскольку осознание своих эмоций, по-видимому, может способствовать повышению уверенности в себе и самоуважения.

Отрицательная взаимосвязь между базисными убеждениями (благосклонность мира, доброта людей) и макиавеллизмом подтверждает представления о макиавеллистах как о недоверчивых людях, с враждебностью относящихся к окружающим. Вера в то, что мир и люди в нем по природе своей являются доброжелательными, сводит на нет необходимость к манипулированию ими. С положительно настроенным человеком можно договориться и найти компромисс. С другой стороны, полученные данные свидетельствуют о том, что склонные к манипуляции студенты в меньшей степени испытывают чувство безопасности, что делает их более уязвимыми.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта, с нашей точки зрения, является важным фактором достижения гармоничной жизни, ощущение безопасности которой позволяет человеку реализовывать значимые для него цели, не испытывая стресс. Следовательно, с раннего детства необходимо развивать эмоциональную сторону личности, не переставая уделять ей внимание даже после поступления юношей и девушек в университет. Кроме того, необходимо уделять особое внимание тем из них, кто использует такую неэффективную стратегию взаимодействия, как манипулирование другими. Ощущение исходящей от мира и людей враждебности, которое они испытывают, очевидно, может препятствовать удовлетворению потребности в безопасности, помещая их в группу риска в ситуации социальной напряженности и в конфликтах.

Библиографический список

1. Богомаз С.А., Гладких А.Г. Психологическая безопасность и ее измерение с помощью Шкалы базисных убеждений // Вестник Томского государственного университета, 2009. № 318. – С 191–194.
2. Богомаз С.А., Козлова Н.В. Модель личностного развития подростков и юношей с учетом переживаемого ими чувства собственной безопасности в условиях трансформации российского общества // Сибирский психол. журн., 2010. №36. – С. 14–19.

3. *Знаков В.В.* Методика исследования макиавеллизма личности // Сибирский психологический журнал, 2001. № 14–15. – С. 122–129.

4. *Люсин Д.В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика, 2006. № 4. – С. 3–22.

5. *Janoff-Bulman R., Sheikh S.* From National Trauma to Moralizing Nation // Basic and Applied Social Psychology, 2006. V. 28. № 4. – P. 325–332

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ОСМЫСЛЕННОСТИ ЖИЗНИ

Познина Н.А., Бондарева А.К.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
poznina@inbox.ru

Осмысленность жизни играет важную роль при построении жизненной перспективы личностью. Содержательно, она задаёт направление, в котором действует и развивается личность. Именно от смыслов и ценностей зависит то, куда будет направлять свой личностный потенциал человек, что он будет вершить, и насколько конструктивно и полезно будет его творение.

Дж. Пауэлл считает, что осмысленность жизни является характеристикой ее полноты. Дж. Келли осмысленность жизни связывает со способностью смотреть вперед, т.е. видеть настоящее в прошлом и будущее в настоящем [1]. Насколько хорошо видят будущее в настоящем наши сегодняшние студенты, которые осваивают новые профессии и планируют быть специалистами в определенной области? Во многом, от уровня их осмысленности жизни зависит качество их подготовки и то, насколько хорошими специалистами они будут в итоге. Кроме того, одним из условий успешности развития будущего профессионала являются также его профессиональные представления, возникающие на начальных этапах профессионального самоопределения и определяющие в дальнейшем особенности движения человека в профессии и возможности его личностной и профессиональной самореализации.

В.Н. Обносков отмечает, что профессиональные представления можно рассматривать как информационную и мотиваци-

онную основу профессионального самоопределения, а также как необходимое условие для активной субъектной включенности учащегося в учебно-профессиональную деятельность [2]. Соотнесение представлений о профессии и о себе способствует формированию образа "Я" как субъекта профессиональной деятельности, развитию профессиональной мотивации. Когнитивный компонент характеризуется различной степенью осознания и понимания личностью своих профессиональных обязанностей. Аффективный компонент обозначает модальность их оценки. Поведенческий компонент выражается в степени готовности личности к практической реализации профессиональных обязанностей.

Такое рассмотрение профессиональных представлений позволяет предположить, что между их адекватностью и осмысленностью жизни существует определенная взаимосвязь.

Мы предположили, что студенты с высоким уровнем осмысленности жизни будут характеризоваться более полными и дифференцированными представлениями о своей будущей профессиональной деятельности, более адекватными профессиональной программой представлениями о личности профессионала своего профиля и в большей степени положительным отношением к выбранной профессии, чем студенты с низким уровнем осмысленности жизни (ОЖ). Эти гипотезы нашли своё подтверждение в ходе проведенного эмпирического исследования на базе ИТА ЮФУ.

В качестве участников исследования были привлечены студенты пятого курса факультета автоматике и вычислительной техники. Общий объем выборки составил 120 человек.

В ходе проведения исследования мы выяснили, что, несмотря на обучение уже на пятом курсе, в большинстве своем студенты имеют не полные представления о личности профессионала своего профиля, что соотносится с результатами наших предыдущих исследований [3]. В перечень профессионально важных качеств они включают те качества, которые таковыми не являются согласно профессиональной программе, но зато имеют большую значимость в плане общего развития их как личностей. Некоторые профессионально важные качества, такие как скрупу-

лезность в работе, изобретательность не получили должной оценки и не были рассмотрены ими как профессионально важные.

Что касается сравнительного анализа групп студентов с высоким и низким уровнем осмысленности жизни, то в его ходе подтвердилось наше предположение о том, что студенты с высоким уровнем осмысленности жизни будут иметь более адекватные профессиональные представления о личности профессионала, чем студенты с низким уровнем ОЖ.

Также получила свое подтверждение наша гипотеза относительно более полных и дифференцированных представлений о будущей профессиональной деятельности у студентов с высоким уровнем ОЖ, по сравнению со студентами с низким уровнем ОЖ. Статистическая обработка данных показала, что они лучше понимают особенности своей будущей профессии, имеют более широкое представление о видах деятельности, которые им предстоит выполнять. Возможно, это связано с тем фактом, что среди студентов с высоким уровнем ОЖ много тех, кто уже начал работать по специальности. Кроме того, студенты с низким уровнем осмысленности жизни склонны были на вопросы типа «какие виды деятельности (работ) выполняет специалист Вашего профиля?» давать размытые и несодержательные ответы (например, «сложную работу», «неинтересную работу», «всего понемногу» и т.д.). Подобный факт позволил нам предположить, что и отношение к профессии у студентов с низким уровнем ОЖ будет менее положительным, чем у студентов с высоким уровнем ОЖ.

Большее половины студентов с высоким уровнем ОЖ (76 %) отметили, что выбранная профессия им нравится. Из них у 56 % студентов представления о профессии улучшились за период обучения в вузе. Они отметили, что на такое изменение повлияла встреча с профессионалами, мнение преподавателей, работа и прохождение практики по специальности.

В группе же с низким уровнем осмысленности жизни только 42 % студентов нравится выбранная профессия, однако положительные изменения в представлениях за период обучения в вузе были отмечены всего лишь у 21 % из них. На данный результат, по их мнению, в большей степени повлияли препода-

ваемые дисциплины и мнение одноклассников, родственников, друзей.

При этом в каждой из подвыборок были и такие студенты, кто отметил, что их представления за период обучения в вузе изменились в худшую сторону, выбранная профессия стала им нравиться меньше. В качестве основной причины этого в большинстве своем они выделили преподаваемые дисциплины. Скорее всего, это связано с тем, что приходя в университет, большинство абитуриентов имеют идеализированные, в каком-то роде романтические представления о выбранной профессии, затем, по мере появления специальных дисциплин в процессе подготовки, характер представлений начинает меняться и, зачастую, не в лучшую сторону.

В целях диагностики поведенческого компонента представлений о профессии, студентам были заданы вопросы об их профессиональных намерениях по окончании вуза. Большинство студентов с высоким уровнем ОЖ отметили, что по окончании обучения в вузе они планируют работать по специальности (или уже работают по ней). Среди студентов с низким уровнем ОЖ таких людей оказалось значительно меньше. Более того, у большинства студентов с низким уровнем ОЖ вопросы об их профессиональной перспективе, как и вопросы относительно того, что их побуждает учиться, вызвали затруднения. Студенты с высоким уровнем ОЖ, напротив, отметили, что им нравится осваивать свою специальность и узнавать новое.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что уровень осмысленности жизни служит своего рода условием для профессионального роста и самоопределения человека. Осмысленность жизни предполагает осмысленный профессиональный выбор, который, в свою очередь строится на адекватном понимании необходимости обладания определенными личностными и интеллектуальными ресурсами для освоения и будущего осуществления профессии.

В силу полученных результатов видится необходимой разработка специальных тренинговых программ для старших школьников, направленных на развитие их осмысленности жизни, что позволит им в дальнейшем сделать осознанный профессиональный выбор.

Библиографический список

1. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 1999. — 487 с.
2. *Обносов В.Н.* Представление о профессии как фактор профессионального самоопределения учащихся ПТУ: Дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1998. — 190 с.
3. *Познина Н.А.* О проблеме формирования профессиональных представлений студентов инженерных специальностей / Известия ЮФУ. Технические науки. Тематический выпуск «Педагогика и психология». — Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2013. №10 (147) — 260 с. — С. 255–259.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТВЕТСТВЕННОСТИ С КАЧЕСТВАМИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА РАЗНЫХ КУРСАХ ОБУЧЕНИЯ⁶

Солодчук О.Н., Кашапов М.М.

ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль

sleep504@yandex.ru, skashapov@mail.ru

Степень развития личностной организации и психологическое содержание “Я” являются основными факторами формирования качества моральной ответственности в условиях профессиональной подготовки врача. Решения, принимаемые врачом, отличаются особой ответственностью, поэтому важность её формирования неизмеримо возрастает. Ответственность, по мнению К.К. Платонова, является способностью личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или в коллективе нормам (1981). По данным И.И. Купцова ведущими отрицательными чертами характера, которые отметили у себя учащиеся, явились безответственное отношение к учебе и общественным поручениям (1982). Возрастающая роль ответственности обусловлена необходимостью осуществления в различных формах контроля над деятельностью субъекта с точки зрения выполнения им принятых норм и правил (Петровский А.В., Ярошевский М.Г., 1990).

⁶ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (Проект № 13-06-00589а)

В работах М.М. Кашапова рассмотрены психологическая структура ответственности, её виды. Особое внимание обращено на осмысление и понимание психологических механизмов и закономерностей, лежащих в основе принятия ответственности за конфликт. Подчеркивается, что знание способов взятия на себя ответственности за происходящее в конкретной ситуации позволяет с большей уверенностью управлять своим поведением. Ответственность связана с реализацией решения в ситуации выбора, поэтому она характеризуется принятием субъектом, в случае необходимости, на себя вины за негативные последствия. Поэтому формирование ответственности неразрывно связано со становлением профессионального мышления, позволяющего прогнозировать ход развития событий [1-7].

В отечественной психологии ответственность рассматривается как одна из составляющих личностных автономий, в основе которой лежит механизм самодетерминации. Тем не менее, механическое следование придуманным обществом разнообразным “должен”, “надо”, “следует” или “обязан” является ярким проявлением самодиверсии. Действуя по данным правилам, нормам личность перекладывает ответственность за свои поступки на эти правила и оказывается не в состоянии, то есть неспособной, вложить в выполняемое дело все самое лучшее, на что способна.

Цель исследования: изучение уровня ответственности студентов 1-6 курсов педиатрического факультета Ярославской государственной медицинской академии.

Методы: изучение ответственности как одной из составляющих психологической структуры личности устанавливалась по опроснику В.П. Прядина.

Субъектом ответственного поведения являлись студенты различных курсов медицинской академии, объектом – учеба, научная и общественная работа студентов.

Выборка составила 180 человек – по 30 человек с 1 по 6 курс педиатрического факультета ЯГМА.

Результаты и их обсуждения: ответственность нами рассматривается как системное качество личности. При анализе динамической эргичности обнаружено повышение данного показателя у 29 % студентов 1-ого курса, а на 4-5 курсах – у 55 % и

57 % соответственно. Тогда как повышенный уровень динамической эргичности на всех курсах не превышал 10%.

Аналогичная тенденция наблюдается в эмоциональном компоненте. Максимально высокий уровень стеничности выявлен на 5-м курсе – 73 %. Однако отмечен высокий уровень эмоциональной астеничности у студентов 6-го курса. Отмечается положительная корреляционная связь между эргичностью и стеничностью; эргичностью и астеничностью, то есть, чем более выражена сила, стремление, разнообразие приемов реализации ответственности (эргичность), тем ярче проявляются стенические эмоции: радость, оптимизм при реализации целей. Так же, чем сильнее выражены показатели эргичности (слабая сила, отсутствие планомерности в достижении цели, отступление перед трудностями), тем ярче проявляются показатели астении (апатия, чувство неудовлетворения).

По критерию ответственности личности за свои действия и поступки выделен интернальный и экстернальный локус контроля. Более половины респондентов отметили показатели, характерные для регуляторной интернальности (так на 1 курсе – 38 % студентов с интернальным локусом контроля, тогда как на 5 и 6 курсах – 57 % и 41 % соответственно), отмечена положительная корреляция между уровнем интернальности и динамической эргичности. То есть, чем больше сила, постоянство стремлений к проявлению ответственности, тем выше уровень интернальности, независимость при выполнении ответственных дел, организованность и целеустремленность к проявлению ответственности и тем меньше проявляются пассивность ответственного поведения, и наоборот, выраженная экстернальность (слабая организованность, неверие в свои силы, упование на случай, ответственность перекладывается на других людей), препятствующая активному проявлению ответственности, снижая динамические характеристики.

Повышенный уровень когнитивной осмысленности (это схватывание стержневой основы ответственности, ее сути, глубокое и целостное представление качества) на первом курсе отмечается лишь у 1/3 студентов, а к 4-му курсу у 80 %. Осведомленность не имеет четкой динамики в процессе обучения и отмечается в 50 % на уровне выше среднего на всех курсах.

Мотивационный компонент у студентов различных курсов в большей степени (более 70 %) показал высокую социоцентрическую направленность (более 70 %), тогда как эгоцентризм представлен был в среднем лишь в 10 % всех опрошенных. То есть большая часть студентов целенаправленно выбрала свою будущую профессию, где во главе угла находится самоотдача и помощь.

Результативный компонент ответственности рассматривался в предметно-деятельностной (коммуникативной) и субъектно-личностной сферах. Так высокий уровень предметной результативности, как эквивалента общественно значимого результата, отмечался у студентов 3-4 курсов – по 55 %, тогда как в остальных случаях лишь треть опрошенных указали этот фактор. Субъектная переменная, связанная с личным благополучием, самореализацией, отмечена практически на всех курсах в 50 % случаев, а на 4-м курсе – в 80 %.

Выводы: таким образом, ответственность у студентов педиатрического факультета ЯГМА различных курсов – это социально-значимое личностное качество, которое формируется и развивается в процессе получения высшего образования по мере взросления, причем в большей мере с помощью психологически грамотно организованного самообразования и самовоспитания.

Библиографический список

1. *Кашапов М.М.* Психология педагогического мышления. Монография. С.-Пб.: Алетейя, 2000. – 463 с.
2. *Кашапов М.М.* Теория и практика решения конфликтных ситуаций. Учебное пособие. М. – Ярославль: Ремдер, 2003. – 183 с.
3. *Кашапов М.М.* Психология творческого мышления профессионала. Монография. М.: ПЕР СЭ, 2006. – 688 с.
4. *Кашапов М.М.* Основы конфликтологии. Учебное пособие. Ярославль, Яросл. гос. ун-т. 2006. – 116 с.
5. *Кашапов М.М.* Психология творческого процесса в конфликте. Монография. Ярославль, Яросл. гос. ун-т. 2011. – 296 с.
6. *Kashapov M.* Mediation and specific types of reaction to conflict // *Vestnik St.Petersburg University. Series 16.* 2012. Issue 2. – P. 4–12.

7. *Kashapov M.M. Considering Specific Types of Reaction towards Conflict in Mediation / Embedding Mediation in Society. Theory – Research – Practice – Training // Sergey A. Manichev, Alexander Redlich (eds.). Peter Lang GmbH, 2012. – P. 55–65.*

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ОСОБЕННОСТЬ РЕСУРСА СТУДЕНТОВ С ЗАПОРоговым УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Тян В.В.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
Victory-tyan@rambler.ru

Настоящая работа ставит своей целью изучение структурных особенностей творческих способностей студентов с запороговым уровнем интеллекта, так как оба фактора являются ведущими в формировании интеллектуально-личностного ресурса студентов.

Детальный анализ представлений о творчестве показал схожесть разных определений данного понятия и необходимость рассмотрения этого феномена в соответствии с его структурой. При этом следует подчеркнуть, что в общенаучном понимании структура – это внутренний способ организации целостной системы, взаимосвязь между ее элементами. И.О. Александров определяет структуру как упорядоченную совокупность связей между элементами системы. А.А. Малиновский определяет структуру не столько как набор элементов, сколько как связь между ними. В целом, структурно-интегративный подход применительно к изучению структурной организации творчества предполагает учет таких аспектов его анализа, как аспект элементов, аспект связей между элементами, аспект целостности и аспект места данной творческой структуры в ряду других психических структур [2].

Теоретическое изучение парадоксов взаимосвязи интеллекта и творчества показало, что высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот. Однако, если IQ ниже 115-120, интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ выше 120 творческая способность становится независимой величиной, т. е. нет

творческих личностей с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью [1].

Исходя из этого, в данном исследовании, пороговым значением IQ будем считать 120 баллов.

Мы предположили, что существуют различия в структуре творческих способностей студентов с запороговым уровнем интеллекта в сравнении со структурой творческих способностей студентов со средним уровнем интеллекта.

В ходе эмпирического исследования было выявлено, что у студентов с запороговым интеллектом, в сравнении со студентами, имеющими средний показатель интеллекта, более развиты такие компоненты творчества, как «Находчивость», «Комбинирование», «Свободные ассоциации», «Разработанность» и «Оригинальность». Однако, значительно ниже результат по «Дивергентности мышления». Данный результат является парадоксальным. Казалось бы, хорошая интеллектуальная «база» предполагает высокий уровень развития творческих способностей. Однако же, при преодолении порога в 120 баллов, такая творческая способность, как «Дивергентность мышления» высвобождается из-под влияния интеллекта. Но в этом можно найти плюс для личностей с ЗИ. У них обусловлена возможность создания продуцируемых идей, отличающихся высоким научным качеством.

Так как дивергентное мышление отражает способность субъекта находить множество логических возможностей решения задачи, можно предположить, что низкий результат по этой шкале у людей с запороговым уровнем интеллекта позволяет заострять внимание на проработке деталей логического решения, вместо акцента на их количестве.

Это предположение подтверждается и значимо высоким ($P \leq 0,01$) показателем по шкалам «Разработанность» и «Оригинальность» теста Торренса.

Статистически значимые различия в основных характеристиках творчества студентов с запороговым и средним интеллектом являются основанием для поиска структурных особенностей творчества этих групп студентов.

Изучение структуры творческих способностей производилось при помощи факторного анализа. В итоге было извлечено 3

фактора в обеих выборках, которые представлены на слайде в виде графов.

Несмотря на одинаковые количественные показатели факторных структур, они отличаются качественно, что во многом и обусловило структурные особенности творчества студентов с ЗИ.

✓ В структуре творческих способностей студентов со средним интеллектом все компоненты творчества оказались взаимосвязанными, кристаллизующим является фактор «синтез множества образов на основе визуального творчества». Его образуют находчивость, способность комбинировать, визуальное творчество. Таким образом, можно предположить, что в данном случае, генерация новых идей осуществляется благодаря созданию визуальных образов.

Второй фактор «разнообразие идей», так как сюда вошли (3 – дивергентность мышления, 6 – беглость, 7 – гибкость, 8 – оригинальность). Их взаимосвязь обеспечивает импульсивность творчества.

Третий фактор «Недостаточная проработка образа», он включает свободу ассоциаций, и разработанность, имеющие невысокие показатели у студентов со средним интеллектом в сравнении со студентами с запороговым интеллектом. Данная связь, с учетом уровня развитости данных компонентов в группе студентов со средним уровнем интеллекта, указывает на недостаточную проработку спонтанно возникающих образов и идей.

✓ В структуре творческих способностей студентов с запороговым интеллектом кристаллизующий фактор «скорость возникновения оригинального образа», его образуют плеяда, включающая беглость, гибкость, и оригинальность. Учитывая высокий показатель Оригинальности в данной группе можно предположить, что взаимосвязь вышеуказанных компонентов позволяет быстро генерировать оригинальные образы.

Второй фактор «генерация комбинированных идей на основе дивергентного мышления», так как сюда вошли 1 – находчивость, 2 – способность комбинировать, 3 – дивергентность мышления. Так как было выдвинуто, что студентов с запороговым интеллектом отличает низкий уровень дивергентности мышления по причине обеспечения качества разрабатываемых

идей, то предположительно, что данные компоненты взаимосвязаны по причине образования новой идеи путем комбинирования и качественной проработки.

Третий фактор «свобода представлений», он включает визуальное творчество и свободные ассоциации. Учитывая значимо высокий результат по компоненту «Свободные ассоциации» у студентов с запороговым интеллектом, можно предположить, что данный результат достигается за счет способности создавать визуальные образы.

«Разработанность» выпадает из структуры, но с учетом высокого результата этого компонента, можно сказать, что он является надструктурным, возможно метакогнитивным.

Данные результаты подтверждают предположение о том, что существуют различия в структуре творческих способностей студентов с запороговым уровнем интеллекта в сравнении со структурой творческих способностей студентов со средним уровнем интеллекта. А именно, у студентов с запороговым уровнем интеллекта наблюдается обратная связь с дивергентностью мышления, в отличие от прямой связи между этими характеристиками в группе студентов со средним уровнем интеллекта.

Результаты данного исследования указывают на необходимость создания условий для гармоничного развития интеллектуально-творческого ресурса студентов, имеющих высокий интеллектуальный потенциал. В частности, для того, чтобы развиваясь, достигая, и превышая пороговые значения, интеллект не деформировал структуру творческих способностей студентов, позволяя личности развиваться, не нарушая структурной целостности творческих способностей.

Библиографический список

1. *Воронин А.Н.* Интеллект и творчество. Сборник научных трудов. – М.: «Институт психологии РАН», 1999. – 289 с.
2. *Кибальченко И.А.* Интеграция учебного и познавательного опыта обучающихся: структура, динамика, технологии. Дисс. док. псих. н., Ростов-на-Дону, 2011.

Научный руководитель: Кибальченко И.А. – доктор психологических наук, доцент, профессор Южного федерального университета.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КОММУНИКАЦИИ В СИСТЕМЕ «ВРАЧ-БОЛЬНОЙ»⁷

Филатова Ю.С.

ГБОУ ВПО Ярославская государственная медицинская
академия, г. Ярославль
yuliaka@mail.ru

Изучение проблем безопасности субъекта занимает значимое место в научных исследованиях. Особое внимание уделяется психологической защищенности человека от опасностей и рисков, возникающих в профессиональной деятельности (В.А. Бодров, А.В. Буданов, А.Ю. Козырева, М.А. Котик, Н.Л. Шлыкова и др.). Понимание категории психологической безопасности применительно к образовательной среде рассматривается И.А. Баевой [1. С. 92]. Она определяет ее в трех аспектах: как состояние среды, свободное от проявления психологического насилия во взаимодействии; как систему межличностных отношений, которые убеждают человека, что он пребывает вне опасности, укрепляют психическое здоровье; как систему мер, направленных на предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности. Проведенный Н.Л. Шлыковой анализ показал, что развитие и формирование психологической безопасности детерминировано наличием или уровнем проявления противоречий между ценностями субъекта и отраженными характеристиками реальной действительности [4. С. 12].

Коммуникативная компетентность предполагает не только наличие определенных психологических знаний, но и сформированность некоторых специальных навыков: умения устанавливать контакт, слушать, «читать» невербальный язык коммуникации, строить беседу, формулировать вопросы [3. С. 252]. Адекватная коммуникация предполагает правильное понимание больного и соответствующее реагирование на его поведение, которая так же включает в себя конструктивное поведения в возникающих конфликтных ситуациях, посредством выбора ведущего типа реагирования в них. Ведущий тип реагирования в конфликте является относительно устойчивой характерологиче-

⁷ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 13-06-00707а)

ской особенностью личности, которая подвержена влиянию специфике профессиональной деятельности личности [2. С. 52].

Цель исследования: выявить особенности формирования конфликтной компетентности врача на разных этапах его профессионализации.

Эмпирическая база исследования: выборку составили 24 интерна-терапевта, проходящие последипломное обучение на кафедре терапии Института последипломного образования Ярославской государственной медицинской академии и 135 врачей-терапевтов, проходящие повышение квалификации по специальности «терапии» на кафедре терапии Института последипломного образования Ярославской государственной медицинской академии. Общая выборка – 139 человек, возраст 25-68 лет.

Методики исследования: 1) профессиональная коммуникативная компетентность врача (Яковлева Н.В., Урванцев Л.П.); 2) тип реагирования в конфликте (Кашапов М.М., Киселева Т.Г.); 3) эмоциональный интеллект (Люсин Д.В.); Проведено лонгитюдное исследование. Статистическая обработка эмпирических данных проводилось с помощью компьютерной программы «Statistica 6.0»

Достоверные отличия установлены в группе «Уход» и группе «Агрессия и Уход». В группе врачей, равнозначно использующих «Уход и Агрессию» профессиональные коммуникативные идеалы (ПИ) значительно выше, чем в группе «Агрессия» и достоверно выше, чем в группе «Уход» (ПИ «Уход»= $48,94 \pm 6,63$, ПИ «Агрессия»= $53,40 \pm 4,0$ $t=2,71$, $p<0,05$).

Таблица 1

Взаимосвязь выраженности шкал и субшкал эмоционального интеллекта с выбором тип реагирования в конфликте (Спирмен R, $p<0,05$)

	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ
Уход	-0,09	-0,08	-0,07	-0,09	0,05	-0,25	-0,15	-0,08	-0,06
Решение	0,35	0,30	0,36	0,33	0,27	0,39	0,36	0,27	-0,15
Агрессия	-0,24	-0,36	-0,36	-0,25	-0,30	-0,11	-0,36	-0,39	-0,29

Уровень эмоционального интеллекта у врачей этих групп достоверно не отличался, хотя отмечалась более выраженные показатели у врачей группы «Уход». Также установлена достоверная связь уровня выраженности шкал эмоционального интеллекта и выбором типа реагирования в конфликте (табл. 1). Установлена прямая связь шкал МЭИ и ВЭИ, а также субшкал эмоционального интеллекта ПЭ, УЭ, МУ, ВП с «Решением» как типом реагирования в конфликте и обратная связь шкалы ВЭИ, а так же субшкал ПЭ, МП, ВП, ВУ с «Агрессией» как типом поведения в конфликте.

Отмечается, что выбору «Решения», как типа реагирования в конфликте способствует более выраженный эмоциональный интеллект. А «Агрессию», как поведение в конфликтных ситуациях выбирают врачи с менее выраженным эмоциональным интеллектом. Так, в группе «Агрессия» отмечался внутриличностный интеллект достоверно выше, чем в группе «Уход». Они отличаются в большей степени пониманием собственных эмоций и управлением ими, способностью к пониманию своих и чужих эмоций, а так же способностью к управлению своими и чужими эмоциями. В то же время установлено, что в группе «Агрессия» достоверно выше шкалы ВП и ВУ, характеризующие способность понимать и управлять своими эмоциями. Чем более выражен эмоциональный интеллект у врачей интернов, тем в большей степени они предпочитают «Уход» как тип реагирования в конфликте.

В группе «Уход» отмечалось достоверное снижение такого важно показателя ПУ, характеризующий профессиональные коммуникативные умения (ПУ в начале обучения= $53,50 \pm 4,03$; в конце обучения ПУ = $50,0 \pm 4,40$; $t=2,49$; $p<0,05$). «Уход» как тип поведения в конфликтных ситуациях выступает негативным фактором, влияющим на формирование коммуникативных способностей врачей на этапе последиplomного обучения. Подобная реакция на возникающие конфликтные ситуации снижает творческую активность субъекта, сужает его рост и самореализацию, что в свою очередь не способствует развитию профессиональных коммуникативных способностей.

Таким образом, выбор поведения в конфликте является важным условием формирования коммуникативной компетент-

ности врача терапевта и врача-интерна на разных стадиях обучения в интернатуре. Так, у врачей проявилась устойчивая конструктивная тенденция, характеризующаяся оптимальным обладанием «Решения» в сочетании с «Уходом» и «Агрессии». При настрое на «Решение» конфликтных ситуаций в качестве вспомогательных средств коммуникаций используется либо «Агрессия», либо «Уход». Врачи-интерны в большей степени предпочитают «Агрессию», а врачи-терапевты «Уход».

Выявлен уровень сформированности коммуникативной компетенции врача-интерна на разных этапах обучения в интернатуре. У интернов, предпочитающих «Агрессию» как вспомогательное средство коммуникации в конфликте, более значимо выражены внутриличностный эмоциональный интеллект, характеризующий способность к пониманию и управлению собственными эмоциями, по сравнению с группой интернов, предпочитающей «Уход».

Следовательно, психологическая безопасность коммуникации в системе «врач-больной» обусловлена оптимальным общением, которое создает наилучшие условия для развития позитивной мотивации пациента и его интеллектуально-личностного ресурса в целом.

Такое общение обеспечивает благоприятный эмоциональный климат, управление социально-психологическими и лечебными процессами и позволяет врачу максимально использовать собственные личностные и профессиональные ресурсы.

Библиографический список

1. *Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб.: Союз, 2002. – 271 с.
2. *Кашапов М.М., Башкин М.В.* Психология конфликтной компетентности // Учебное пособие – Ярославль. ЯрГУ, 2010. – 128 с.
3. *Филатова Ю.С., Коришунов Н.И., Яльцева Н.В.* / Психолого-акмеологическая специфика коммуникации в системе «врач–больной»/ Когнитивно-акмеологические основы профессионального становления субъекта. Монография // Под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Ю.В. Пошехоновой. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – С. 215–252.

4. *Шлыкова Н.Л.* Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности. Тверь: ООО Триада, 2004. – 151 с.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ РЕСУРС СТУДЕНТОВ

Фоминых Н.Н.

ООО «Эйч энд Эм Хеннес энд Мауритц» г. Таганрог

ninastrelec@mail.ru

В настоящее время изучение интеллекта весьма актуально. Интеллектуальный потенциал общества является важнейшим фактором прогрессивного развития. Интеллектуальная собственность становится объектом экономических отношений. Продуктивный интеллект выступает в качестве условия обеспечения независимости личности, и является залогом успешной деятельности и безопасности человека в быстро меняющемся мире.

В составе интеллекта можно выделить следующие компоненты:

1. Метакогнитивный компонент – это ментальные структуры, позволяющие осуществлять произвольную и непроизвольную регуляцию интеллектуальной деятельности. Их основное назначение – контроль за состоянием индивидуальных интеллектуальных ресурсов.

2. Интенциональный компонент – это ментальные структуры, которые лежат в основе индивидуальных интеллектуальных склонностей. Их основное назначение – формирование субъективных критериев выбора относительно определённой предметной области, направления поиска решения.

3. Понятийный компонент – это ментальные структуры, которые обеспечивают хранение, упорядочение и преобразование наличной и поступающей информации, способствуя тем самым воспроизведению в психике познающего субъекта устойчивых, закономерных аспектов его окружения. Их основное назначение – оперативная переработка текущей информации[4].

Понятие интеллекта входит в другое, более широкое, понятие интеллектуального ресурса. Интеллектуальный ресурс включает в себя как компоненты интеллекта, так и перспективный уровень личности (направлен на будущее человека), оперативный уровень (ментальное пространство, интеллектуальные

способности в данный момент), а также стабильный уровень (прошлый опыт) [4]. Интеллектуальный ресурс – системное понятие, охватывающее интеллект, интеллектуальный потенциал и одарённость [5].

Интеллектуальный ресурс и интеллектуальный потенциал образуют единство, но не тождество. Интеллектуальный потенциал – это, прежде всего, связь потенциалов и тенденций, ресурсов и резервов субъекта с движущими силами интеллекта, с мотивационно-потребностной сферой и общими способностями человека и, наконец, с энергетическим обеспечением творческой продуктивности человека в процессе деятельности.

Нет чёткого определения интеллектуального ресурса, однако его синонимами являются такие понятия, как: интеллектуальная возможность человека; интеллектуальные средства (способы, приёмы); интеллектуальный запас (интеллект как структура ментального опыта и интеллектуальная компетентность); интеллектуальные источники (когнитивные структуры).

В качестве рабочего определения под интеллектуальным ресурсом мы понимаем систему интеллектуальных возможностей, средств ментального опыта и ментальных структур (когнитивных, понятийных, метакогнитивных), функционирующих на потенциальном, оперативном и перспективном уровнях деятельности субъекта. Интеллектуальный ресурс обладает рядом специфических особенностей. Такими специфическими для интеллектуального капитала чертами являются: 1) старение знаний, 2) соотношение явного и неявного знания в структуре интеллектуальных ресурсов личности [1].

Также интеллектуальные компоненты различаются в разных возрастных периодах и в разных профессиональных направленностях. Выявлено, что у студентов с технической направленностью преобладают математические, конструктивные, технические интеллектуальные способности, логическое мышление. У студентов с гуманитарной направленностью ведущими являются вербальный и социальный, теоретический и практический интеллект [3].

Если рассматривать интеллектуальные ресурсы студентов разной профессиональной направленности, то можно выделить различия по следующим критериям: вербальный и невербаль-

ный интеллект, открытая и закрытая познавательная позиция, степень дифференцированности/интегрированности ментального опыта.

Следует добавить, что возрастной период рассматриваемой нами группы имеет ряд особенностей в развитии интеллектуальных компонентов личности. Одним из важнейших новообразований интеллектуальной сферы в юношеском возрасте становится развитие теоретического мышления. Второй особенностью интеллектуального развития в юношестве следует считать выраженную тягу к обобщениям, поиску общих закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами. Еще одной характерной чертой является распространенная юношеская склонность преувеличивать свои интеллектуальные способности и силу своего интеллекта, уровень знаний и самостоятельности, тяга к показной, вычурной интеллектуальности.

Юношеский интеллект более быстр, подвижен, эффективен, чем интеллект подростка. Качественные изменения – это сдвиги в самой структуре мыслительных процессов: важно не то, с какими задачами справляется юношеский интеллект, а то, каким образом он это делает. С целью проведения анализа интеллектуального ресурса и профессиональной направленности студентов в ТТИ ЮФУ с 9 апреля 2013 года по 21 мая 2013 года проводилось исследование со студентами.

В качестве испытуемых в данном исследовании выступили учащиеся ТТИ ЮФУ 2-4 курсов в возрасте от 19 до 22 лет в количестве 106 человек. С помощью методики ДДО данные студенты распределились в 3 группы: с гуманитарной направленностью (35 человек), с технической направленностью (38 человек) и смешанная группа (33 человека). В смешанную группу попали студенты, у которых профессиональный профиль и учебное направление не совпадают. Например, студенты, у которых выявлены способности в гуманитарной сфере, а учатся они на технических специальностях и наоборот.

Для реализации эмпирического изучения взаимосвязи интеллектуального ресурса студентов с разной профессиональной направленностью были использованы следующие методики:

1. Методика для определения профессиональной направленности: «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) Е.А.Климова.

2. Методика для изучения невербального интеллекта студентов: тест «Прогрессивные матрицы» Равена.

3. Методика для изучения вербального, математического, теоретического, практического интеллекта студентов: тест структуры интеллекта Амтхауэра.

4. Методика для изучения понятийного опыта ментального поля студентов «Семантический дифференциал», в модификации М.А. Холодной [2] для изучения особенностей эмоционально-оценочных впечатлений на уровне анализа прогрессивных матриц Равена.

5. Методика для изучения метакогнитивного опыта студентов: «Идеальный компьютер» [2].

Полученные эмпирические результаты позволили выявить статистически значимые особенности выделенных компонентов интеллектуального ресурса в группах студентов с гуманитарной, технической направленностями и интегрированной (смешанной) группе.

В целом можно с уверенностью сказать, что интеллектуальный ресурс студентов технической направленности содержит большой потенциал студентов как математиков и конструкторов, что необходимо использовать студентами как сильное звено своей личности. Однако студентам технической направленности необходимо обратить внимание на некоторые недостатки своего интеллектуального ресурса. А именно, интегрированность их ментального опыта и закрытость познавательной позиции.

Интеллектуальный ресурс студентов гуманитарной направленности по сравнению со студентами технической направленности характеризуется такими плюсами в развитии личности, как открытая познавательная позиция, создающая большие возможности в самореализации, дифференцированность их ментального опыта, иначе говоря, заинтересованность в выполняемой деятельности, выраженность вербального, теоретического и практического интеллекта. Однако студентам этой группы необходимо обратить внимание на приоритет в современном мире

разностороннего развития личности и ее интеллектуального ресурса.

Библиографический список

1. *Климов С.М.* Ваш человеческий и социальный капитал // Мепнеджмент в России и за рубежом, 2006. № 5. – С. 38.
2. *Савин Е.Ю.* Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности // Диссертация на соискание ученой степени канд. псих. наук, М.: – 2002. – 154 с.
3. *Хачатурян Н.Н., Кошко К.Н.* Особенности студентов различных специальностей. – М., 2002.
4. *Холодная М.А.* Интегральные структуры понятийного мышления. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1983. – 190 с.
5. *Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Чиндяйкина М.С.

МАОУ гимназия №2 имени А.П. Чехова

EvaVolner@mail.ru

Прежде чем говорить об обеспечении безопасности интеллектуально-личностных ресурсов субъектов образования, необходимо прийти к одному мнению в понимании терминов «интеллектуальные ресурсы субъекта образования» и «личностные ресурсы субъекта образования».

Понятие «ресурсы» используется в различных исследованиях, связанных с изучением психической реальности. Обратимся к словарю Ожегова, в котором «ресурсы» понимаются как «запасы, источники чего-нибудь. Средство, к которому обращаются в необходимом случае» [3]. Энциклопедия практической психологии «Психологос» [4] определяет личностный ресурс как «наличие сил и внутреннюю готовность к решению поставленных задач. Личностный ресурс складывается из ресурсного состояния (физического и душевного) и личностной составляющей, состояния духа, личностной силы».

Э. Фромм выделял три психологических категории, обозначаемых как ресурсы человека в преодолении трудных жизненных ситуаций:

– надежда – то, что обеспечивает готовность к встрече с будущим, саморазвитие и видение его перспектив, что способствует жизни и росту;

– рациональная вера – осознание существования множества возможностей и необходимости вовремя эти возможности обнаружить и использовать;

– душевная сила (мужество) – способность сопротивляться попыткам подвергнуть опасности надежду и веру и разрушить их, превратив в голый оптимизм или иррациональную веру, «способность сказать «нет» тогда, когда весь мир хочет услышать «да» [5].

В психологии то, что может помочь человеку в различных ситуациях, принято называть личностными ресурсами, личностным потенциалом.

Личностные ресурсы можно разделить на:

– *мотивационные* (ценностные ориентации, потребности, запросы, которые конкретизируются в мотивах деятельности);

– *инструментальные* или *операциональные* (освоенные универсальные способы деятельности);

– *когнитивные* (знания, обеспечивающие возможность ориентации в явлениях действительности, предметные умения и навыки).

Конечным образовательным результатам, которые заключаются в развитии мотивационных, инструментальных и когнитивных ресурсов личности, соответствуют непосредственные результаты: личностные, метапредметные, предметные. *Личностные результаты* являются фактором развития мотивационных ресурсов обучающихся, *метапредметные* – инструментальных, *предметные* – когнитивных.

Таким образом, личностные ресурсы могут быть представлены как система способностей человека к устранению противоречий личности с жизненной средой, преодоления неблагоприятных жизненных обстоятельств посредством трансформации ценностно-смыслового измерения личности, задающего ее направленность и создающего основу для самореализации.

В свете вышесказанного возникает вопрос о первоисточнике всех ресурсов. Таким первоисточником оказывается интеллект. Под современным определением интеллекта понимается

способность к осуществлению процесса познания и к эффективному решению проблем, в частности при овладении новым кругом жизненных задач. Часто эту способность характеризуют по отношению к задачам, встречающимся в жизни человека.

Согласно академику Н.Н. Моисееву, интеллект – это, прежде всего, целеполагание, планирование ресурсов и построение стратегии достижения цели. Развитие интеллекта у человека выделило его из животных и стало началом развития социума, а затем и человеческой цивилизации [1]. Существенными качествами человеческого интеллекта являются пытливость и глубина ума, его гибкость и подвижность, логичность и доказательность.

Можно сделать вывод, что интеллектуальные возможности личности (ресурсы) – один из базовых психологических ресурсов, который лежит в основе самодостаточной, инициативной и продуктивной жизнедеятельности.

Человек является сложноорганизованной открытой системой, к важнейшим психическим состояниям которой относятся опасность и безопасность. Безопасность рассматривается как психическое состояние подконтрольности некоторой системе динамического комплекса внешних и внутренних параметров (экзо- и эндогенных параметров), обеспечивающих ей физическое, энергетическое и информационное равновесие со средой и влияющих на сохранение во времени вероятности достижения главной для нее жизненной цели. Уровень безопасности человека меняется не только под влиянием изменения внешних воздействий, но и под влиянием характеристик, присущих самому человеку, – его возраста, пола, опыта, которые различаются по своей устойчивости, чувствительности к влиянию среды, корреляции с его безопасностью.

Опасность является следствием снижения подконтрольности человеку экзо- и эндогенных параметров бытия. В силу отсутствия возможности непрерывного контроля за эндо- и экзогенными параметрами, всякая система осуществляет постоянные переходы от безопасности в зону большей или меньшей для себя опасности.

Личностный уровень безопасности человека основывается на освоении конкретным индивидом общественных и групповых ценностей и развитием у него таких личностных качеств как

моральность, нравственность, личное достоинство, разумность, ответственность. В узком смысле слова развитие безопасности человека как личности проявляется в усвоении им определенного набора представлений, умений, навыков, соответствующего потребностям безопасности актуального бытия.

Итак, личная безопасность субъекта может быть определена как адекватное воздействующим факторам и его ведущим потребностям состояние защищенности и открытости, обеспечивающее ему, с одной стороны, физическую и психическую целостность, с другой, – возможность воспроизведения и продуцирования ряда ценностей, поддерживающих процесс личностного развития.

Интеллектуальная безопасность участников образования, на наш взгляд, определяется развитием интеллектуальной культуры. Культура – понятие, относящееся к любому социальному явлению. Мы говорим об универсальной приложимости понятия культуры к явлениям общественной жизни. Приложимо оно и к характеристике сознания, мышления в целом или каких-то их частей и сторон. Как всякое социальное явление интеллект также может быть охарактеризован с помощью понятия «культура». Интеллектуальная культура предусматривает формирование интеллектуальных умений и навыков, основанных на овладении обучающимися основных операций мышления, – это умение выделять учебную задачу, осуществлять активную мыслительную обработку, что определяет уровень их успеваемости.

Мысля, человек проделявает ряд операций: определяет, обобщает, преобразует суждения, делает выводы – все то, что составляет предмет формальной логики, которую считали в античные времена единственной дисциплиной призванной изучать законы мышления. А.Н. Леонтьев комментировал это следующим образом: «Так как система мыслительных операций, осуществляющих умственные действия, полностью покрывает по своему объему их содержание, то может создаться представление, будто она целиком исчерпывает мышление, иначе говоря, будто формальная логика является единственной наукой о мышлении, и ее законы суть единственные его законы» [2]. Но существует иной, своеобразный вид мышления – нешаблонный, который является более творческим способом использования

разума, где логика не управляет, а обслуживает его. Именно он лежит в основе интеллектуальной культуры, которую так бережно культивирует гимназия.

Таким образом, можно сделать вывод, что чем выше уровень интеллектуальной культуры, тем выше сопротивляемость обучающегося к внешним деструктивным воздействиям.

Библиографический список

1. Интеллект человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/intellekt-cheloveka.html>.
2. Леонтьев А.Н. «Деятельность. Сознание. Личность» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.koob.ru>.
3. Словарь Ожегова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ozhegov.com/words/30654.shtml>.
4. Энциклопедия практической психологии «Психологос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologos>.
5. Личностные ресурсы и психологическое здоровье человека: соотношение содержания понятий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-resursy-i-psihologicheskoe-zdorovie-cheloveka-sootnoshenie-soderzhaniya-ponyatiy>.

Психологическая безопасность образовательной и социальной среды

ДОВЕРИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО
ЛИЧНОСТИ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СТУДЕНТОВ

Абидова Л.М., Крищенко Е.П., Мозговая Н.Н.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»,
г. Ростов-на-Дону

luizaabidova@rambler.ru, mozg291973@mail.ru

На современном этапе развития общества, с постоянными переменами в государстве и мире, меняется и усложняется общественная жизнь человека. Многие ставятся под удар, например развитие и становление человека как личности. В связи с чем, одним из важных критериев жизни человека становится его безопасность. Безопасность – одна из важных составляющих человеческой жизни, обеспечивающая ее нормальное развитие. Еще А. Маслоу указывает на то, что потребность в безопасности является базовой в иерархии потребностей человека, без частичного удовлетворения которой невозможно гармоничное развитие личности, достижение самореализации. Поэтому, в данной статье мы хотели бы уделить внимание изучению доверия и психологического пространства личности как возможности психологической безопасности образовательной среды студентов [2].

В науках о человеке существует большое количество определений психологической безопасности. Однако на сегодняшний день психологическую безопасность можно определить как: состояние сохранности психики человека; сохранение целостности личности, адаптивности функционирования человека, социальных групп, общества; устойчивое развитие и нормальное функционирование человека во взаимодействии со средой (умение защититься от угроз и умение создавать психологически безопасные отношения); возможности среды и личности по предотвращению и устранению угроз; состояние среды, создающее защищенность

или свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость/причастность к среде и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [1].

Удовлетворение данным критериям крайне важно для полноценной деятельности личности, как в образовательной, так и в социальной сфере. Помочь обеспечить психологическую безопасность в образовательной среде могут устойчивое доверие к себе и к миру, и расширенное и пронизанное психологическое пространство личности. Это связано с тем, что при высоком уровне доверия к себе и к миру формируется способность к самоорганизации своей жизни. Личности проще осваивать новые виды деятельности, легче справляться с поставленными задачами, а так же ее проще заинтересовать научной деятельностью, которая возможна в вузе. Так при высоком уровне доверия к себе и к миру личность будет предвосхищать результаты своей деятельности, что и будет являться катализатором этой деятельности. При устойчивом доверии к себе и к миру адаптация в новой, для студентов, среде будет проходить быстрее и менее болезненно [5].

Таким образом, риск нарушения психологической безопасности в образовательной среде будет минимализирован. При недоверии личности к себе возможна потеря творческой инициативы, которая может привести к дезадаптации и разочаровании в учебной деятельности и поставить под сомнение психологическую безопасность в образовательной среде. Т.П. Скрипкина отмечает, что доверие – это условие существования личности как автономного суверенного субъекта активности, способного к самостоятельному выбору целей. [5. С. 163; С. 167–168].

Если рассматривать психологическое пространство личности как возможность психологической безопасности образовательной среды, то стоит отметить, что психологическое пространство личности это фрагмент бытия, т.е. существенный пласт, выделяемый из всего богатства проявлений мира, и определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека (Нартова-Бочавер, 2004). Психологическое пространство личности крайне важно для человека, т.к. границы

данного пространства обеспечивают человека чувством уверенности и безопасности, а так же доверием к миру. Тем самым психологическое пространство является отражением отношения и восприятия человеком окружающего мира. Оно играет важную роль в формировании психологической безопасности образовательной среды студентов, так как обеспечивает суверенность личности, а образовательную студенческую среду как «свою», что придает уверенности в своей жизнедеятельности в вузе.

Так при положительном восприятии образовательной среды личностью границы психологического пространства расширяются, что дает возможность творческой самореализации в образовании. Студент в большей степени доверяет себе и тем самым снижается риск стрессовых ситуаций в образовательной среде, которые могут привести к негативному восприятию образовательной среды личностью, и к блокированию границ психологического пространства. При блокировании границ психологического пространства любая новая информация не будет восприниматься личностью, что приведет к дезадаптации студента в образовательной среде [4].

Из всего выше сказанного мы можем увидеть, что доверие и психологическое пространство личности играют немаловажную роль в создании психологической безопасности образовательной среды студентов. Как мы уже отмечали, безопасность образовательной среды можно достигнуть за счет расширения психологических границ личностного пространства студентов [3] и укрепления их доверия к себе и к миру [5]. Это существенно облегчит их творческую и учебную деятельность, предоставляя возможность творческой самореализации в учебной и иных видах деятельности.

Библиографический список

1. *Коренкова А.Ю.* Психологическая безопасность образовательной среды.
2. *Маслоу А.* Иерархия потребностей // Энциклопедия маркетинга / [электронный ресурс]: <http://www.marketing.spb.ru/lib-around/maslow.htm>
3. *Мозговая Н.Н., Суроедова Е.А.* Ценности как составляющие личностного пространства студентов //Известия

Южного федерального университета. Педагогические науки, 2012. № 2. – С. 68–76.

4. *Нартова-Бочавер С.К.* Психология личности. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение. Публикация в психологическом журнале" Москва, 2003. Т. 24. №6. – С. 26–35.

5. *Скрипкина Т.П., Крищенко Е.П.* Доверие как фактор развития субъективности в онтогенезе. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2010. – 343 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ

Акбаева Д.Д., Семенова Ф.И.

Карачаево-Черкесский государственный университет

им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск

akbaevaddj@mail.ru

Психологическая безопасность образовательной и социальной среды рассматривается как основание для оптимальных условий реализации процесса обучения и воспитания, как важнейшее условие психосоциального благополучия в образовательной среде [2]. Понятие «безопасность» определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Психологическая безопасность является одной из составляющих национальной безопасности и включена в категорию социальной безопасности.

Здоровье обучающихся, представляет собой одно из требований, которое одинаково представлено в ожиданиях всех заказчиков образовательных услуг. В связи с этим его можно трактовать как интегрирующую часть консолидированного заказа на качественное современное образование со стороны государства, общества, и индивида. Именно поэтому в последние годы обострился интерес к определению этого важного социально-психологического феномена, осуществляются исследования, позволяющие измерять психологическую безопасность образовательной среды, проектируются условия, при которых она обеспечивается; психологическая служба образования начинает

позиционировать свою деятельность в этом контексте как служба психологической безопасности детского сада, школы, колледжа, вуза.

Психологическая безопасность является одной из составляющих национальной безопасности и включена в категорию социальной безопасности. Безопасность, как состояние сохранности психики, предполагает поддержание определенного баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов среды. Психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и представляют собой модель устойчивого развития и нормального функционирования человека во взаимодействии со средой [3].

Образовательная среда учебного заведения является частью жизненной среды человека. Психологизация образовательной среды в целях сохранения и укрепления здоровья ее участников, создание в образовательном учреждении безопасных условий труда и учебы, защита от всех форм дискриминации могут выступать альтернативой агрессивности социальной среды, психоэмоциональному и культурному вакууму, следствием которых является рост социогенных заболеваний.

Как отмечает ряд исследователей, образовательная среда является частью жизненной среды человека, а психологическая безопасность представляет собой одну из ее психологических характеристик, которая становится значимой проблемой в связи с ростом психологического насилия во взаимодействии учащихся, педагогов, родителей и школьной администрации, что подтверждается данными различных исследований (И.А. Баева, Т.С. Кабаченко, В.В. Рубцов и др.).

Существенный интерес для изучения социально-психологической безопасности образовательной среды представляют работы К.А. Абульхановой-Славской, А.Г. Асмолова, Р.Б. Гительмахера, А.И. Донцова, А.Л. Журавлева, Н.Л. Ивановой, М.М. Кашапова, В.И. Назарова, Б.Д. Парыгина, В.В. Рубцова, А.Л. Свенцицкого, И.Р. Сушкова, Н.П. Фетискина и др. В настоящее время ряд авторов (В.П. Еремин, Н.Д. Захарин, В.П. Кобзев, Н.В. Махров, С.Г. Плещиц) ставят вопрос о необ-

ходимости расширения исследовательского пространства психологической безопасности образовательной среды, включая в него не только «безопасность образования», но и «безопасность науки» [1, 2, 3].

Образовательная среда школы представляет собой сложно организованную систему, в рамках которой ребенок решает несколько принципиально важных задач. Прежде всего – задачи социализации. В отношении этого развития школьная среда также выступает и как возможность, и как ограничение.

Анализируя источники по проблемам психологической безопасности образовательной среды, И.А. Баева выделила в качестве основных угроз участникам образовательной среды следующие: отсутствие или частичное признание референтной значимости среды и, как следствие, реализация намерения ее покинуть или отрицание ее ценностей и норм; отсутствие или частичная удовлетворенность основными характеристиками процесса взаимодействия; отсутствие или частичная защищенность от психологического насилия.

Сопровождение представляет собой деятельность, направленную на создание системы социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию личности каждого человека в образовательной среде. Поэтому психологическое сопровождение как идеология и комплексный метод, обеспечивающий условия для принятия оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора наиболее созвучен идее обеспечения психологической безопасности образовательной среды и нацелен на поддержание психосоциального благополучия ее участников.

Именно психологическая безопасность является условием, обеспечивающим позитивное личностное развитие всех участников образовательной среды. На данный момент образовательная среда оказалась не защищена от неблагоприятных тенденций общества – криминализации общественных отношений, распространение насилия через средства массовой информации; увеличение численности и расширение спектра социально-незащищенных, социально девиантных контингентов и «групп риска». В качестве основных угроз психологической безопасности в образовательной среде также выступают: наличие психо-

логического насилия, неудовлетворенность основных потребностей в личностно-доверительном общении; отсутствие референтной значимости образовательной среды. Поэтому возникает вопрос о необходимости изучения психологической безопасности в образовательной среде, проведению исследований, позволяющих измерить психологическую безопасность образовательной среды, проектировать условия, при которых она будет обеспечиваться. Комплекс указанных мер позволит сохранить и укрепить здоровье участников образовательной среды, создать в образовательном учреждении безопасные условия для трудовой и учебной деятельности и защитить участников данной среды от всех форм дискриминации, а психопрофилактика угроз может служить одним из значимых оснований для моделирования психологической безопасности образовательной среды. Комплексная безопасность образовательного учреждения рассматривается как состояние защищённости образовательного учреждения от реальных и прогнозируемых угроз социального, техногенного и природного характера, обеспечивающее ее безопасное функционирование, тогда как комплексная безопасность образовательной среды представляет собой совокупность определённых видов безопасности, гарантированно обеспечивающая защищённость всех субъектов образовательного процесса [3].

Таким образом, психологическая безопасность выступает как качественная характеристика, объединяющая психологический ресурс образовательной среды. В свою очередь, обеспечение психологической безопасности и развивающего характера образовательной среды предполагает реализацию системы мероприятий, направленных на устранение факторов негативного воздействия образовательной среды на развитие личности обучающихся, в том числе психологического насилия; а также на формирование социально-психологической компетентности всех участников образовательного процесса, обеспечивающей возможность компетентного выбора личностью своего жизненного пути, самостоятельного решения проблем, умения анализировать ситуацию и выбирать соответствующее поведение, не ущемляющее свободы и достоинства другого.

Библиографический список

1. *Дубровина И.В.* Психологическая служба образования: Научные основания, цели и средства // Психологическая наука и образование. 2004. №2.
2. *Козырев В.А.* Гуманитарная образовательная среда педагогического университета// СПб, СПбГУ, 2006. – 116 с.
3. *Черноушек М.* Психология жизненной среды М.: Мысль, 2010. – С. 57.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Валова Е.В.

МБОУ «Абазинская средняя общеобразовательная школа №50»,
г. Абаза

valena69@yandex.ru

Образовательная среда – это место, где происходит реализация ведущей деятельности и таинство развития личности младшего школьника, формирование его основных новообразований, поэтому качество образовательной среды – важное условие состояния психологической безопасности младшего школьника. Как отмечал В.А. Ясвин, качество образовательной среды определяется ее возможностями в плане удовлетворения основных потребностей возраста, среди которых можно выделить потребности в безопасности, признании, принятии, уважении, общественном одобрении и любви, в сохранении и повышении самооценки, в удовлетворении и развитии познавательной потребности и потребности в труде и значимой деятельности [2, 252]. Удовлетворение этих потребностей позволяет ребенку сохранить физическое и психическое здоровье.

В современной ситуации необходимость сохранения психологической безопасности личности младших школьников осознается всё острее. Учащиеся начальной школы в силу психофизиологических особенностей, сензитивности, недостаточной сопротивляемости неблагоприятным средовым воздействиям, представляют собой наиболее уязвимый с точки зрения психосоциального благополучия контингент школы.

Проблема психологической безопасности образовательной среды и субъектов образовательного процесса в последние годы активно разрабатывается в отечественной психологии И.А. Бaeвой, Е.Н. Волковой, Л.А. Гаязовой, С.Н. Илларионовым, А.Г. Ибрагимовой, С.П. Ивановой, Е.Б. Лактионовой, В.В. Семикиным, Л.А. Регуш, Б.А. Еремeeвым, О.Н. Истратовой, М.Б. Калашниковой, Н.А. Лызь, С.Т. Посоховой и другими учеными. Однако до сих пор феномен психологической безопасности личности изучен недостаточно.

Проанализировав подходы различных авторов, мы выделили составляющие образовательной среды, которые оказывают существенное влияние на переживание младшим школьником состояния психологической безопасности: это субъекты образовательного процесса (учителя, одноклассники и родители) и особенности их взаимоотношений, сам процесс учения и физическое пространство, в котором происходит взаимодействие. Выделение этих составляющих среды обусловлено возрастными психологическими особенностями младшего школьника.

С точки зрения психического развития младшего школьника можно выделить следующие угрозы психологической безопасности со стороны образовательной среды.

В пространственно-предметном компоненте угрозы связаны, прежде всего, с недостаточно организованными условиями среды – её низкой комфортностью, неэстетичностью, монотонностью оформления, что, учитывая слабость произвольности и высокую утомляемость учащихся, может привести к нарушениям в состоянии психологической безопасности учащихся.

Большую опасность будут представлять угрозы, исходящие со стороны психодидактического компонента образовательной среды, что связано с особенностями социальной ситуации развития, а именно, ведущей деятельностью данного возраста – учебной, а также в связи со значительным авторитетом, которым обладает педагог для учащихся данного возраста. Авторитет учителя проявляется в том, что оценки учителя влияют на психические и эмоциональные состояния учащихся, на переживания их уверенности в себе, удовлетворённости собой. Как известно, в младшем школьном возрасте ребенок еще плохо понимает действительный смысл отметки учителя, воспринимая ее

не как оценку его компетенций, а как оценку его личности в целом. Отметки и оценки становятся регуляторами отношений между детьми в классе, что приводит к проблеме его расслоения по уровню успеваемости и, как следствие, нарушению социальных контактов между детьми класса. Особенности педагогической оценки отражаются на учебной мотивации учащихся, а также на становлении его самооценки [1, 41].

Преобладание у учителя отрицательного эмоционального фона в ситуации оценивания, недостаточная обратная связь, непринятие во внимание индивидуальных особенностей личности, акцент на неудачах приводит к тому, что ученик испытывает тревогу, страх, что формирует выученную беспомощность и не способствует состоянию психологической безопасности. Значимым также будет уровень требовательности родителей, их притязания и установки по отношению к школе. Высокий уровень требовательности к ребенку со стороны родителей, недостаточная психологическая поддержка и, как следствие, последующее увеличение его тревожности в силу перегрузки функциональных возможностей организма может привести к резкому снижению его учебной мотивации и, как следствие, отторжению школы, утрате внутренней позиции школьника, регрессивным проявлениям на характерологическом и эмоционально-потребностном уровне.

Для обеспечения психологической безопасности младших школьников, можно сформулировать следующие требования к образовательной среде начальной школы:

- обеспечение комфортной психологической атмосферы в классе;
- развитие у детей навыков взаимопомощи и взаимной поддержки;
- снижение проявлений агрессии учащихся по отношению друг к другу;
- построение доверительных отношений педагога с учащимися;
- обеспечение педагогом моральной поддержки учащихся в трудных ситуациях;

- непредвзятое отношение педагога ко всем учащимся класса, независимо от их индивидуальных особенностей и поведения;
- реализация демократического стиля в общении с учениками и в ситуациях их оценивания;
- четкая и понятная для детей формулировка педагогических требований;
- поддержка педагогом самостоятельности и инициативы детей;
- формирование и развитие учебной мотивации младших школьников;
- стимулирование у учащихся интереса и активности в учёбе;
- работа педагога над установлением и поддержанием контакта и отношений взаимопонимания с родителями;
- стимулирование и поддержка активности и заинтересованности родителей в делах класса;
- консультирование родителей по организации правильной помощи детям в случаях возникающих затруднений с учёбой;
- организация мероприятий, поддерживающих физическое и психическое здоровье учащихся (спортивные соревнования, праздники, экскурсии, консультации психолога и т.п.)

Удовлетворение потребности в безопасности обеспечивает учащемуся такое психическое состояние, которое делает возможным хорошее усвоение учебного материала, развитие его психических и психологических свойств и качеств в соответствии с индивидуальными особенностями, адекватное отношение к проблемам и трудностям, отсутствие боязни самостоятельности и, наконец, способствует его физическому и психическому здоровью.

Библиографический список

1. *Архиреева Т.В.* Самосознание и Я-концепция ребенка: монография / Т.В Архиреева. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 191 с.
2. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИДЕНТИЧНОСТИ И УРОВНЯ МОРАЛИ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЯ ПОНИМАНИЯ ИХ БЕЗОПАСНОГО РАЗВИТИЯ

Колиниченко И.А.

ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический
университет», г. Пятигорск
kolinichenkoI@yandex.ru

Как известно, любые организационные преобразования стоит начинать с изменений в сознании субъектов организации. Каждый человек, включенный в организационные процессы, должен осознавать, какое место он занимает в мире, в социальном пространстве, идентифицирует ли он себя с выбранной профессией. Выяснить возможности изменений образа Я, идентичности и морального сознания студентов как субъектов образовательного процесса стало целью нашего исследования.

Для развития юношей и девушек и их оптимальной социализации принципиальным является выяснение особенностей их идентичности. Баланс между социальной и личностной идентичностью позволяет сохранить ощущение безопасности жизнедеятельности субъекта в условиях взаимодействия с социумом.

Ближайшие условия для благоприятного и безопасного развития студент находит в психологических условиях развивающей среды вуза. Направленные на приобретение навыков улучшенных форм коммуникации, умению владеть ситуацией, они помогают развитию представлений о своем образе, идентичности с этой средой [3. С. 375].

Начало изучения идентичности, несомненно, связано с именем Э. Эриксона [1], после работ которого появилось немало интересных исследований в данном направлении [1]. И. Гоффман выделил социальную, личную и Я-идентичность. Представлениям И. Гоффмана близка найденная Р. Фогельсоном модель «борьбы идентичностей» о реальной, идеальной, негативной и предъявляемой идентичностях. Ю. Хабермас рассматривал структуру идентичности как 2 пересекающиеся оси координат: вертикальная – личностная, горизонтальная – социальная; в точке пересечения образуется Я-идентичность как их баланс [8]. М.В. Бревер: «Мое мнение заключается в том, что социальная идентичность происходит из фундаментального противоречия

между потребностями человека в том, чтобы быть признанным и похожим на других (с одной стороны), и уравнивающей потребностью в уникальности и индивидуальности (с другой)» [5. С. 477].

Появляется возможность измерения у человека категорий идентичности, применяя разработанные в науке методы.

В экспериментальной части исследования приняли участие студенты ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет» г. Пятигорска Ставропольского края, всего 106 человек.

Нами было проведено психодиагностическое исследование с использованием модифицированной методики М. Куна-Макпартленда «Тест двадцати утверждений» [2], полоролевого опросника С. Бэм [4] в нашей модификации, а также модифицированной нами методики Л. Колберга.

Для выявления связей между личностными, групповыми, неизменяемыми категориями, гендерными различиями и уровнем морали мы применили корреляционный анализ Пирсона; статистический анализ данных проводился с помощью пакетов SPSS Statistica 17.

В исследовании прослеживается положительная корреляция между показателями идентичности и уровнем морального развития при среднем и высоком уровне значимости. Чем выше групповая идентичность, тем она желательнее (,513), подобная связь между неизменяемой идентичностью и желательностью этой категории (,623), еще более высокая положительная связь между изменяемостью личностной и личностной желательностью (,711). Кроме этого, наблюдается средняя и высокая корреляционная связь между изменяемостью личностных категорий и маскулинностью (,516).

Интересно то, что изменяемость личностная имеет средне выраженную связь с уровнем морали по всем дилеммам: с дилеммой 1 (,508), с дилеммой 2 (,505), дилеммой 3 (,521), дилеммой 4 (,510), дилеммой 5 (,503). Диагностируется высокая положительная корреляционная связь маскулинности со всеми дилеммами: с дилеммой 1- (,918), 2 - (,934), 3 - (,925), 4 - (,939), 5 - (,933); это предполагает активность в отношении уровня мо-

рального развития, поскольку маскулинная позиция всегда ассоциировалась с активностью.

Таблица 1

показатели	ЛИ	ГИ	ИЛ	ИГ	ЖЛ	ЖГ	М	Д 1	Д 2	Д 3	Д 4	Д 5
ЛИ	1	,319	,254	,062	,448	-,202	-,004	,045	,070	,078	,044	,052
ГИ	-,319	1	-,023	,205	-,030	,513	,352	,345	,337	,303	,341	,357
ИЛ	,254	-,023	1	,143	,711	,305	,516	,508	,505	,521	,510	,503
ИГ	,062	,205	,143	1	,184	,297	,324	,265	,284	,287	,280	,286
ЖЛ	,448	-,030	,711	,184	1	,279	,539	,546	,540	,559	,547	,561
ЖГ	-,202	,513	,305	,297	,279	1	,646	,622	,631	,649	,635	,645
М	-,004	,352	,516	,324	,539	,646	1	,918	,934	,925	,939	,933
Д 1	,045	,345	,508	,265	,546	,622	,918	1	,961	,965	,976	,973
Д 2	,070	,337	,505	,284	,540	,631	,934	,961	1	,973	,977	,981
Д 3	,078	,303	,521	,287	,559	,649	,925	,965	,973	1	,983	,979
Д 4	,044	,341	,510	,280	,547	,635	,939	,976	,977	,983	1	,990
Д 5	,052	,357	,503	,286	,561	,645	,933	,973	,981	,979	,990	1

Здесь и далее по тексту: Л.И. – личностная идентичность, Г.И. – групповая идентичность, И.Л. – изменяемость личностных категорий, И.Г. – изменяемость групповых категорий, Ж.Л – желательность личностных категорий, Ж.Г. – желательность групповых категорий, М. – маскулинность, Д1 – дилемма 1, Д2 – дилемма 2.

Несмотря на то, что интересы личности на протяжении жизни могут измениться, гендерная идентичность остается в числе слабо изменяемых категорий, писал Р. Коестер [7]. Поскольку процессы успешной социализации способствуют принятию ценностей референтной группы, можно предположить, что группа вполне безопасна для развития индивида, процессы социализации протекают позитивно, так как категории групповой идентичности положительно коррелирует с желательностью групповой (,513). Желательность соответствия групповой принадлежности приводит к желательности неизменяемых категорий (,671).

Статистически доказано, чем больше человек склонен к изменениям личности, тем выше у него уровень морального развития. Поэтому не стоит бояться организационных изменений, а лучше приветствовать субъектов организационного процесса, склонных к переменам, что уменьшит риски, обуславливая личную и организационную безопасность.

Студенты могут сознательно идентифицировать себя с социальной, профессиональной группой, личностными чертами, категориями, которые мало подвержены изменениям, что вполне безопасно для личности, либо это происходит у них на неосознаваемом уровне. Отсюда в первом случае можно сделать выводы относительно сохранения неизменности, стабильности их личностных ориентиров, что позволяет обеспечить субъективное ощущение безопасности или, как во втором, изменемости и желательности этих изменений для своего благоприятного развития.

Библиографический список

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии, 1996. № 1. – С. 131–143.
2. Улыбина Е.В. Неизменность как характеристика идентичности футбольных фанатов // Психологические исследования. 2012. Т. 5 № 23. URL: <http://psystudy.ru>.
3. Хребина С.В., Прогожук Т.В. Реализация личностно-развивающего взаимодействия в вузе // Вестник ПГЛУ, 2011. № 4. – С. 375–380.

4. *Bem S.* Gender Schema Theory and Implications for Child Development // *Signs: Journal of Women in Culture and Society*. 1983. V. 8. № 4.

5. *Breuer M.B.* The Social Self: On being the same of different // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1991. V. 17. № 5.

6. *Ericsson E.* Identity: youth and crisis. Ed . A. V. Tolstykh. Moscow, Publishing group «Progress», 1996. – 344 p.

7. *Koester R., Aube J.* A Multifactorial Approach to the Study of Gender characteristic // *Journal of Personality*. 1995. Vol. 63. № 3. – P. 681–710.

8. *Habermas J.* Identital // *Zur reconstruction des Historischen Materielismus*. Frankfurt: Suhrkamp Verl., 1976.

СУВЕРЕННОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ГРАНИЦЫ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Манвелян Н.Г., Мозговая Н.Н.

ФГАОУ ВПО «Южный Федеральный Университет»,
г. Ростов-на-Дону

oktana1992@mail.ru, mozg291973@mail.ru

Обширность происходящих социально-исторических процессов в обществе представлена в виде личной независимости, наличием психологического пространства, свободой и ответственностью каждого человека. Отсюда мы обращаем наше внимание на такие понятия как личностное пространство (Котова, Мозговая, 2002), суверенность психологического пространства (Нартова-Бочавер, 2004) и психологическая граница личности (Леви, 2009). Данные феномены в широком понимании затрагивают две стороны жизни человека – это индивидуальность личности и взаимодействие в социуме. Так, по мнению С.К. Нартовой-Бочавер, у каждого человека на протяжении всей жизни формируется свое психологическое пространство. В зависимости от того, воспринимается ли окружающий мир как чуждый или родственный, строится и собственная активность человека, принимая агрессивную или кооперативную окраску [4].

Психологическое пространство личности, как отмечает М.Д. Ахундов, это своеобразная арена событий и действий,

вещающая объекты и структуры действительности, каждый из которых занимает там определенное место. Также пространство можно представить в виде специфической территории, которая в значительной мере определяет сущность происходящих в ней событий [1]. Такое представление о личностном пространстве берет свое начало уже в теории поля К. Левина [3].

Таким образом, психологическое пространство личности тоже определяется как территория, куда окружающие не вправе проникать без приглашения хозяина. Это своего рода зона комфорта, где человек чувствует себя уверенно и защищено. И любое вторжение в данную зону, почти всегда, вызовет негативную реакцию и может стать причиной серьезных разногласий или даже конфликта.

Так С.К. Нартова-Бочавер в своих работах рассматривает психологическое пространство, как устойчивую характеристику личности, называя это пространство важным фрагментом бытия, которое определяет актуальную деятельность и стратегию жизни человека. Сюда включен комплекс физических, социальных и чисто психологических явлений, с которыми человек себя отождествляет (территория, личные предметы, социальные привязанности, установки). Эти явления становятся значимыми в контексте психологической ситуации, приобретая для субъекта личностный смысл. Они начинают охраняться всеми доступными человеку физическими и психологическими средствами, создавая психологическую безопасность не только для себя, но и для других [4. С. 98].

Однако, ключевое место в феноменологии психологического пространства занимают его границы. Психологическое пространство представляет собой форму субъектности человека и развивается посредством последовательно совершаемых выборов (идентификаций – отчуждений) в каждой жизненной ситуации [4. С. 99].

Что касается границы психологического пространства, то Т.С. Леви отмечает ее особенность – с одной стороны она выступает щитом, защищая психику от внешних воздействий, а с другой стороны фильтром – пропуская только необходимую для нас энергию. Также психологическая граница определяется активностью человека в его действии [4]. Наличие границ уста-

навливает пределы личностной ответственности. Границы определяют отношение к малому и большому социуму – семье и друзьям, социальной группе, этносу. И если человек не осознает эту грань ответственности, это приводит к осложнениям: сверх ответственности к психическим перегрузкам; появлению невротического чувства вины; к инфантилизации, проявляющейся в неумении обратиться за помощью [4. С. 103].

Также С.К. Нартова-Бочавер подчеркивает, что уязвимость границы или же ее слабость ведут человека к неспособности быть ответственной личностью в ее различных сферах. Это, как правило, незащищенность человека перед социальным воздействием, притязаний на личную собственность, территорию, мировоззрение и даже тело [4].

Однако, можно ли считать, что суверенность психологического пространства и психологическая безопасность это одно и то же. Скорее эти понятия тождественны, чем одинаковы, так как под психологической безопасностью определяют состояние защищенности жизненно важных интересов не только личности, но и общества и государства от внутренних и внешних угроз. То есть, это своего рода тоже некое пространство со своими границами, которое находится не только вокруг человека, но и охватывает всю среду, в которой он живет, действует.

Что касается непосредственно психологической безопасности личности, то она определяется тремя факторами: человеческим, фактором среды и защищенности. Первые два считаются основными [5. С. 2]. Так человеческий фактор – это различные реакции человека на опасность. Среда – физическая и социальная. В социальной среде к макроуровню относятся демографический, экономический и другие факторы, воздействующие на человека, к микросреде – его непосредственное окружение (семья, референтная группа и т.д.).

Фактор защищенности – это средства, которыми люди пользуются для защиты от тревожных и опасных ситуаций, поясняет В.П. Соломин. Они могут быть физическими и психологическими (механизмы психологической защиты). Уровень защищенности зависит от степени конструктивности и активности поведения и деятельности человека. При этом важным условием

конструктивного поведения выступает адекватная социализация инстинктов, потребностей и мотивов деятельности [5. С. 2].

Также эту модель мы можем наблюдать и в психологической безопасности образовательной среды. Так человеческий фактор здесь отражается во взаимодействии субъектов образовательной системы (учитель-ученик, преподаватель-студент). Причем это взаимодействие во многом зависит от педагога, от его умения получать и использовать информацию об особенностях психической деятельности и состоянии студентов, учащихся и т.д. Это возможно при условии, если преподаватель сможет понять психологию поступков студентов, выявить их мотивы. Однако, данное взаимодействие предполагает вовлечение не только функций студента, но и всю его личность в целом [3]. Также, подчеркивает Н.Н. Мозговая, не следует забывать и о личности преподавателя. Ведь для успешного со-существования в данной системе взаимодействия не только преподаватель должен быть информирован о студенте и вести себя определенным образом, чтобы не нарушать, не вторгаться в личностное пространство студентов. Но и студент обязан соблюдать рамки и границы чужого пространства, уважая достоинства и недостатки личности другого человека, в частности преподавателя вуза [3].

Далее средовой фактор. Он в данной системе предполагает непосредственное окружение субъектов образования. И фактор защищенности, который отражается также в механизмах психологической защиты, дабы предупредить о вероятности нарушения границ психологического пространства и не допустить проникновения в свое личностное пространство. Поэтому исследование психологического пространства и его границ, дает возможность узнать, как безопасно расширить личностное пространство преподавателя и студента для успешной совместной деятельности, способствующей самореализации как студента, так и преподавателя, что в свою очередь является предпосылкой к формированию личностного пространства обоих [3].

Таким образом, суверенность психологического пространства, а также психологическая безопасность определяются способностью человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, которое опирается на обобщенный опыт успешного автономного поведения. Данные понятия

представляют собой формы субъектности человека и позволяют в разных формах спонтанной активности реализовывать потребности личности.

Библиографический список

1. *Ахундов М.Д.* Концепция пространства и времени: истоки, эволюция, перспективы. – М.: ЮНИТИ, 2009. – 248 с.
2. *Леви Т.С.* Пространственно-телесная модель развития личности // Психол. журнал. 2008. №1. – Т. 29.
3. *Мозговая Н.Н.* Развитие представлений о личностном пространстве студентов педагогического вуза. Дисс. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2002.
4. *Нартова-Бочавер С.К.* Психологическое пространство личности / Монография. – М.: Промитей, 2005. – 312 с.
5. *Соломин В.П., Шатрова О.В., Михайлов Л.А., Маликова Т.В.* Психологическая безопасность: учебное пособие. – М.: Дрофа, 2008. – 145 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН, ПРЕДПОЧИТАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ МОНТЕССОРИ

Фарвазова Л.А., Горчакова Н.М.

Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург

larisa9440582@gmail.com

Воспитывать ребенка большая ответственность, как для родителей, так и для педагогов. Ребенок, с самого рождения свободное существо, одаренное возможностями и способностями. Педагогика по определению должна способствовать внедрению тех средств, которые обеспечивают индивидуацию, активирование и реализацию человеческого природного проекта в истории. Часто под педагогикой мы ошибочно понимаем процесс воспитания в традициях определенного общества. При этом под воспитанием мы понимаем, нормативное соответствие обществу, культуре и традициям. Ребенок «натаскивается» на соответствие потребностям системы. Педагогика как искусство существует с древнейших времен, ее целью было формирование целостной личности, целью было сформировать разум человека в историческом действии, соответствующем общественному бла-

гу. Цель родителей и педагогов содержательно наполнить главную цель педагогического процесса – помочь и поддержать, ребенка в реализации индивидуального проекта, «обучая логико-историческое Я способностям и действиям, приносящим успех»[3]. Многие авторы выделяют внутрисемейные отношения в качестве одного из важнейших факторов, влияющих на развитие личности ребенка. По словам Р.С. Немова, родительская среда – это тот институт, который обеспечивает ребенка необходимым минимумом общения, без которого он никогда не смог бы стать человеком и личностью. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья [3]. В данной работе под стилем семейного воспитания понимается наиболее характерные способы отношений родителей к ребенку. Родительское отношение здесь рассматривается как многомерное образование, включающее когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, опираясь на определение А.Я. Варги, которая описывает родительское отношение как целостную систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ребенком, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, его поступков [1]. В нашем исследовании мы применяли метод педагогики, основанной на принципах Монтессори педагогики, которую отличают гуманистическое отношение к личности ребенка. Мы постарались сосредоточиться на роли родителя, который решил воспитывать своего ребенка по принципам Монтессори педагогики. Рассматриваемая проблема затрагивает, прежде всего, анализ форм и методов воспитания ребенка дома и отношение к среде воспитания своего ребенка. Психологическая среда определяется целостной реальностью тех взрослых, которые воспитывают детей; под целостной реальностью понимается сознательная и бессознательная сфера, проявляющаяся в поведении и стиле жизни родителей. Предмет нашего исследования: изучение личностных особенностей женщин, чьи дети посещают сад с Монтессори педагогикой и обычный детский сад. В нашем исследовании приняли участие 32 матери. Гипотеза исследования: ценностные ориентации матерей, чьи дети посещают образовательную среду Монтессори, отличаются от ценно-

стных ориентаций матерей, чьи дети посещают обыкновенный детский сад. Методы исследования: биографический опросник, при формулировке вопросов мы использовали «метод научной педагогики» Марии Монтессори, прежде всего, вопросы касались выявления особенностей воспитания своего ребенка (например, отношения к наказанию, совершения покупок, организации места игры и развития своего ребенка дома, отношения к формированию ответственности своего ребенка, способов решения ситуативных конфликтов, поступков); тест ценностей Шварца; опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина; тест шести рисунков был предъявлен матерям и детям (тест шести рисунков – психодиагностический инструмент, используемый в онтопсихологической практике). Результаты исследования позволяют заключить следующее. Возраст мам, чьи дети в Монтессори – группе – от 30 до 44 лет, при этом родили они ребенка (первого или второго) после 25 лет. Все, кроме одной, замужем. Практически у всех высшее образование. Среди них чаще встречаются педагоги и люди творческих специальностей. Половина из них в данный момент не работает и занимается воспитанием детей. Практически все (81,3 %) постоянно посещали дошкольные учреждения. Психологические особенности мам, чьи дети посещают Монтессори-группу следующие. Среди них ниже процент тех, кто считает, что они росли самостоятельными детьми (на 27 % по сравнению с контрольной группой); сравнение средних значений по шкалам опросника «ОРО» по t-критерию Стьюдента для зависимых выборок показало, что есть значимая разница в восприятии отношения матери по шкале «кооперация» у двух групп, т.е. у участниц исследования, дети которых посещают Монтессори-группу, мамы в детстве проявляли несколько меньший искренний интерес к тому, чем интересовалась их дочь, ниже оценивала ее способности и реже поощряли самостоятельность и инициативу. Возможно, именно ощущение собственной недостаточной самостоятельности в детстве побудило мам отдать детей в Монтессори-группу, где большое внимание уделяется воспитанию самостоятельности детей. Для мам, дети которых посещают Монтессори-группу, значительно важнее понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы («универсализм»,

$p=0,005$, t -критерий 3,021) и на уровне убеждений, и на уровне поведения, нежели для мам, дети которых посещают обычную группу детского сада. Возможно, именно мамы с высоким убеждением в ценности и равенстве любого человека, хотят, чтобы ребенок развивался в гуманистической среде, где ценится каждый человек. Ведь при обучении по системе Монтессори большое внимание уделяется именно формированию толерантности, человечности и уважению всего живого. Также для мам, чьи дети занимаются по системе Монтессори, ценность «гедонизм» ($p=0,04$, t -критерий-2,093) то есть наслаждение и чувственное удовольствие менее значима, чем для мам из другой группы. Братья и сестры у мам, чьи дети посещают Монтессори-группу, чаще (у 19 %) чем во второй группе (0 %), на рисунке «Родительская семья» изображены одного роста, что может говорить об отсутствии соперничества с сиблингами в детстве. Абстрактные рисунки больше свойственны для мам, чьи дети посещают Монтессори-группу. Особенности подхода к воспитанию ребенка мам, чьи дети посещают Монтессори группу заключаются в том, что их подавляющее большинство (75 %) при выборе и обустройстве отдельного пространства для ребенка в квартире старались, сделать его удобным для всестороннего развития ребенка. Таким образом, они стараются и в домашних условиях, как в группе Монтессори, грамотно организовать пространство ребенка. Подготовленная развивающая среда дает возможность шаг за шагом развиваться без опеки взрослого и становится независимым. Мы предполагаем, что эта группа женщин обладает особым набором психологических качеств таких как: не самостоятельностью в детстве по результатам биографического опросника сравнительного анализа средних значений по шкалам опросника «ОРО» по t -критерию Стьюдента для зависимых выборок, значительно важнее понимание, терпимости и защиты благополучие всех людей и природы (шкалы «универсализм» теста ценностей Шварца), менее значима ценность «гедонизм» то есть наслаждение и чувственное удовольствие и особым видением окружающего мира, и личностно способно создать у себя дома необходимые условия для развития своего ребенка, прежде всего ориентированные на организацию среды, гармоничное физическое развитие, отсутствие стеснения собственной актив-

ности ребенка. Итак, резюмируя вышесказанное, мы можем сказать, что образовательная среда, в контексте нашей работы, это то, созданное родителями и педагогами пространство, где ребенок развивается и становится самостоятельным. Метод научной педагогики Монтессори полностью отражает принципы образовательной педагогики гуманистического направления, в котором особое место уделяется сохранению и развитию природного проекта ребенка.

Библиографический список

1. *Варга А.Я.* Структуры и типы родительского отношения: Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1986. – С. 25–41.
2. *Менегети Антонио* Педагогическая педагогика. М.: ННБФ «Онтопсихология», 2006. – С. 87–93.
3. *Немов Р.С.* Психология: учеб. для студ. высш. педагог. учебн. заведений в 3-х книгах. 4-е изд. М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – С. 233–275.

ОТНОШЕНИЕ К НЕБЛАГОПРИЯТНЫМ УСЛОВИЯМ ЖИЗНИ СУБЪЕКТОВ С РАЗНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТЬЮ

Эксакусто Т.В.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
etv01@yandex.ru

В последнее время неизменно растет количество неблагоприятных условий угрожающих человеку, опасных, трудных для него. По данным Всемирной организации здравоохранения на сегодняшний день упоминается около ста факторов, которые оказывают угрожающее влияние на здоровье и благополучие человека. Среди них выделяются как объективные факторы, так и субъективные, психологические. При этом степень неблагоприятности факторов оценивается не только и не столько с точки зрения существующих условий, сколько с точки зрения субъективного восприятия человеком их «тяжести». Субъективное восприятие обусловлено множеством переменных, одной из которых является психологическая безопасность. Можно предположить, что субъекты с разной психологической безопасностью могут по-разному оценивать существующие социальные и психологические условия жизни. Однако, несмотря на широкую

представленность проблемы психологической безопасности в современных исследованиях (С.К. Рошин, Э.А. Арустамов, С.В. Белов, В.И. Громов, Г.В. Грачев, Т.С. Кабаченко, А.Н. Сухов, Н.А. Лызь, Т.В. Эксакусто, Т.М. Краснянская, Г.Л. Смолян и другие), вопрос об особенностях этой связи остается малоизученным.

Таким образом, *целью исследования* стало изучение отношения субъектов психологической безопасности к неблагоприятным условиям жизнедеятельности. Эмпирический анализ изучения людей с разной психологической безопасностью (при помощи показателя психологической безопасности (ПБ) по методике «Базовые убеждения» Р. Янов-Бульман) показал, что респонденты с высокой психологической безопасностью обладают высокой степенью контроля над происходящими событиями, они высоко оценивают ценность собственного «Я». Респонденты активны, инициативны, целенаправленны, решительны и автономны. Отношение к миру у них достаточно благоприятное. Субъекты с низкой психологической безопасностью довольно высоко оценивают ценность собственного «Я», при этом не верят в справедливость и благосклонность окружающего мира. Они считают, что именно случайность является принципом распределения происходящих событий.

С целью выявления неблагоприятных характеристик условий жизни и изучения отношения к ним была разработана анкета «Отношение субъектов к неблагоприятным условиям жизни» (Т.В. Эксакусто, А.А. Ручко). Данная анкета была разработана на основе списков условий качества жизни, полученных различными социальными институтами и организациями. Данные списки включают социальные (объективные) и психологические (субъективные) факторы качества жизни. Список объективных неблагоприятных условий включал такие переменные как нестабильное состояние мировой экономики, низкий доход, безработица, плохое здоровье, низкое качество продуктов питания, плохие условия проживания, терроризм, ухудшение экологической ситуации и другие. Неблагоприятные условия субъективного характера включали следующие переменные: манипулирование, обида, оскорбление, клевета в отношениях с другими; отсутствие близких отношений, эмоциональной поддержки

со стороны окружающих; трудности социальной адаптации; отсутствие смысла жизни, перспектив личностного роста и развития; неясное представление о будущем и другие. Респондентам предлагалось выбрать из списка неблагоприятных условий (34 пункта) только те, которые являются для них неблагоприятными: создают дискомфорт, приводят к стрессу, нарушают безопасность и т.д., а также оценить их интенсивность по 5-балльной шкале.

Было обнаружено, что отношение к неблагоприятным условиям у субъектов с низкой психологической безопасностью характеризуется большей негативной направленностью, чем у субъектов с высокой психологической безопасностью ($U_{\text{эмп}}=294$, при $p<0,01$). Так субъекты, характеризующиеся низкой психологической безопасностью, большинство условий оценивают как неблагоприятные, затрудняющие жизнь и приводящие к проблемам и стрессу. Стоит отметить, что большая часть респондентов с низкой психологической безопасностью максимально негативно оценивает такие неблагоприятные условия как выброс токсичных веществ предприятиями, терроризм, распространение преступности (убийство, насилие, мошенничество), ухудшение экологической ситуации (загрязнение воды, почвы, истребление флоры и фауны), недостаточная правовая поддержка граждан страны. Таким образом, вышеуказанные условия оцениваются субъектами как нарушающие безопасность и осложняющие жизнь. При этом у 67 % субъектов с низкой психологической безопасностью данные условия вызывают «чувство подавленности, депрессии и пустоты». В отличие от них респонденты с высокой психологической безопасностью отмечают у себя в связи с неблагоприятными условиями небольшое напряжение, что вызывает у них желание обсудить проблему, высказать свою точку зрения (так отметили 43 %). При этом часть респондентов (41 %) отмечает, что серьезно относятся к этой проблеме и имеют свою точку зрения по поводу ее разрешения. Для субъектов с высокой психологической безопасностью наиболее неблагоприятными условиями выступают: низкое качество продуктов питания, распространение преступности, терроризм, низкий доход; распространение алкоголизма, курения, наркотической зависимости. Стоит отметить, что данные усло-

вия характеризуются большей взаимосвязью с личностными возможностями человека. Другими словами они могут быть преодолимы в случае проявления человеком своей субъектной позиции (чего не скажешь о списке переменных, воспринимаемых как неблагоприятные людьми с низкой психологической безопасностью). Возможно, что такое отношение к проблемам обусловлено тем, что высокая психологическая безопасность позволяет человеку при столкновении с неблагоприятными условиями быть уверенным в себе и в своих силах, быть готовым к их преодолению, избегать депрессивных чувств.

Анализ социального и психологического благополучия субъектов с высокой и низкой психологической безопасностью показал, что субъекты с высокой психологической безопасностью характеризуются достоверно более высокой удовлетворенностью жизни, более высоким благополучием ($U_{эмп} = 387$, при $p < 0,01$; $U_{эмп} = 111,5$, при $p < 0,01$). Так, для них характерен высокий уровень качества жизни, что проявляется в удовлетворенности различными сферами жизнедеятельности, своим прошлым и настоящим. Было выявлено, что респонденты, характеризующиеся высокой психологической безопасностью превосходят группу с низкой безопасностью по уровню удовлетворенности своим положением в обществе ($U_{эмп} = 496,5$, при $p < 0,01$) и по качеству социальной поддержки ($U_{эмп} = 527$, при $p < 0,05$). Стоит отметить, что не смотря на то, что и респонденты с высокой и респонденты с низкой психологической безопасностью не удовлетворены своим материальным достатком, субъекты с низкой психологической безопасностью характеризуются большей интенсивностью переживания этой неудовлетворенности ($U_{эмп} = 505,5$, при $p < 0,05$). Интересен и тот факт, что субъекты с низкой психологической безопасностью считают свою жизнь духовно бедной (литература, искусство, природа и т.д.) в отличие от респондентов с высокой безопасностью. В целом респонденты, характеризующиеся высокой психологической безопасностью, считают, что их жизнь сложилась достаточно хорошо и благополучно, а субъекты с низкой безопасностью оценивают качество своей жизни как среднее с тенденцией к низкому. Можно предположить, что такая разница связана с социальным статусом и успешностью опрошенных (профессиональной и

личностной), что влияет на их психологическую безопасность. Так, например, основная часть субъектов с высокой психологической безопасностью – люди, имеющие постоянную работу, устойчивые межличностные связи, они интересуются различными сферами жизни (досуг, хобби, друзья), что делает их жизнь более разнообразной, интересной, духовно содержательной и способствует росту их психологической безопасности.

Таким образом, можно предположить, что низкая психологическая безопасность снижает возможность субъектов активно действовать в окружающем мире, ставить цели, добиваться их и оказывает влияние на уровень психологического благополучия, снижая его. В свою очередь, высокий уровень психологической безопасности обеспечивает субъектам психологический комфорт, дает возможность находить решение во многих трудных, проблемных ситуациях, добиваться высоких результатов в различных сферах жизнедеятельности, реализовывать свой личностный потенциал.

ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Эксакусто Т.В. Крупенио В.В.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
etv01@yandex.ru

Россия – многонациональная страна, в которой постоянно взаимодействуют между собой представители различных национальностей, культур и религий. Зачастую это ведет к увеличению числа межэтнических, межкультурных и социальных конфликтов. По этим причинам тема толерантности и психологической безопасности субъектов поликультурного пространства в наше время становится все более актуальной. В ряде исследований (Дж. Берри, М. Плизент) отмечается, что уровень толерантности человека напрямую связан с уровнем его этнической идентичности, что обуславливает необходимость изучения этих феноменов в связи друг с другом.

Теоретический анализ (А.А. Бодалев, Т.Г. Стефаненко, Ю.В. Бромель и др.) показал, что этническая идентичность – это результат когнитивно-эмоционального процесса осознания себя

представителем этноса; понимание и переживание общности со своим этносом и отличия от представителей других этносов. Осознание себя представителем этнической общности с одной стороны укрепляет у субъекта чувство принадлежности к этносу, с другой способствует этнодифференциации, что может отражаться на его толерантности. Толерантность – это характеристика личности человека, определяющая его способность в форме активной жизненной позиции, без возражений и противодействия, проявлять терпимость к чужим особенностям, отличным от его собственных и относиться к другому человеку как к равнодостоинной личности, что подразумевает достаточно высокий уровень развития его самосознания. (С.К. Бондырева, 2003; С.Б. Давлетчина, 2005; Г.У. Солдатова, 2008; Г.Л. Бардигер, 2005).

Теоретический анализ послужил основанием для выдвижения следующей гипотезы: субъекты с высокой этнической идентичностью характеризуются благоприятным отношением к миру, себе и другим, позитивными чувствами к своему и чужому этносу, низкой социальной дистанцией, высокой психологической безопасностью. В настоящем исследовании приняли участие 97 человек, 48 мужчин и 49 женщин, проживающие в поликультурном пространстве Южного Федерального округа, представители различных этнических групп в возрасте от 25 до 35 лет. На первом этапе эмпирического исследования опрошенные респонденты были разделены на две группы: в группу респондентов с высокой этнической идентичностью вошли 51 человек, в группу респондентов с низкой этнической идентичностью – 44 человека. Анализируя результаты, можно сделать следующие выводы.

Для людей, обладающих высоким уровнем этнической идентичности, характерно хорошее знание и осмысление своего этнического происхождения и его значения, склонность к взаимодействию с представителями своей этнической группы, ощущение привязанности к группе и связи с ней. Такие люди испытывают положительные эмоции в связи со своей этнической принадлежностью, гордятся своей этнической группой, практически всегда следуют национальным традициям и обычаям. Своим родным языком они обычно считают язык той этниче-

ской группы, к которой принадлежат, на нем же обычно разговаривают дома и их родители.

Для респондентов с низкой этнической идентичностью характерно практически полное отсутствие стремления к поиску новых знаний о своей этнической группе, слабая осознанность собственного этнического происхождения, низкий уровень привязанности к своей этнической группе и отсутствие чувства связи с ней. Респонденты с низким уровнем этнической идентичности в большинстве случаев считают родным для себя свой национальный язык, однако, достаточно много человек принимает для себя родным тот язык, на котором дома разговаривают их родители, и который не является национальным языком. Семьи респондентов с низкой этнической идентичностью в половине случаев соблюдают национальные обычаи и традиции, сами же респонденты практически вовсе не соблюдают их.

Анализ изучения толерантности и психологической безопасности людей с разной этнической идентичностью позволил сделать следующие выводы. Респонденты с высоким уровнем этнической идентичности в большей мере проявляют этническую толерантность, чем респонденты с низким уровнем этнической идентичности ($U_{\text{эмп}}=715,5$; $U_{\text{крит}}=809$; $p < 0,01$). В отличие от респондентов с низким уровнем этнической идентичности, для большинства из них (61 %) неприемлемо считать, что их народ лучше, чем другие. Большинство респондентов с высокой этнической идентичностью (61 %) считает, что ко всем народам можно относиться одинаково, тогда как респонденты с низкой этнической идентичностью (82 %) отмечают, что не к каждому народу можно относиться хорошо. Обе группы респондентов хотят видеть в числе своих друзей людей разных национальностей, однако среди респондентов с высокой этнической идентичностью большее (на 25 %) количество людей, согласных принять в свою семью человека любой национальности.

Уровень социальной толерантности выше также у респондентов с высоким уровнем этнической идентичности ($U_{\text{эмп}}=818$; $U_{\text{крит}}=901$; $p < 0,05$). Они отличаются достаточно высокой лояльностью ко мнениям, не сходным с их собственным, в спорной ситуации всегда готовы выслушать другого человека (86 %), считают, что любые религиозные течения имеют право на суще-

ствование (55 %). Респонденты с низким уровнем этнической идентичности также лояльны к чужому мнению в спорных ситуациях, однако проявляют больше категоричности в отношении религиозных течений и СМИ: они считают, что в средствах массовой информации может быть обнародовано не каждое мнение, и не каждое религиозное течение имеет право на существование (57 %).

Уровень толерантности как черты личности также выше у респондентов с высоким уровнем этнической идентичности ($U_{\text{эмп}}=732,5$; $U_{\text{крит}}=809$; $p < 0,01$). В отношениях с окружающими они не отвечают на грубость грубостью, не стремятся отомстить обидевшим их людям (60 %) и хотят стать терпимее к окружающим (63 %). Они достаточно лояльны к маргинальным слоям общества, а также считают, что приезжие жители должны иметь такие же права, как и коренное население (92 %). Респонденты с низкой этнической идентичностью в отношениях с окружающими людьми могут быть достаточно резки (84 %), их раздражает окружающий их беспорядок (68 %), они не лояльно относятся к проблемам общества. Но, тем не менее, большая часть опрошенных (52 %) хочет стать более терпимыми по отношению к окружающим. Более высокий уровень толерантности как черты личности, характерный для респондентов с высоким уровнем этнической идентичности позволяет предположить, что для них характерен высокий уровень самосознания, самоидентичности, развиты ценностные ориентации. Интегральный показатель толерантности у респондентов с высоким уровнем этнической идентичности также выше, чем у респондентов с низким уровнем ($U_{\text{эмп}}=0$; $U_{\text{крит}}=809$; $p < 0,01$).

Респонденты с высоким уровнем этнической идентичности в большей мере склонны к ощущению собственной психологической безопасности, чем респонденты с низким уровнем этнической идентичности ($U_{\text{эмп}}=777,5$; $U_{\text{крит}}=809$; $p < 0,01$). Респонденты с высоким уровнем этнической идентичности значительно выше оценивают благосклонность и справедливость мира, в котором они живут (средние значения – 4,14 и 3,75), а также степень его контролируемости. По сравнению с респондентами с низкой этнической идентичностью, они выше оценивают степень собственной удачи и самоконтроля, для них характерна

более высокая субъективная оценка значимости собственного «Я» (средние значения – 4,25 и 3,98), а так же более высокая оценка доброты окружающих людей (средние значения – 3,84 и 3,31). Однако, тем не менее, респонденты с высоким уровнем этнической идентичности проявляют более высокую выраженность склонности к представлению о случайности как о принципе распределения происходящих событий (средние значения – 3,82 и 3,67). Тем не менее, можно сделать вывод о более высоком уровне осмысленности и контролируемости мира, а также о более высокой субъективной ценности собственного «Я» у респондентов с высоким уровнем этнической идентичности.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что высокая этническая идентичность способствует большей толерантности (этнической, социальной, личностной) людей, их психологической безопасности, способствующих формированию безопасной, безконфликтной социальной среды в любом поликультурном пространстве.

Библиографический список

1. Психология общения. Энциклопедический словарь Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М. Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 600 с.

2. Павленко В.Н., Таглин С.А. Общая и прикладная этнопсихология. — М.: Т-во научных изданий КМК, 2005. – 483 с.

ОСОБЕННОСТИ БАЗОВЫХ УБЕЖДЕНИЙ ЧЛЕНОВ ГРУПП С РАЗНЫМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ КЛИМАТОМ

Эксакусто Т.В. Курыс А.Т.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
etv01@yandex.ru

В условиях постоянных социальных, экономических, политических изменений современное общество ставит множество задач перед членами различных профессиональных коллективов: технологизация, рост производства, увеличение прибыли. Все эти задачи, возможно, решить только в случае эффективной деятельности профессиональных команд, которые должны характеризоваться слаженностью работы, сплоченностью, профессиональной подготовкой, умением идти на риск и принимать решения, а также наличием благоприятного социально-

психологического климата. Актуальность данной работы заключается в том, что в психологии проблема социально-психологического климата рассматривается, как правило, посредством изучения групповых процессов, таких как сплоченность группы, лидерство, генезис и другие. Такой аспект не позволяет учитывать личностные, психологические особенности каждого из членов группы, притом, что малая группа – это всегда совокупность индивидуальностей, имеющих свое отношение к социальному миру, к другим людям. Следовательно, можно предположить, что, учитывая личностные особенности членов группы, возможно, спрогнозировать уровень благоприятности социально-психологического климата, что позволит предотвратить трудности формирования эффективной команды и сделать малую группу продуктивной, инициативной, успешной.

Теоретический анализ показал, что социально-психологический климат – это эмоциональный фон, возникающий в группе на основе взаимоотношений и отношений людей к миру, к себе и другим, удовлетворенности в группе, что способствует конструктивному взаимодействию, развитию эффективности группы (К.К. Платонова, А.Н. Лутошкин, В.М. Шепель и др.). Социально-психологический климат формируется под влиянием множества разнообразных факторов (Г.М. Андреева, Я. Яноушек, Л.Я. Гозман, В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов), таких как: сплоченность, генезис группы, руководство и лидерство, межличностные отношения и т.д. [1; 2]. Композиция группы, так же является одним из основных факторов, влияющих на уровень благоприятности социально-психологического климата. В свою очередь композиция основывается на 3х критериях: антропологическом, куда входят возраст, пол, стаж работы; целевом (цели пребывания в группе ее членов, профессиональная направленность), а также индивидуально-психологическом (характер членов группы, их личностные, субъектные особенности). В исследовании нами учитывались такие переменные как базовые убеждения, ценностные ориентации, доверие к другим, поскольку по данным немногочисленных исследований именно эти личностные особенности проявляются в социальных и межличностных отношений и мо-

гут оказывать влияние на формирование климата в малых группах и трудовых коллективах.

Теоретический анализ послужил основанием для выдвижения следующей гипотезы: для членов групп с благоприятным социально-психологическим климатом в отличие от членов групп с неблагоприятным социально-психологическим климатом характерно преобладание таких базовых убеждений, как благосклонность и справедливость мира, доброта людей, ориентация на межличностные отношения, а так же высокий уровень доверия к другим.

Нами были изучены пять групп, но по результатам диагностики в дальнейшем исследовании приняли участие только четыре группы: две группы с благоприятным климатом и две с неблагоприятным климатом.

Анализ индивидуально-личностных особенностей членов групп с разным социально-психологическим климатом показал, что в группе с благоприятным климатом в отличие от групп с неблагоприятным СПК преобладает вера в то, что в мире больше добра, чем зла (среднее значение: 5,22), а в группе с неблагоприятным климатом в отличие от групп с благоприятным СПК преобладает убеждение в ценности собственного «Я» (среднее значение: 5,2). Для членов групп с благоприятным социально-психологическим климатом характерно позитивно воспринимать окружающий мир, они проявляют свою открытость по отношению к нему, а также доверяют окружающим их людям и готовы к партнерскому взаимодействию с ними. В отличие от них, члены групп с неблагоприятным климатом считают, что мир по своей природе злой, а люди в большинстве случаев недружелюбны и в глубине души их не очень волнует, что происходит с другими людьми. В группе с неблагоприятным климатом, большинство респондентов отмечает, что течение жизни во многом определяется, случаем, в отличие от членов групп с благоприятным климатом, которые считают, что случай в жизни людей не определяющий фактор и только от стремлений и действий человека зависит его жизненный путь.

Благодаря результатам, полученным по базовым убеждениям, был выявлен уровень психологической безопасности в группах с разным социально-психологическим климатом. Выяв-

лено, что, несмотря на различия в уровне благоприятности климата, обе группы характеризуются высокими показателями психологической безопасности. Такой результат можно объяснить тем, что каждый человек имеет структуру базовых потребностей, одной из которых является потребность в безопасности, а значит, степень переживания членами обеих групп своей личной безопасности это неотъемлемая часть их жизни, вне зависимости от профессиональной направленности, и личностных особенностей.

Анализ ценностных ориентаций членов групп с благоприятным климатом показал, что для них ведущими ценностями являются любовь (среднее значение: 4,8), помощь и милосердие другим людям. В группах с неблагоприятным климатом это соответственно: высокое материальное благосостояние (среднее значение: 5,4), приятное времяпрепровождение и отдых (среднее значение: 5,1). При этом характерными для членов всех групп стали ценностные ориентации, направленные на признание и уважение людей, а также желание влиять на окружающих (средние значения: 4,67 и 5,16). Таким образом, для членов группы с благоприятным климатом важно построение благоприятных отношений, чтобы друзья их уважали за личные качества, а коллеги за профессиональные знания, им также хотелось бы, чтобы сослуживцы обращались за помощью и по личным вопросам. Для членов групп с неблагоприятным климатом главным становится желание получать удовольствие от заработка денег. Интересно отметить, что и в одной группе и в другой высокий показатель по шкале «Признание и уважение людей и влияние на окружающих», однако в группе с благоприятным климатом это носит позитивный характер, а именно, люди стремятся к установлению теплых отношений и взаимному уважению. А в группе с неблагоприятным климатом, люди стремятся скорее к влиянию на окружающих их людей, с помощью своих личных качеств и профессиональных знаний.

Члены группы с благоприятным климатом доброжелательно относятся к окружающему миру и людям (среднее значение: 7), они считают, что большинству людей можно доверять. В отличие от них члены групп с неблагоприятным климатом достаточно насторожено и недоверчиво относятся к окру-

жающему миру (среднее значение: 1,3), считая, что люди чаще всего думают только о себе и большинство из них попытались бы обмануть, если бы им представилась такая возможность.

Таким образом, можно сделать вывод, что члены групп с благоприятным социально-психологическим климатом более доверчиво относятся к окружающему миру и людям, стремятся к установлению теплых межличностных отношений, основанных на взаимном уважении, в отличие от членов групп с неблагоприятным социально-психологическим климатом, что подтверждает наше предположение. Полученные результаты можно учитывать при создании тренинговых программ, направленных на формирование благоприятного психологического климата в группе, посредством развития благоприятных базовых убеждений, доверия, доброжелательности членов группы.

Библиографический список

1. *Андреева Г.М., Яноушек Я.* Основные направления воздействия общения на совместную деятельность// Общение и оптимизация совместной деятельности. М., 1987.

2. *Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н.* Социально-психологический климат коллектива и личность. М., 1983.

Здоровьесберегающие образовательные технологии

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ

Ажиев М.В., Масаева З.В.

Чеченский государственный университет, г. Грозный

masaeva-2009@mail.ru

Проблема здоровья и его сохранения в современном обществе стоит очень остро. Понятия «здоровьесберегающие технологии» и «формирование здорового образа жизни» заняли прочное место в беседах с родителями и детьми, в планах воспитательной работы педагогов. Одной из приоритетных задач, стоящих перед педагогами, является сохранение здоровья детей в процессе воспитания и обучения.

Сохранение и укрепление здоровья дошкольников, воспитание культуры здоровья возможно лишь при обеспечении в дошкольной образовательной организации оптимальных гигиенических условий.

Ответственность за создание этих условий, приведение их в соответствие с гигиеническими нормативами, определенными в СанПиН(ах), и контроль за ними лежит как на администрации дошкольного образовательного учреждения, медицинских работников, так и на воспитателях.

Воспитатель дошкольного образовательного учреждения должен уметь не только вместе с коллегами создавать благоприятные для развития детей санитарно-гигиенические условия, но и устранять явные нарушения санитарно-гигиенических требований.

Санитарно-гигиенические требования по организации педагогического процесса в дошкольной образовательной организации регламентируют:

1. Санитарно-гигиеническое состояние помещения дошкольной образовательной организации.

2. Воздушно-тепловой режим.
3. Уровень шума в дошкольном образовательном учреждении.
4. Освещенность.
5. Подбор мебели для детей.
6. Организацию рационального питания для дошкольников [6. С. 89–90].

Одним из важных условий здоровьесбережения является использование в дошкольных образовательных учреждениях гибкого режима дня, на фоне которого строится повседневная жизнедеятельность детей. Рациональная организация жизнедеятельности детей в соответствии с возрастом для каждой возрастной группы определяется в начале учебного года руководителем дошкольного образовательного учреждения или старшим воспитателем и медицинским персоналом. В режиме дня устанавливается постоянное время для сна, приема пищи и пребывания детей на свежем воздухе. Остальные формы работы с детьми могут варьировать. При построении гибкого режима дня необходимо также учесть теоретические положения Ю.Ф. Змановского, М.Г. Суслова, С.В. Хрущева о биоритмах. Исследователи отмечали, что в течение суток происходит закономерное колебание активности высшей нервной деятельности [1. С. 64].

В течение года ритмически колеблются такие характеристики умственной работоспособности, как внимание и память. Концентрация внимания и эффективность запоминания у детей максимальны с октября по ноябрь, снижаются к марту, наиболее низкий уровень работоспособности наблюдается в конце весны и летом.

Специалисты приходят к выводу, что при организации режима необходимо учитывать биоритмологические особенности детей, которые педагог определяет в процессе наблюдения за ними, выделяя особенности их поведения, настроения, работоспособности. Эти особенности педагог должен учитывать при организации воспитательно-образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения.

Известно также разделение людей на «жаворонков» и «сов». Н.К. Смирнов отмечает, что около 60 % людей принад-

лежит к «жаворонкам». Для них характерно рано (с восходом солнца) вставать бодрыми, полными сил, но уже ранним вечером ощущать усталость и испытывать желание около 22 часов лечь спать [3. С. 35].

В течение дня необходимо регулировать степень умственной и эмоциональной нагрузки за счет упражнений-энергизаторов, которые будут предупреждать спады работоспособности и регулировать эмоциональную сферу детей.

При переходе от одного сезона к другому в дошкольной образовательной организации должен устанавливаться переходный режим, который длится одну неделю и предполагает [5. С. 12]:

- увеличение количества времени пребывания детей на свежем воздухе;
- организацию активного отдыха детей (праздники, развлечения, «недели здоровья»);
- проведение дополнительных оздоровительных мероприятий – физиотерапевтических, фитотерапевтических и др.

В последние годы усилия многих ученых направлены на поиск оптимальных доз двигательной активности детей дошкольного возраста, так как накоплено немало доказательств положительного влияния двигательной активности на физиологические системы детского организма, здоровье дошкольников, а также отмечается важность движений для развития и формирования личности ребенка (Ю.Ф. Змановский, Э.Я. Степаненкова, Е.А. Тимофеева, В.А. Шишкина и др.).

Вместе с тем, имеются данные, предостерегающие от чрезмерной двигательной активности – гипердинамии, которая, как и гиподинамия, также неблагоприятна для развития ребенка. Поэтому от педагогов дошкольных образовательных учреждений требуется особое внимание к обеспечению соответствующего возрасту режима двигательной активности.

Двигательная активность складывается из ежедневной (утренняя гимнастика, подвижные игры, физкультминутки и др.) и периодической (занятия по физической культуре, праздники, развлечения и др.) нагрузки.

Поскольку эта деятельность рационально распределяется в режиме дня и просчитаны оптимальные нагрузки на ребенка,

процесса утомления у детей не наступает, напротив, дети сохраняют бодрость и жизнерадостность.

Эффективно организованная в течение дня разнообразная двигательная деятельность способствует:

- тренировке сердечно-сосудистой системы и терморегуляционного аппарата;
- предупреждению гиподинамии, которая развивается при недостаточной двигательной активности;
- проявлению позитивных эмоций и предупреждению появления негативных эмоций [2, 4].

Необходимо учитывать, что помимо решения общих задач укрепления здоровья, каждое физкультурно-оздоровительное мероприятие должно иметь также определенную конкретную цель.

Таким образом, формирование и сохранение здоровья детей является не только медико-социальной, но и педагогической проблемой. Здоровьесберегающая образовательная среда – это «сертификат безопасности» для здоровья, это совокупность принципов, приемов, методов работы, которые дополняют традиционные технологии обучения, воспитания, развития задачами здоровьесбережения. Здоровьесберегающая педагогика должна обеспечивать высокий уровень образования при сохранении и укреплении здоровья всех участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. *Алямовская В.Г.* Как воспитать здорового ребенка? – М.: Просвещение, 1993.
2. *Венгер А.Л.* Психологическое консультирование и диагностика: Практическое руководство: Ч. 1, 2. – М.: Генезис, 2004.
3. *Забрамная С.Д., Боровик О.В.* Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. – М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2003.
4. *Кудрявцев В.Т.* Программа развития двигательной активности и оздоровительной работы с детьми 4–7 лет. – М.: РИ-НО, 1998.
5. Социальная технология научно-практической школы им. Ю.Ф. Змановского. Здоровый дошкольник. – М.: АРКТИ, 2001.

6. Чекунова Е.А., Колодяжная Т.П. Сохранение здоровья детей и педагогов в условиях детского сада. – М.: УЦ «Перспектива», 2010.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗДОРОВЬЯ СБЕРЕЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Акбаева Д.Дж., Абумуслимова Кх.Ш.

Карачаево-Черкесский государственный университет им.

У.Д. Алиева, г. Карачаевск

akbaevaddj@mail.ru

Современное состояние экономики, экологии, условий развития учащихся во всем мире неблагоприятно отражается на их здоровье. Растет число учащихся, которым необходима специализированная медицинская и психологическая помощь, нуждающаяся организация образовательного процесса.

Самое раннее из определений здоровья – определение Алкмеона, имеет своих сторонников вплоть до сегодняшнего дня: «Здоровье есть гармония противоположно направленных сил» [5. С. 2–10]. Цицерон охарактеризовал здоровье как правильное соотношение различных душевных состояний. Стоики и эпикурейцы ценили здоровье превыше всего, противопоставляя его энтузиазму, стремлению ко всему неумеренному и опасному. Эпикурейцы считали, что здоровье – это полное довольство при условии полного удовлетворения всех потребностей. Согласно К.Ясперсу, психиатры рассматривают здоровье как способность реализовать «естественный врожденный потенциал человеческого призвания» [5. С. 158].

Ф. Перлз рассматривает человека как единое целое, считая, что психическое здоровье связано со зрелостью личности, проявляющейся в способности к осознанию собственных потребностей, конструктивному поведению, здоровой адаптивности и умению принимать ответственность за самого себя [1. С. 352].

В уставе Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) записано, что здоровье представляет собой не только отсутствие болезней и физических дефектов, но состояние полного социального и духовного благополучия.

Под здоровьесберегающими образовательными технологиями в широком смысле слова предлагает понимать все те технологии, использование которых в образовательном процессе идет на пользу здоровья учащихся. «Если же здоровьесберегающие технологии связать с решением более узкой, здоровьесохранительной задачи, то к здоровьесберегающим будут относиться педагогические приемы, методы, технологии, которые не наносят прямого или косвенного вреда здоровью учащихся и педагогов, обеспечивают им безопасные условия пребывания, обучения и работы в образовательном учреждении» [7].

Термин «здоровьесберегающие образовательные технологии» (далее – ЗОТ) можно рассматривать и как качественную характеристику любой образовательной технологии, её «сертификат безопасности для здоровья», и как совокупность тех принципов, приёмов, методов педагогической работы, которые дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения.

Здоровьесберегающая педагогика не может выражаться какой-то конкретной образовательной технологией. В то же время, понятие «здоровьесберегающие технологии» объединяет в себе все направления деятельности учреждения образования по формированию, сохранению и укреплению здоровья учащихся.

Проблема здоровьесбережения в обучении была представлена Л.Е. Борисовой, О.Е. Евстифеевой, В.Н. Касаткиным, И.В. Кругловой, О.Л. Трещевым, В.И. Харитоновым. В работах М.В. Антроповой, В.В. Зайцевой, В.Д. Сонькина осуществлен мониторинг степени здоровья. Пути повышения уровня здоровья рассматривают Е.В. Быков, С.М. Малых, В.Н. Носкин, Е.Е. Чепурных и др. [1, 3, 5, 6].

Здоровьесберегающая технология, по мнению В.Д. Сонькина, это: условия обучения ребенка в школе; рациональная организация учебного процесса; соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка; необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим [2].

Под здоровьесберегающей образовательной технологией Петров О.В. понимает систему, создающую максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духов-

ного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования [4]. В эту систему входит:

1. Использование данных мониторинга состояния здоровья учащихся, проводимого медицинскими работниками, и собственных наблюдений в процессе реализации образовательной технологии, ее коррекция в соответствии с имеющимися данными.

2. Учет особенностей возрастного развития школьников и разработка образовательной стратегии, соответствующей особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности и т.д. учащихся данной возрастной группы.

3. Создание благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе реализации технологии.

4. Использование разнообразных видов здоровьесберегающей деятельности учащихся, направленных на сохранение и повышение резервов здоровья, работоспособности.

К психолого-педагогическим технологиям здоровьесбережения относятся следующие.

Снятие эмоционального напряжения. Использование игровых технологий, игровых обучающих программ, оригинальных заданий и задач. Этот прием также позволяет решить одновременно несколько различных задач: обеспечить психологическую разгрузку учащихся, дать им сведения развивающего и воспитательного плана, показать практическую значимость изучаемой темы, побудить к активизации самостоятельной познавательной деятельности и т.п.

Создание благоприятного психологического климата на уроке. Пожалуй, одним из важнейших аспектов является именно психологический комфорт школьников во время урока. С одной стороны, таким образом, решается задача предупреждения утомления учащихся, с другой – появляется дополнительный стимул для раскрытия творческих возможностей каждого ребенка.

Охрана здоровья и пропаганда здорового образа жизни. Охрана здоровья ребенка предполагает не только создание необходимых гигиенических и психологических условий для организации учебной деятельности, но и профилактику различных

заболеваний, а также пропаганду здорового образа жизни. Как показывают исследования, наиболее опасным фактором для здоровья человека является его образ жизни. Следовательно, если научить ребенка со школьных лет ответственно относиться к своему здоровью, то в будущем у него больше шансов жить, не болея.

Среди здоровьесберегающих технологий можно особо выделить технологии личностно-ориентированного обучения, учитывающие особенности каждого ученика и направленные на возможно более полное раскрытие его потенциала. Сюда можно отнести технологии проектной деятельности, дифференцированного обучения, обучения в сотрудничестве, разнообразные игровые технологии.

Таким образом, образовательные технологии являются здоровьесберегающими, когда приводят к позитивному изменению как образовательной среды в целом, так и ее субъектов; направлены на укрепление физического, психического, социального и духовного здоровья – обогащение возможностей индивида и позитивные социально-психологические изменения личности за счет совокупности теоретических и практических образовательных ресурсов; ориентированы на совместную работу в трех основных взаимосвязанных направлениях деятельности: педагогическом, психологическом, физиологическом [2].

Библиографический список

1. *Дзятковская Е.Н.* Здоровьесберегающее образовательное пространство Педагогическое образование и наука. – 2002. № 3.
2. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология, формы, методы, опыт применения – методические рекомендации // под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. – М.: «Триада-фарм», 2004. – 117 с.
3. *Кузнецова И.В.* Психолого-педагогические основания реализации здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях. Автореф. дисс... д.псих.н., М. – 2003.
4. *Костенко Л.В.* Здоровьесберегающие технологии в школе // Сайт «Вопросы Интернет-образования» http://center.fio.ru/vio/vio_site/cd_site/Articles/archive.htm.

5. *Половкова Т.Б.* Здоровьесберегающие технологии в образовании // <http://io.nios.ru/index.php?rel=26&point=15&art=565>.

6. *Селевко О.* О проблеме здоровья/О. Селевко, Н.Ю. Сиягина// Здоровье всех от А до Я. – 2007. № 1. – С. 2–10.

7. *Смирнов Н.К.* Здоровьесберегающее пространство школы // Управление школой. Прил. К газете «Первое сентября». – 2003. № 44. – С. 6.

**ФОРМИРОВАНИЕ У ВОСПИТАННИКОВ ДОУ
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ
ПРИЁМОВ**

Белая С.Г.

МБДОУ Центр развития ребёнка д/с № 100 «Рябинушка»,
г. Таганрог

rybinushka_100@mail.ru

От состояния здоровья детей во многом зависит благополучие общества, поэтому одним из приоритетных направлений работы дошкольных организаций является здоровьесберегающая деятельность. Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования обозначены задачи этого направления:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
- формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни;
- повышение компетентности родителей в вопросах охраны и укрепления здоровья детей. [2, 8].

Программа дошкольного образования по физическому развитию направлена на становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.) [2, 12].

Согласно данным ВОЗ здоровье человека более чем наполовину зависит от образа жизни, поэтому задача формирования у детей представления о необходимости вести здоровый образ жизни особенно актуальна [1, 33]. В дошкольном возрасте происходит интеллектуальное и психическое развитие ребёнка, и

необходимо использовать этот возраст для приобщения детей к здоровому образу жизни.

Учитывая, что в раннем возрасте визуальное восприятие доминирует, подача информации в виде зрительных образов наиболее эффективна для достижения результатов. Современные информационно-компьютерные технологии помогут в доступной игровой форме объяснять детям необходимую информацию о сохранении здоровья и привить им определенные навыки здорового образа жизни. Применение информационно-компьютерных технологий в образовательном процессе регламентируется рядом статей федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: ст. 2 п. 26 [3, 5], ст. 16 [3, 23], ст. 18 [3, 25].

В дополнение к существующему методическому оснащению по здоровьесбережению ДОО мной разработан комплекс занятий на тему: «Формирование у воспитанников ДОО представления о здоровом образе жизни с использованием игровых компьютерных приёмов». Занятия разработаны в соответствии с возрастными особенностями детей и рассчитаны на учебный год. Темы занятий меняются ежемесячно. Так, тема сентября – «Рано утром на рассвете умываются все дети». В октябре планируется осветить тему «Здоровье в порядке – спасибо зарядке». «Почему полезно спать» – тема ноября. Декабрь посвящен «Вкусной и полезной еде». Тема января – «Всё о глазах». В теме «Из чего я состою», которая запланирована на февраль, будет рассмотрено строение организма человека. В марте намечена тема «Я люблю свою семью». «Закаливание» – тема апреля. И закончится цикл занятий в мае темой «Хорошее настроение – отличное здоровье».

Дидактический материал – игровые компьютерные приёмы (ИКП). Эта авторская разработка представляет собой мультимедийные презентации Microsoft PowerPoint с эффектами анимации и звуковым сопровождением. Вымышленные персонажи – мальчик «Всезнайка» и девочка «Объясняйка» в доступной игровой форме рассказывают детям о строении их организма, о пользе гигиенических процедур и физических упражнений.

Использование ИКП при обучении детей позволяет построить образовательный процесс на основе психологически

корректных режимов функционирования внимания, памяти, мыслительной деятельности. Компьютерные технологии способствуют формированию способов зрительного восприятия, обследования, выделения в предметном мире качественных, количественных и пространственно-временных признаков и свойств. Игровые приёмы делают образовательную деятельность эмоционально окрашенной, привлекательной, вызывают у детей живой интерес. Содержание ИКП можно демонстрировать в многократно увеличенном виде с помощью мультимедийной установки, что даёт возможность реже использовать компьютер для их демонстрации, ограничивая детей от негативного влияния.

В качестве примера приведу занятие для младшей группы с использованием игрового компьютерного приёма.

Занятие 1 «Основы гигиены»

к теме «Рано утром на рассвете умываются все дети»

I. Задачи:

- познакомить детей с основами гигиены;
- обогащать представление детей о процессах умывания, купания, атрибутах и действиях, сопровождающих их.

II. Материал:

- игровой компьютерный приём ИКП 1 «Урок Всезнайки и Объясняйки (основы гигиены)».

III. Содержание образовательной деятельности:

Вступление

Воспитатель: Ребята, сейчас мы побеседуем о чистоте. Сегодня у нас необычные гости – Всезнайка и Объясняйка. Они расскажут нам, для чего «рано утром на рассвете умываются все дети».

Демонстрация ИКП 1

Всезнайка: Здравствуйте, дети!

Объясняйка: Здравствуйте, ребята! Мы – ваши друзья – Всезнайка и Объясняйка. Мы хотим вас познакомить с правилами гигиены.

Всезнайка: Я знаю, что гигиена – это умение ухаживать за своим телом. И ещё знаю три главных правила гигиены.

Первое правило – утром нужно умываться, а вечером принимать душ.



Объясняйка: Очень важное правило: принимать душ и умываться надо, чтобы смыть с кожи грязь. Чистая кожа легче дышит и в организм поступает больше необходимого человеку кислорода.

Всезнайка: Второе правило – надо мыть руки перед едой и после прогулок.



Объясняйка: Правильно, Всезнайка! Руки моют, чтобы отмыть грязь и микробов, которые могут попадать внутрь человека и вызывать разные болезни.

Всезнайка: Третье правило – чистить зубы нужно утром и вечером.



Объясняйка: Хорошее правило. Зубы надо чистить, чтобы удалить из рта остатки пищи. В них размножаются микробы, они разрушают наши зубки.

Всезнайка: Я знаю, дети, если вы будете соблюдать эти правила, то болеть будете реже. До свидания, желаю вам здоровья!

Библиографический список

1. Вайнер Э.Н. Стратегия и содержание здоровьесберегающего образования // ОБЖ. Основы безопасности жизни, 2012. №8. – С. 33.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М. УЦ перспектива, 2014. – 32 с.

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» – 0-13 Москва: проспект, 2003. – 160 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОР ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ РЕБЕНКА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Беляева Д.Е., Лызь Н.А.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
belyaeva.darya.94@mail.ru

Медицинская статистика показывает, что за время учебы здоровье школьников ухудшается в 4–5 раз. Влияние на здоровье ребенка идет с разных сторон: генетическая предрасположенность, экологическая среда, образ жизни, состояние медицинской помощи и т.д. При этом значительная часть болезней является следствием неправильного образа жизни и напрямую связывается с отсутствием здоровьесберегающей школьной среды [1]. Поскольку одной из важнейших характеристик такой среды являются отношения между педагогом и учащимися, рассмотрим педагогическое взаимодействие как фактор здоровьесбережения ребенка в учебном процессе.

В решении такой важной задачи, как здоровьесбережение, необходим комплексный подход, включающий и влияние на среду, и формирование культуры здоровья у всех субъектов образования. По мнению М.М. Безруких, в комплексе перспективных мер, направленных на снижение (или исключение) влияния школьных факторов риска, на сохранение и укрепление здоровья учащихся можно выделить следующие направления здоровьесберегающей деятельности [1, 7]:

- формирование ценности здоровья и здорового образа жизни;
- рациональная организация учебного процесса;
- рациональная организация физкультурно-оздоровительной работы;
- просветительская работа (ученики, учителя, родители);
- профилактические оздоровительные мероприятия;

- здоровьесберегающая структура образовательного учреждения.

Остановимся на втором из перечисленных направлений. Организация учебного процесса может создавать стрессовые ситуации и перегрузки ребенка. Необходимо учитывать соответствующие факторы риска, которые негативно влияют на здоровье ребенка. К таким факторам можно отнести:

- несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников;
- чрезмерная интенсификация учебной деятельности;
- несоблюдение гигиенических и физиологических требований к организации учебного процесса;
- снижение двигательной активности школьников;
- состояние принуждения в педагогическом процессе, отсутствие внутренней мотивации учения;
- стрессовый характер педагогических воздействий.

С позиции Г.К. Зайцева, систему образования можно считать здоровьесберегающей в том случае, если она на каждом этапе созревания обеспечивает реализацию базовых потребностей человека, что создает условия для наиболее полного развития его способностей, познания собственной уникальности, безошибочного самоопределения в жизни и непроизвольного формирования в процессе самоактуализации основных компонентов здоровья [2]. Опираясь на системные представления о здоровье, можно говорить не только о физическом (соматическом) здоровье, но и о психологическом. Психологический уровень здоровья определяется внутренней гармонией, целостностью личности, которая обеспечивается наличием системы жизненных ценностей и их осуществлением, развитостью смысловой системы регуляции жизнедеятельности [4].

Таким образом, в решении проблемы здоровьесбережения необходимо не только ориентироваться на снижение или исключение факторов риска, но и решать задачи личностного развития ребенка, удовлетворения его базовых потребностей.

В процессе учебного взаимодействия должно проявляться: свободное проявление индивидуальности и способность к культурному саморазвитию каждого ребенка; поддержка и развитие природных сил и задатков ребенка, сохранение и укрепление его

здоровья; приобретение в ходе образования определенного жизненного опыта; создание условий для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов образовательного процесса [2].

Профессиональная деятельность педагога должна быть направлена на создание психологических условий для успешного обучения и развития ребенка, т.е. на создание системы психолого-педагогической поддержки, где важное место занимают индивидуализация образовательных маршрутов и создание психологически комфортной образовательной среды [3]. Педагогическая поддержка, основанная на принципе сотрудничества и поощрения, позволяет учитывать интересы, цели, возможности учащихся, способствует преодолению трудностей на пути достижения желаемых результатов, развитию универсальных учебных действий, самостоятельного и творческого мышления [8].

На основании анализа идей гуманистической педагогики можно отметить основные положения, которые необходимо реализовывать учителю, чтобы в педагогическом взаимодействии преодолеть факторы риска здоровью и помочь ребенку безопасно развиваться. К таким положениям можно отнести:

- Индивидуальный подход к каждому ребенку. Каждый ребенок обладает набором разных качеств, и собирать их под «одну гребенку» не следует; каждый ребенок является уникальным, то, что для одного приемлемо, для другого может быть не понятным и странным [5].

- Целенаправленное развитие личности. Учитель должен видеть в ребенке личность, уважать мнение ученика, создавать ситуации свободного выбора и ситуации успеха.

- Создание психологически комфортной образовательной среды, построение гуманных взаимоотношений. В первую очередь это относится к характеру взаимоотношений между учителем и учеником, а также между одноклассниками.

- Желание помочь ребенку во всех его начинаниях. Во многом педагогическое взаимодействие зависит от учителя; желание помочь ребенку, желание развивать его способности может положительно повлиять на развитие ребенка [6].

- Осознание педагогом ответственности за собственную деятельность. Каждое слово и каждое действие может повлиять

на развитие ребенка, поэтому учителю необходимо контролировать и осознать свои действия и поступки.

Из всего вышесказанного, в заключение отметим, что в решении проблемы здоровьесбережения необходимо не только минимизировать школьные факторы риска, но и заботиться о личностном развитии ребенка. Таким образом, одной из главных задач является построение гуманного, поддерживающего педагогического взаимодействия между учителем и учеником.

Библиографический список

1. *Безруких М.М.* Сохранение здоровья детей как важное направление развития системы образования // Научные исследования в образовании. 2011. № 7. – С. 3–10.

2. *Зайцев Г.К.* Школьная валеология: Педагогические основы обеспечения здоровья учащихся и учителей. – СПб: Детство-пресс, 2001.

3. *Казаковцева Т.С., Косолапова Т.Л.* К вопросу здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях // «Начальная школа», 2006.

4. *Лызь А.Е., Лызь Н.А.* Здоровье в контексте современных научных представлений о человеке // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2005. Т. 51. № 7. – С. 105–110.

5. *Митина Л.М.* Психология развития и здоровья педагога: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности. – М.: Про-Пресс, 2005.

6. *Орехова Т.Ф.* Влияние современно педагогического процесса на здоровье учащихся и учителей // Начальная школа: плюс до и после. – 2002. №10.

7. Организация и оценка здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений: Руководство для работников системы образования / Под ред. Безруких М.М., Сонькина В.Д. – М., 2005. – 584 с.

8. *Тверская Н.В.* Здоровьесберегающий подход в развитии успешности ученика // Образование в современной школе. 2005. №2.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Дорохова Н.К.

МОБУ СОШ № 23, г. Таганрог

natdorohova@yandex.ru

Ориентируясь на запрос семьи, общества, государства, современное образование ставит своей целью формирование у школьников универсальных учебных действий, развитие их интересов, умения общаться, проявлять свои лидерские качества. Решение данных образовательных задач возможно через применение новых форм организации учебной деятельности, через интеграцию общего и дополнительного образования (внеурочной деятельности). Но в связи с такой организацией учебного процесса «рабочий» день современного школьника увеличивается на несколько часов. В этом отношении первоклассники, проходящие сложный период адаптации к новым условиям социального взаимодействия, новым видам деятельности, новому распорядку дня, находятся в особой зоне риска. Особенно тяжелым испытанием становится для них внеурочная деятельность, которая по времени совпадает с режимным моментом сна в детском саду. Как сделать так, чтобы дополнительное образование для самых маленьких школьников было действительно развивающим, а не «здоровьеотнимающим» – актуальная задача.

Какое бы содержание ни вкладывали исследователи в понятие «здоровьесберегающие технологии», все сходится на том, что это система, методы которой способствуют формированию активной позиции обучающегося в воспитании культуры таких человеческих отношений, в которых каждый субъект несет ответственность за здоровье, жизнь свою и окружающих, система, создающая оптимальные условия для сохранения и укрепления физического здоровья как необходимого фактора для успешного интеллектуального, духовного, эмоционального развития личности [2. С. 9]. Цель моей работы – показать, что применение технологий здоровьесбережения в любых формах организации учебного процесса, а именно, на примере внеурочной деятельности по программе «Творческая работа со словом», является необходимым условием выполнения образовательных задач.

«Творческую работу со словом» в качестве внеурочной деятельности я выбрала не случайно. Цель данной программы – развитие коммуникативной компетентности на основе углубления знаний о русском языке, устной и письменной коммуникации [1. С. 134]. Именно коммуникативные умения являются важнейшим условием в овладении любыми УУД. Кроме того, программа способствует более разностороннему раскрытию индивидуальных и творческих способностей ребенка, которые не всегда удастся рассмотреть на уроке, развитию у детей интереса к речевой (устной и письменной) деятельности, умению сотрудничать со взрослыми и сверстниками, т.е. качеств, являющихся важнейшим условием познавательной и социальной активности учащихся. В первом классе работа проходит на материале УНТ, русских народных и литературных сказок, сказок народов мира и произведений детских писателей на тему «Мечта и фантазия».

Наша внеурочная деятельность начинается еще до звонка – с проветривания класса, элементарной влажной уборки (важна еще и разъяснительная работа, почему это нужно), с проверки самочувствия окружающих, создания комфортных условий друг для друга. Это на первый взгляд вещи простые и общеизвестные, но именно с них начинается воспитание бережного, заботливого отношения к здоровью своему и окружающих, т.е. воспитание культуры здоровья как одной из составляющих системы здоровьесбережения и, в конечном итоге, общей культуры личности. Но только регулярное исполнение этих моментов приносит реальные результаты, и через какое-то время учитель войдет в уже проветренный, убранный без напоминания класс, и дети будут более внимательны друг к другу («Таня выглядит бледной и уставшей, ей нужно отдохнуть», «Данил что-то невеселый, не заболел ли?»). Активное участие детей в формировании опыта здоровьесбережения, в освоении культуры таких человеческих отношений, способствует качественному сдвигу в сознании и поведении: опыт таких, школьных, отношений дети переносят в другие, повседневные ситуации, в другие социальные отношения.

Анализируя причины школьных болезней в настоящее время, исследователи приводят нас, преподавателей, к выводу о том, что одна из главных причин ухудшения самочувствия

школьников – психоэмоциональные учебные стрессы. В их основе – интенсификация учебного процесса, информационные перегрузки, возникающая по разным причинам учебная неуспешность, авторитарный стиль отношений между учителем и учениками, подавляющий у детей естественные механизмы саморегуляции: эмоциональное самовыражение, свободу выбора способа действия, творческую инициативу, двигательную активность. Важным условием успеха и результативности внеурочной деятельности является создание благоприятного эмоционального психологического климата на занятии. Важно помнить, что дети пришли на внеурочное занятие уже с определенным «грузом» физической, эмоциональной усталости, причем у каждого из них день сложился по-разному, успешно или нет, поэтому все моменты запланированной деятельности должны пройти оценку с позиции их влияния на психофизическое состояние учащихся. Снять эмоциональное и физическое напряжение в начале занятия, создать положительный настрой помогают различные упражнения на релаксацию, например, такие как «Цветок», «Полянка», после чего дети еще и описывают то, что представили. Такие упражнения не только снимают напряжение, помогают расслабиться, позитивно настроиться на работу, но еще и органично вписываются в занятие, помогая развивать воображение и коммуникативные умения первоклассников.

Как известно, смена видов деятельности – отличная возможность для снятия физической и эмоциональной усталости. Выполнение заданий в форме игры не только снимает усталость, но и развивает познавательный интерес. С детьми играю на так называемых «речевых разминках», которые помогают активизировать словарный запас ребенка и способствуют решению задач по развитию речевой деятельности.

Например, игры с мячом «Назови слово приятель или неприятель», «Назови похоже». Учитель бросает каждому ученику мяч и называет слово, дети должны назвать в ответ назвать свое слово, в зависимости от задания. Игра «Опиши пойманный предмет». Учитель «бросает» воображаемый предмет, ребенок должен его «поймать», представив размер, свойства (большой, колючий, горячий и т.д.) и описав его вид. Игра «Собери бусы», развивающая умение составлять предложения и небольшой

текст. Игра «Дотянись до задания», во время которой дети должны выбрать себе задания, которые развешаны на доске, дотянувшись до него и др.

Положительному эмоциональному настрою, заинтересованности, а, значит, отсутствию утомления способствует нестандартная организации занятия, помогающая детям чувствовать себя «не так, как на уроке». Тематика занятий подсказывает самые разнообразные формы для их проведения: мы путешествуем, изучая УНТ разных народностей. Готовим театрализованные представления, организуем ярмарку идей, сочиняя загадки и докучные сказки. Устраиваем викторины в конце изучения тем. Пробуем себя в роли мультипликаторов. Проводим занятия-исследования, сравнивая особенности творчества разных художников-иллюстраторов. На таких занятиях использую групповую работу, которая освобождает детей от утомительной необходимости сидеть за партой, кроме того формирует культуру взаимодействия, т.к. в коллективном сотворчестве дети учатся прислушиваться и учитывать мнение товарищей, терпимо относятся к ошибкам других, учатся понимать и чувствовать настроение своих партнеров по заданию [1. С. 135]. Такая организация занятий способствует не только решению задач здоровьесбережения, но и реализует развивающие цели образования, помогая увидеть индивидуальность детей, раскрыть их творческие способности.

Одна из составляющих технологий здоровьесбережения – личностно-ориентированный подход. Внеурочная деятельность «Творческая работа со словом» – курс, направленный на развитие творческих и коммуникативных способностей через такие виды деятельности как диалог, сочинительство, театрализация, создание различного рода проектов (например, мультфильм) [1. С. 135]. У всех детей разный уровень развития способностей и возможностей. Моя задача – создать ситуацию успеха для каждого, исключить из занятий эмоции разочарования. Решаю эту проблему через дифференцированный подход к выполнению задания: дети выбирают сами, какое задание выполнять и как именно (например, кто-то справился с заданием «сочинить загадку», кто-то выбрал задание «подобрать к своей загадке слова», а кто-то выполнил рисунок).

Разумеется, данные примеры – это только часть методов технологии здоровьесбережения, возможных для применения во внеурочной деятельности, но неоспорим тот факт, что данная технология является необходимым условием всестороннего развития личности, решения задач образования.

Библиографический список

1. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения / Под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. – М.: ИВФ РАО, 2002. – 181 с.

2. Сборник программ внеурочной деятельности. Начальная школа. Кн.1 / Сост. О.М. Корчемлюк. – М.: Баласс, 2013. – Образовательная система "Школа 2100".

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дыхан Л.Б.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
dyhanlb@mail.ru

Методологические основы здоровьесберегающей педагогической деятельности должны сочетать в себе педагогические и валеологические принципы. В педагогике основой новой философии образования и методологии признается аксиологический подход. К.С. Хруцкий, проводя на основе этого же подхода философское осмысление особенностей развития валеологии, выделил в ее общем поле адаптивный и креативный уровни. На адаптивном уровне действия по сохранению здоровья человека направлены на то, «чтобы выжить» в реально существующих экологических и социальных условиях. Креативный же уровень знаний о здоровье направлен на благополучное разворачивание внутренней линии жизни человека, то есть его экзистенции: смыслов, ценностей, убеждений, чувств, выборов. Этот уровень развития знаний о здоровье нужен для того, «чтобы образумиться», обрести целостность, единство с окружающим миром. Согласно К.С. Хруцкому, обе мега-формы современной науки о здоровье функционально противостоят друг другу, но вместе с тем обнаруживают органическое единство и взаимосвязь [2].

Данный методологический тезис предоставляет широкое поле для осмысления способов решения задач здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях. Очевидно, что адаптивный подход совпадает с общепринятой стратегией охраны здоровья в современной школе, обозначаемой как «здоровьесберегающие технологии», и отражающей естественное сосредоточие педагогической деятельности на событиях повседневной школьной жизни и необходимости соответствовать конкретным ситуациям.

Не ставя задачей статьи подробный анализ данного подхода, хотелось бы уделить внимание термину «здоровьесберегающие технологии (в образовании)». По мнению автора статьи, использование этого термина с теоретической точки зрения не совсем бесспорно, так как технология традиционно понимается как четко, алгоритмично очерченный способ организации какой-либо деятельности. Например, разные педагоги примерно одинаково понимают наполнение такой обобщенной педагогической технологии как проблемное обучение. В отношении же здоровьесберегающих технологий такой четкости пока не существует. Иерархия от общих к частным здоровьесберегающим технологиям изучена недостаточно; у учителей и исследователей встречается отсутствие различия – где в спланированных ими мероприятиях представлено содержание деятельности, а где – способ ее осуществления, то есть собственно технология. Как результат, компетенция в этом вопросе в разных научно-педагогических коллективах и в разных образовательных учреждениях различается.

Не лишним будет вспомнить, что термин «здоровьесберегающие технологии» возник на стыке XX-XXI вв., когда под давлением развернутой в СМИ дискуссии, носившей не научный, а социально-заказной характер, в педагогической среде стало моветоном использовать термин «валеология». В это же время в педагогической науке на смену категориям «методы и формы обучения» пришло понятие «педагогические технологии». В результате такого временного совпадения в педагогической среде закрепился термин «здоровьесберегающие технологии» как синоним валеолого-педагогической деятельности без

достаточного теоретического обсуждения и методологических оснований.

На наш взгляд, для обозначения деятельности по сохранению и совершенствованию здоровья обучающихся в образовательных учреждениях более адекватным является понятие «здоровьесберегающая педагогическая деятельность». Этот термин не имеет ограничений понятия «технология» и в большей мере отражает специфику организации действий образовательных учреждений по охране здоровья обучающихся.

Вернувшись же к креативному подходу к организации здоровьесберегающей деятельности, следует, прежде всего, обозначить, что он не отменяет адаптивный уровень ее организации, а дополняет его педагогическими ценностями: ценностью ребенка, равноценностью учителя, ценностью здоровья.

Каким образом реальная, а не декларируемая ценность ребенка для учителя может являться точкой опоры в охране его здоровья? Дело в том, что без ценности самого человека, истинная ценность его здоровья просто невозможна. Зададимся вопросом: почему учитель может дать ученику домашнее задание, занимающее 3-4 часа, зная, что ему еще предстоит подготовка на завтрашний день по 3-4 предметам? Очевидно, что реальной ценностью для педагога является знание учеником математики (русского языка и т.д.). Именно эта ценность побуждает его всеми силами вложить в ребенка требуемый предмет. И речь в данном случае идет не о «плохости» или «хорошести» учителя, а о том, какие именно профессиональные ценности формировались у него под влиянием многолетних приоритетов системы образования. Таким образом, при ориентации на знаниевую парадигму продолжает существовать объективное противоречие между реальными, а не декларируемыми ценностями образования, преодолеть которые возможно не только изменением самой системы, но и сознательным изменением мировоззрения каждым педагогом.

Начиная с конца 90-х гг. аксиологический, или, по нашему выражению, экзистенциальный подход к организации здоровьесберегающей деятельности обозначался чаще как здоровьествование. Т.Ф. Орехова сформулировала принципы здоровьесбережения обучающихся в данном ключе следующим образом:

– принцип здоровьесотворения через образование как систему, с которой человек через своих потомков оказывается связанным на всю жизнь;

– принцип уникальности личности и ее жизненного пути, отменяющего сравнение ребенка с другими, а также с прописью того, как *должно* быть;

– принцип дополнения как осознание того факта, что все люди глубинно связаны между собой, без взаимодействия с другими людьми человек не может познать себя и реализовать свои сущностные силы, но к взаимопониманию ведет не конкуренция, а умение слушать, понимать другого, принимать и согласовывать мнения и результаты деятельности;

– принцип безусловной любви, означающий, что ребенка следует любить уже за то, что он есть, и только развитие ребенка в атмосфере любви научает его принимать себя таким, каков он есть. Отношение же к себе как ценности формирует соответственно ответственное отношение человека к здоровью своему и окружающих, и, в целом, к окружающей действительности;

– принцип неопределенности, подразумевающий, что не всегда решение учебной задачи должно быть предсказуемо и однозначно; путь к творчеству лежит через неопределенность результата;

– принцип резонанса, учитывающий, что ребенок – изначально творец, а значит, необходимо создавать условия для его самовыражения, для бесконечного проявления ребенком своих возможностей [1].

Бесспорно, что изложенные принципы, реализуемые в полном объеме в современной образовательной системе, могут привести к социальной дезадаптации как учителя, так и учеников. Они требуют постепенного изменения педагогического мировоззрения. Однако же их совмещение происходит естественным образом, если следовать правилу: действуя адаптивно (то есть адекватно сложившейся конкретной ситуации), мыслить и выстраивать отношения с участниками образовательного процесса экзистенциально, т.е. помня о приоритете ценности человека.

В заключение, хотелось бы в данной статье опубликовать метафорическое представление о возможностях взращивания личности воспитанников через образы розы и садовника, созданное автором для всероссийского семинара «Педагогика здоровья» международного общественного движения «Добрые дети мира».

О садовнике и розах

Вы – профессиональный садовник. И вам дали новый участок – поле роз. Вы заходите на это поле и видите несколько десятков кустов роз. Они уже зелены, но еще в бутонах. Кусты очень разные. Каждым до вас занимался свой садовод-любитель. Одни кусты роз – пышные, с крупными бутонами. Сквозь них уже просвечивает цвет розы. Всех цветов радуги! Розовые, сиреневые, белые, желтые. А некоторые кусты совсем чахлые. Их не поливали, не удобряли. Не хватало времени, любви, знаний у садоводов-любителей. Бутоны мелкие, цвет будущей розы вообще не виден, листья подвяли. Но ведь это тоже розы, та же красота! Им нужно просто уделить чуть больше внимания. И вы засучиваете рукава и беретесь за работу: подкормить, поставить подпорки самым слабым; следить, чтобы все кусты были вовремя политы, чтобы всем хватало любви-солнца; защитить их от мороза, вовремя подрезать... И так каждый день, с утра и до вечера. А что делать, это же Вы захотели работать садовником! И как Вам повезло на самом деле с профессией – нести в мир такую красоту!

... И вот розы распускаются! Чудесный сад! Посмотрите – ни одна роза не стала сорняком – она в принципе им стать не может. Да, роза может заметно пострадать, если ей не создать условия для роста. Тя может повредить ее прекрасные листья, неправильная подкормка исказит очертания лепестков. И грубым сапогом ее можно даже сломать... Но она в любом случае остается розой. Символом красоты и гармонии.

Но с нашим садом все в порядке! Выправились самые чахлые, окрепли, разрослись. И оказалось, что некоторые из них – очень редкого сорта. И ими садовник особенно гордится. Не сортом; тем, что выровнялись, не засохли на корню. И совсем не беспокоит, что у некоторых из них – большие шипы. А как же розы без шипов? Это же заложено природой! Может профес-

сиональный садовник сердиться на шипы? Придет ему в голову их ругать? Или обламывать, чтобы было легче работать? Он их просто касается более аккуратно. Учитывает! Ну можно ли не ухаживать за розой только потому, что у нее большие шипы? Вот такие наши дети – розы. Бутоны. Иногда неровно разросшиеся, с побегами дикого шиповника; иногда чахлые и вялые; иногда с маленькими невзрачными бутонами. Но все – розы!

Оглянитесь теперь на садовника. Каким вы его видите? Усталый мужчина, в сапогах и робе? Недовольный тем, что не хватает удобрений? Злящийся на нашествие тли, на ранний мороз? Может быть. И знаете, у него все точно рассчитано: во сколько встать, во сколько полить, сколько см. между кустами. Он тщательнейше соблюдает все правила. Возделывает поле строго по технологии. И очень устает – работы много! И технология не совершенная, очень трудоемкая. И правил столько, что что-то обязательно упустишь. И не всем розам во благо общие правила. Но он продолжает упорно трудиться. Только от усталости глаза погасли. И нет времени на отдых. Думаете, он бездушный робот? Он влюблен на всю жизнь в свои розы, и бережет эту любовь, не показывает, чтобы не быть смешным... Он умрет за свой сад. Но его жизнь тяжела. Он так привык. Ему просто не приходило в голову, что может быть иначе.

А рядом другое поле. Там те же розы, но чуть живее; разные, не по линейке, не всё по технологии. Там трудится юная девушка в чудесном белом платье. Она рано встает и вся светится от встречи с любимым садом. Как мотылек порхает она между растений. И чаще останавливается над подсохшими, вялыми кустами. Хвалит их и радуется каждому побегу. Поливает-удобряет и разговаривает с ними. И слушает их сердцем, потому что у каждой розы свои потребности. Она технологию превратила в искусство. И иногда поступает вопреки ей. Чувствует, что надо иначе ... И все ей в радость! Все она успевает! И глаза светятся. Потому что она делает Свое дело! Не повинность отбывает, не отработывает хмурую свою зарплату. Она просто влюблена во всю эту красоту. Розы вдохновляют ее! Думаете, так не бывает?

От роз-детей мы перешли к учителю-садовнику. Кто вы? «Хмурый мужчина-технолог» или «порхающая девчушка-искусница»? Наверное, как всегда, истина в «золотой середине».

Для каждого учителя этот баланс индивидуален, он преломляется через особенности его личности. Смысл видится не в отказе от технологии, а в превращении ее в живую трепетную материю, ибо только такая технология совместима с уникальностью нашего «материала» – детьми. Именно поэтому мы и призываем учителя к совмещению адаптивности и экзистенциальности!

Библиографический список

1. *Орехова Т.Ф.* Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного общего образования. – М.: Флинта, 2011. – 353 с.

2. *Хруцкий К.С.* Аксиологический подход в современной валеологии: Дис. ...канд. филос. наук. – Великий Новгород. 2000. – 157 с.

ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С УЧЁТОМ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНО- КОРРЕКЦИОННЫХ КЛАССОВ

Кислова Е.П.

МОБУ СОШ № 23, г. Таганрог

marya.mmm2011@yandex.ru

*«Чтобы быть хорошим преподавателем,
Нужно любить то, что преподаешь,
И любить тех, кому преподаёшь».*

В.О. Ключевский

В современной педагогике существует множество технологий обучения. Каждая из них имеет какие-то особенности, отличия, но все они похожи в одном: в своей основе каждая технология содержит определенную педагогическую концепцию.

Концепция современного образования Российской Федерации, основными принципами провозглашает гуманизацию и гуманитаризацию образовательного процесса. Учитель должен не только увидеть изменение приоритетов в образовании, не только понять, что ученик – главная фигура в школе, но и средствами своего предмета сформировать в ребенке научное миро-

воззрение, заложить основы практических знаний и умений, которые помогут ему жить в природе и обществе, найти своё место в жизни. Это весьма сложная задача, и без учета индивидуальных особенностей обучаемого решить её невозможно. Формируя свою собственную педагогическую концепцию, опираясь, прежде всего, на психофизические особенности развития каждого ученика. Моя педагогическая концепция сформировалась в ходе собственной педагогической деятельности в качестве учителя математики и классного руководителя в специально-коррекционных классах в течение 15 лет. Опыт работы привел меня к пониманию, что в подобных классах нужен особый подход к решению педагогических задач, когда учитель сотрудничает с детьми, сопереживает им, радуется с ними.

Медицинская статистика показывает, что с каждым годом растёт количество детей, имеющих отклонения в развитии, в состоянии здоровья, в поведении. Многие дети нуждаются в коррекционной и реабилитационной помощи.

К категории детей с трудностями в обучении относятся дети, испытывающие в силу различных биологических и социальных причин стойкие затруднения в освоении образовательных программ при отсутствии умственной отсталости, отклонений в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы.

Давайте рассмотрим типичные особенности детей данной категории. К ним специалисты относят: неустойчивость внимания, пониженную работоспособность, импульсивность, проблемы с долговременной памятью, недостаточную целенаправленность в деятельности, несформированность основных логических операций, узкий кругозор, маленький словарный запас, нарушения восприятия.

Задержка психического развития учащихся требует особого подхода. Для этих детей почти всё трудно, поэтому каждый урок приходится решать одну, и ту же задачу: как сделать изучаемый математический материал доступным, понятным, интересным и желанным.

С учётом индивидуальных особенностей школьников мной используются следующие основные подходы к организации учебного процесса на уроках математики:

1. Подбор заданий (дидактические игры, загадки, исторические факты, связанные с математикой), максимально возбуждающих активность ребенка, пробуждающих у него потребность в познавательной деятельности, требующих разнообразной деятельности.

2. Приспособление темпа изучения учебного материала и методов обучения к уровню развития детей.

3. Индивидуальный подход.

4. Сочетание коррекционного обучения с лечебно-оздоровительными мероприятиями.

5. Повторное объяснение учебного материала и подбор дополнительных заданий.

6. Постоянное использование наглядности, наводящих вопросов, аналогий.

7. Использование многократных указаний, упражнений.

8. Проявление большого такта со стороны учителя.

9. Использование поощрений, повышение самооценки ребенка, укрепление в нем веры в свои силы.

10. Поэтапное обобщение проделанной на уроке работы.

11. Использование заданий с опорой на образцы, доступных инструкций.

Как известно, каждый урок должен иметь четко сформулированную тему и цель, поэтому каждый учитель планирует его ход вплоть до методических мелочей в соответствии с теми целями, которые он определяет, и с учётом особенностей детей. Урок математики включает в себя и арифметический, и геометрический материал, поэтому на занятии может быть поставлена не одна, а несколько дидактических целей. Неоднозначность цели на уроке обусловлена необходимостью включать почти в каждый урок наряду с новым материалом повторение пройденного, а также готовить учащихся к восприятию новых знаний. Однако на каждом уроке математики должна быть выделена одна главная дидактическая цель. Наряду с учебными целями формулируются коррекционно-развивающие и воспитательные цели, и это важно понимать каждому учителю, работающему в специально-коррекционном классе.

Содержание учебного материала на уроке должно отвечать теме, целям урока, быть доступным учащимся, отвечать

требованиям индивидуального и дифференцированного подхода, научным, тесно связанным с жизнью и трудом.

На уроке необходимо сочетание арифметического и геометрического, теоретического и практического материала, упражнений вычислительного характера и решения задач. Объем учебного материала должен обеспечить активность учащихся и работу в течение урока в доступном темпе.

Методы и приемы работы на уроке должны отвечать возрастным особенностям школьников, развивать и корректировать их познавательную деятельность, способствовать формированию умственных и практических действий, способностей анализировать, синтезировать, обобщать.

Урок должен быть оснащен необходимыми наглядными пособиями и дидактическим материалом, учебниками и тетрадями. Повторение должно осуществляться на каждом уроке математики, на каждом уроке должен соблюдаться принцип непрерывности повторения.

Уроки математики должны быть тесно связаны с другими учебными предметами (история, литература, природоведение, физика), уроками профессионального труда, жизнью.

На уроках математики должны быть реализованы требования лечебно-педагогического режима с учетом работоспособности и утомляемости умственно отсталых учащихся. Этому способствует переключение видов деятельности, проведение физкультминуток, целесообразное распределение учебного материала и видов работ. Одно задание сменяется другим, но каждое заставляет учеников думать, сравнивать, делать выводы и получать удовольствие от проделанной работы, чувствовать себя успешным на каждом этапе урока.

Имея достаточный педагогический опыт, я на каждом уроке стремлюсь к совершенствованию своего педагогического мастерства. Настоящий учитель математики не может быть равнодушным исполнителем, который безразличен к судьбам учеников. Я, как учитель, в своей ежедневной деятельности стремлюсь к тому, чтобы процесс обучения для учащихся стал желанным, чтобы умственные усилия приносили им не раздражение, а радость.

Каждый учитель вправе выбирать свои методы и формы работы, свою педагогическую технологию, но каждый учитель обязан работать во благо развития ребёнка. «Я приветствую двоечника, но только здорового, порядочного и стремящегося хоть маленькой победе», – эти слова принадлежат современному российскому педагогу Е.Л. Рачевскому. На мой взгляд, здорового, стремящегося к саморазвитию и самосовершенствованию ученика, должен развивать современный учитель математики, каким бы сложным не был ученик.

Библиографический список

1. *Ковалько В.И.* Здоровьесберегающие технологии. – М.: “ВАКО”, 2004.
2. *Смирнов Н.К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. – М.: АРТИ, 2003.

НОРМАТИВНЫЙ ПОДХОД К КОЛИЧЕСТВЕННОЙ ОЦЕНКЕ НАПРЯЖЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Компаниец В.С., Пономаренко Д.В.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
kompaniets@sfedu.ru

Основу обсуждаемого подхода составляет эмпирическая методика гигиенической оценки факторов рабочей среды, трудового процесса, применяемая в санитарно-гигиенической практике для классификации условий труда, прогнозирования состояния здоровья работающих. Основные положения методики регламентирует нормативный документ Роспотребнадзора Р 2.2.2006–05 «Руководство по гигиенической оценке факторов рабочей среды и трудового процесса. Критерии и классификация условий труда» (далее – Руководство). Документом обозначены критерии для оценки порядка 70 факторов, из которых 23 предназначены для эмпирической оценки напряженности трудового процесса. Определяемый по критериям класс условий труда позволяет прогнозировать риск снижения трудоспособности, развития переутомления, профессионально-обусловленных заболеваний. Практическую значимость такого прогноза трудно переоценить, так как внешне обнаружить переходную стадию между здоровым организмом и организмом, в котором только начинают проявляться предвестники перенапряжения, почти

невозможно, так как структурно-эмоциональные изменения носят скрытый характер. Для их достоверного распознавания могут потребоваться достаточно сложные диагностические средства и процедуры.

Среди оцениваемых показателей напряженности в Руководстве выделены пять групп: интеллектуальные, сенсорные, эмоциональные нагрузки, монотонность нагрузок и режим работы. Так, для оценки нагрузок интеллектуального характера предлагается учитывать необходимость восприятия сигналов и их оценки, принятия решений, распределения и контроля за выполнением заданий, работу в условиях дефицита времени и т.п. Среди сенсорных нагрузок значимы длительность сосредоточенного наблюдения, плотность информационных сигналов, время наблюдения за экраном ПК. Для нагрузок эмоционального характера предусмотрен учет степени ответственности за результат собственной деятельности, значимости ошибок, вероятности конфликтных ситуаций.

Важной особенностью Руководства является наличие для каждого показателя шкалы, позволяющей достаточно просто отразить градацию оценки показателя в зависимости от степени отклонения фактического значения от оптимального (комфортного) значения. Например, для показателя «Содержание работы» оценка определяется выбором одного из четырех вариантов: 1) отсутствует необходимость принятия решения; 2) решение простых задач по серии инструкций; 3) решение сложных задач с выбором по известным алгоритмам (работа по серии инструкций); 4) эвристическая (творческая) деятельность, требующая решения алгоритма, единоличное руководство в сложных ситуациях. Аналогичным образом выполняется оценивание других показателей. В результате такой несложной процедуры формируется массив оценок, из которого по специальному алгоритму формируется итоговая оценка напряженности трудового процесса.

Следует подчеркнуть, что, используя Руководство, можно провести оценку напряженности любой деятельности человека, в том числе связанной с использованием ПК, мобильных устройств, например, при работе с электронными образовательными ресурсами. Также, вполне оправданным представляется при-

менение обсуждаемой методики для оценивания качества пользовательского интерфейса прикладных программ, например, по показателям сенсорной нагрузки на пользователя (количество объектов одновременного наблюдения), показателям монотонности (длительность сосредоточенного наблюдения).

С целью сделать методику Руководства еще более доступной на кафедре психологии и безопасности жизнедеятельности ЮФУ была разработана информационная система, которая в диалоговом режиме позволяет провести анализ и получить количественную (в баллах) оценку напряженности исследуемого трудового процесса (рис. 1).

Характеристика факторов условий труда и трудового процесса

Индивидуальные данные

Фамилия имя: Иванов Василий Место работы: Сборочный участок

Дата рождения: 10.12.1961 Профессия (должность): Сварщик

Пол: ☒ Мужской ☐ Женский Код рабочего места: AB0001

Дерево факторов:

- Ультразвук
- Вибрация
- Неионизирующие ЭМИ (электромагнитные излучения)
- Ионизирующие излучения
- Микроклимат
 - Производственные помещения с нагревом
 - Производственные помещения с охлаждением
 - Температура воздуха
 - Работы категории Ia
 - Работы категории Ib
 - Работы категории IIa
 - Работы категории IIb
 - Работы категории III
 - Холодные (неотапливаемые) помещения и т.п.
- Освещение
- Тяжесть труда
 - Физическая динамическая нагрузка (единицы веса)
 - Масса поднимаемого и перемещаемого груза вручную
 - Стереотипные рабочие движения (количество за смену)
 - Статическая нагрузка - величина статической нагрузки
 - Рабочая поза
 - Наклоны корпуса, количество за смену
 - Перемещения в пространстве, обусловленные технологическим процессом
- Напряженность труда

Текущий фактор: Рабочая поза (класс 3.2)

Свободная, удобная поза, возможность смены позы (до 25% времени смены).
 Неудобная и/или фиксированная поза (до 25% времени смены).
 Неудобная и/или фиксированная поза (до 50% времени смены).
 Неудобная и/или фиксированная поза (более 50% времени смены).
 Вынужденная поза (на коленях и т.п.) (до 25%). Поза стоя более 60% смены.

Общая оценка: 3.3

Окна: Отмена, Сохранить, Далее...

Рис. 1. Пример экранной формы заполняемой в информационной системе Карты условий труда

Полученная оценка дает возможность прогнозировать развитие перенапряжений и заблаговременно принять меры профилактики. Достоинством информационной системы является возможность формирования базы данных по результатам экспертизы напряженности трудового процесса. Использование базы данных позволяет проводить анализ динамики напряженности при оптимизации отдельных показателей трудового процесса, обосновывать адекватные оздоровительные мероприятия, оперативно совершенствовать используемые средства и методы обучения.

В настоящее время выполняется модернизация архитектуры информационной системы. Будет реализована клиент-серверная технология с возможностью удаленной работы с системой из браузера. Модернизация системы позволит обеспечить оперативную доступность сервисов системы (например, с интернет-сайта кафедры), защищенность хранимых данных, снизить требования к аппаратным ресурсам клиентского устройства.

Выводы. С позиций приоритета сохранения и укрепления здоровья учащихся важным является предупреждение возможных состояний перенапряжения, обусловленных несоответствием возможностей человека по переработке информации, его приспособительно-компенсаторных механизмов, выработанных в процессе эволюции, возросшим требованиям, предъявляемых современной образовательной средой. Для возможности прогнозирования таких состояний и их своевременной профилактики, экспертизы средств и методов обучения предлагается информационная система, реализующая методику Роспотребнадзора количественной оценки напряженности трудового процесса по 23 показателям.

Библиографический список

1. *Компаниец В.С., Божич В.И.* Имитационная модель оценки индивидуального профессионального риска: научная монография. – Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing GmbH & Co. 2011. – 170 pp.

ОПИСАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СТРЕССОПОЛНЕННОСТИ,
СТРЕССА И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОТКРЫТОЙ
(СМЕННОЙ) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (ОСОШ)
И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОРТСМЕНОВ

Фёдорова Е.В.

ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им.

П.Г. Демидова» г. Ярославль

cml222523@mail.ru

Мы живём в условиях изменяющейся окружающей среды. В нашу жизнь непрерывно вторгаются неопределённость, нестабильность, различные риски. Всё чаще мы видим людей, в поведении которых трудно уловить логику и здравый смысл. В поиске объяснений мы находим варианты трактовки: влияние стрессогенных факторов, неготовность воспринимать трудности, справляться с проблемами. Действительно, высокий уровень стресса оказывает серьезное вредящее воздействие на физиологическую, психологическую и поведенческую стороны жизнедеятельности человека. В условиях обучения в открытой (сменной) общеобразовательной школе с приближением экзаменов многие учащиеся резко изменяют поведение: реже посещают занятия, стараются уклониться от участия в экзамене, жалуются на страх, с которым трудно справиться. Экзамен – это просто испытание, которое, как и стресс, надо пережить и быть к нему готовым.

Одним из важнейших направлений в работе образовательных учреждений является повышение эффективности психологического сопровождения процесса социализации подростков и юношества ОСОШ и помощи в подготовке к успешному прохождению ГИА. Мы решили провести исследование, результаты которого могли прояснить причины стресса учащихся ОСОШ и сравнить обнаруженные закономерности с результатами людей, которые посвятили свою жизнь работе в стрессовых условиях на профессиональном уровне.

Методологическую базу исследования составили труды видных специалистов в области психологии стресса Е.П. Ильина, Е.Н. Гогунова, Д.В. Журавлева, Ю.М. Блудова, В.А. Плахтиненко, В.Л. Марищук, А.Л. Попова, Ю.Л. Ханина; теоретические

положения и принципы специалистов в области стрессоустойчивости: Г. Селье, Дж. Гриндберга, Р. Лазаруса, В.А. Бодрова, В.В. Суворова, Ю.Т.Чиркова, Н.И. Наенко, Л.И. Китаева-Смык и др.; теоретические подходы психологии совладания стрессом: Дж. Адамса, М. Тейлор, А.Б. Леоновой, Т.Л. Крюковой.

Объект исследования: стрессоустойчивость личности к различным влияниям окружающей среды в разных социальных группах.

Предмет исследования: особенности стрессоустойчивости, выраженности стресса у учащихся ОСОШ и профессиональных спортсменов.

Цель: выявление взаимосвязи социально-психологических особенностей учащихся ОСОШ и стрессоустойчивости.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по проблеме стрессоустойчивости, рассмотреть определение стресса.
2. Выявить взаимосвязь компонентов стрессогенного влияния и уровня адаптированности обучающихся ОСОШ.
3. Охарактеризовать специфику проявления стрессоустойчивости у профессиональных спортсменов.
4. Провести сравнительный анализ результатов, для выявления значимых различий роли стресса в жизни учащихся ОСОШ и профессиональных спортсменов.

Стрессоустойчивость включает способность человека осознанно относиться к функциям своего организма, а также его способность регулировать свои психические процессы (управлять своими мыслями, чувствами, желаниями).

Совладание со стрессовыми ситуациями есть «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними и (или) внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы» [2. С. 212].

Гипотеза исследования: обучающиеся ОСОШ имеют более низкую стрессоустойчивость в сравнении со спортсменами и хуже справляются со стрессогенными факторами в своей жизни.

Выборка: 56 обучающихся ОСОШ (15-19 лет), 45 профессиональных спортсменов (17-34 лет).

Использованы следующие методики: Тест «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда (модификация Т.В. Румянцевой), Шкала психологического стресса PSM-25 (модификация Т.С. Водопьяновой), методика диагностики социально-психологической адаптации (Роджерс-Даймонд), методика «Сферы жизни» (разработка Т.В. Румянцевой), методика «Измерение стрессонаполненности жизни» (разработка Т.В. Румянцевой) [1. С. 306].

Результаты. Сравнительный анализ по U-критерию Манна-Уитни показал целый ряд значимых различий. Спортсменам в большей степени, чем молодёжи вечерней школы свойственно чувство вины, ситуативная и личностная тревожности, более значимо здоровье, готовность действовать и прикладывать свои усилия в работе. Также подтвердилось предположение о том, что наличие достижений, общественного признания, которое имеют спортсмены, отражает высокий уровень социальной адаптации. Профессиональные спортсмены показали, что обладают адаптивностью – способностью к успешной адаптации, внутренним контролем, стремлением к доминированию больше, чем учащиеся ОСОШ. Данные сравнительного анализа также показывают, что молодые люди (учащиеся ОСОШ) склонны к физической агрессии, негативизму, подозрительности и враждебности. Межличностные отношения, которые они устанавливают, носят дисгармоничный характер, наполнены напряженностью, отчуждённостью, конфликтностью и агрессией.

В результате корреляционного анализа обнаружено, что наполненность стрессами у спортсменов связана с направленностью на взаимодействие (коммуникативным «Я»), низким значением дружбы, высокой готовностью действовать в сфере любви, в самоописании давать положительные оценки, часто употреблять местоимение я.

Обнаружены половые отличия: девушки более подвержены стрессам, чем юноши, чаще испытывают личностную тревожность, ощущают влияние стресса и жизнь их более наполнена стрессогенным влиянием. Юноши более успешны и удовлетворены, более уверены в себе, их профессиональное будущее более определённо, больше усилий и времени уделяют отдыху и хобби.

Стресс спортсменов связан со многими агрессивными реакциями, дисгармоничными межличностными отношениями, личностной тревогой, самооценкой, с коммуникативным «Я», с рядом сфер жизни (здоровье, работа, семейные отношения, любовь, дружба, учёба, отдых, самореализация), а также с рядом критериев социальной адаптации. Эти данные раскрывают содержание понятия «позитивный стрессовый опыт», показывают многогранность способности справляться со стрессом в его разнообразных проявлениях.

Переживаемый же учащимися стресс коррелирует с одной агрессивной реакцией, с одним критерием социальной адаптации, деятельностным «Я», а также со здоровьем. Такие различия в связях можно предположительно объяснить недостаточной социализацией, низким уровнем социальной адаптации обучающихся открытой школы.

Результаты исследования позволяют определить направления психолого-педагогического сопровождения процесса формирования стрессоустойчивости у учащихся ОСОШ: развитие копинг-стратегий, обучение приёмам саморегуляции, расширение представлений о сферах взаимодействия с окружающей действительностью, занятия на тренингах личностного роста, приобщение к ЗОЖ, повышение мотивации для самореализации и саморазвития.

Реализация данных направлений может войти в образовательную программу образовательных учреждений подобного типа, определить приоритетные задачи создания более комфортной образовательной среды.

Библиографический список

1. Румянцева Т.В., Фёдорова Е.В. Особенности профессиональной идентичности юношей и девушек открытой (сменной) общеобразовательной школы. Вестник университета. – ФГБОУ ВПО «Государственный университет управления», 2013. № 6. – С. 306–312.

2. Фёдорова Е.В. Психологическая помощь юношам и девушкам на основе применения феноменологического метода в консультировании. Инклюзивное образование: теория, практика, перспективы развития: сб. науч. тр. // Отв. ред. Сафронова В.В.; НОЧУ ВПО «МСГИ». – М.: НОЧУ ВПО «МСГИ», 2013. – 250 с.

Научный руководитель: Венцова Т.Б., к.псих.н., доцент, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ КОУЧИНГОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К ГИА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Черкасова Т.В.

МОБУ СОШ № 3 им. Ю.А. Гагарина, г. Таганрог

vkto74910101@mail.ru

В современной педагогической литературе большое внимание уделяется технологизации образовательного процесса. Действительно, трудно добиться гарантированно качественного результата, не используя в своей деятельности четкий алгоритм последовательных действий. Так, например, коучинговые образовательные технологии сегодня актуальны и востребованы, хотя используются пока преимущественно в бизнесе.

Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения является одной из наиболее важных и сложных задач современной системы образования.

Здоровьесберегающие технологии призваны формировать основы гармоничного, уважительного взаимоотношения между обучающимися; создавать ощущение радости, уверенности в себе.

Подросток часто задаёт вопрос: «А зачем мне все это надо?» Этот вопрос распространяется и на содержание школьных предметов. Поэтому мною был разработан предпрофильный курс «Культура речи и этикет» с элементами коучинговых технологий, так как ученикам важно показать практическую направленность содержания школьного курса русского языка.

Коучинг – инструмент личностного и профессионального развития. Истоки его лежат в спортивном тренерстве; позитивной, когнитивной и организационной психологии, в представлениях об осознанной жизни и возможностях постоянного и целенаправленного развития человека. Пять основных принципов коучинга отвечают основным задачам здоровьесберегающих технологий: с людьми все хорошо; человек обладает всеми необходимыми ресурсами; каждое намерение человека, каким бы оно ни казалось, позитивное; человек делает в каждом случае

наилучший для него выбор; изменения не только возможны, они неизбежны.

Известно, что русский язык и литература занимают в ряду школьных предметов особое место. Литература формирует духовный и нравственный облик подрастающего человека, помогает ему постичь универсальные законы бытия, раскрыть и развить его творческий потенциал. Русский язык учит не только понимать чужие тексты, но и создавать собственные, то есть говорить и писать. Единство этих предметов настолько тесное, что в новых школьных стандартах они объединены в один предмет?! Современная динамичная эпоха ставит перед школьным образованием новую проблему – подготовить обучающихся к жизни в быстро меняющемся информационном мире, где ускорен процесс появления новых знаний; где постоянно возникает потребность в новых профессиях, в непрерывном повышении квалификации; поэтому главная задача, которую я ставлю перед собой как учитель русского языка и литературы, – помочь школьнику стать свободной, интеллектуально развитой и творческой личностью. В этом неоценимую помощь оказывают коучинговые технологии.

Занятия с учащимися в рамках предпрофильного курса, состоящего из 17 уроков, начинаются с анкетирования (выявляются предметные интересы учащихся, степень заинтересованности в успехах школьника семьи; профориентационная составляющая). Дополнительно в рамках первого занятия рассматривается понятие «коучинг».

Основатель и президент двадцати двух отделений Erickson University International College по всему миру Мэрилин Аткинсон говорит об этом так: «Коучинг – это новый продвинутый подход к развитию человечества. Очень простой, очень элегантный способ, работает почти для всех. Он помогает людям обучаться так, как они не занимались раньше».

На втором занятии знакоблю школьников с основными принципами коучинга. А потом – практикум «Что такое «Колесо баланса» и как оно работает». Делая первые шаги в школьном коучинге опасалась, что данная технология применима только к взрослым, хорошо мотивированным людям. К счастью, опасения мои не оправдались, и сейчас, имея полуторагодовалый

опыт и практику работы как с учащимися 9-х классов, так и с пятиклассниками (в рамках описываемой технологии) могут сказать, что коучинг в школе применим и необходим. Он позволяет ученику совершать свободные поступательные движения к своей цели и чувствовать рядом надежное плечо наставника. Учениками пятого класса, например, реализуются следующие проекты: фотосессия в костюмах XIX века в мемориальных местах Таганрога «А.П. Чехову посвящается...»; обучение человеческой речи попугаев; увеличение количества подписчиков в сети «маленького компьютерного гения».

Вернемся к выпускникам. Несколько занятий посвящаем работе над сжатым изложением, рассматриваем виды сжатия текста, выполняем практические упражнения. На завершающем уроке по данной теме ученики презентуют собственные «Я-НАХОДКИ» в области качественного выполнения первой части ГИА-9. Затем переходим к знакомству с методикой «4 вопроса планирования или Как работать с тестовой частью ГИА». Сочетая индивидуальную работу с «Колесом баланса» и «4-мя вопросами» стремимся к презентации собственного положительного опыта выполнения тестовой части государственной итоговой аттестации. На данном этапе хорошо применима практика под названием «Поддерживающая среда». Очень важно чувствовать, что ты не один на этом трудном для учащихся 9-го класса пути.

Следующий блок занятий посвящен работе со «Шкалой 1-10». Ребята учатся строить индивидуальную шкалу, учитывая множество факторов: распорядок дня, учебную нагрузку, состояние здоровья, степень готовности к итоговой аттестации. Эта методика позволяет мобилизовать силы ученика на предэкзаменационный рывок, устранить «пробелы» в знаниях, ознакомиться с литературой по темам, вызывающим затруднения; «решать» ГИА он-лайн в сети Интернет.

Сочинение – модель ГИА-2014 – тематические высказывания ученых и творческой интеллигенции о языке – обновленная в прошлом учебном году часть государственного экзамена. Работать над поиском универсальных (для каждой тематической группы цитат) вариантов написания сочинения помогает ко-

учинговая методика «Формат конечного результата» и умная цель SMART.

Подходя к заключительным занятиям курса, знакомимся с учениками со стратегией творчества У. Диснея и реализуем в классе проект в стиле World café под названием «Мой опыт подготовки к ГИА-9».

Безусловно, описанные методики не являются универсальными, но позволяют ученикам быть креативными, свободными, заинтересованными в собственных находках, в желании делиться личным опытом с одноклассниками. Работа по здоровьесбережению должна вестись в рамках курса систематически и целенаправленно, что гарантирует положительный результат на заключительном этапе. Включение в эту работу способствует успеху в деле охраны и укрепления здоровья детей: развитию познавательной деятельности обучающихся; смене различных форм деятельности; использованию активных методов обучения; созданию благоприятного психологического климата; чередованию учебной нагрузки и динамических пауз.

Бернард Шоу говорил: «Единственный путь, ведущий к знаниям – это деятельность». Коучинговые образовательные технологии – современный путь к интересной, познавательной, творческой и активной деятельности.

ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Шипика О.В.

МОБУ СОШ № 24, г. Таганрог

shipika.ol@yandex.ru

Здоровье – бесценное достояние не только каждого человека, но и всего общества. В последнее время очевиднее становится катастрофическое ухудшение здоровья учащихся. Наряду с неблагоприятными социальными и экологическими факторами в качестве причины признаётся и отрицательное влияние школы на здоровье детей.

Многочисленные исследования последних лет показывают, что около 25-30 % детей, приходящих в 1-е классы, имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья. За период обуче-

ния в школе число здоровых детей уменьшается в 4 раза, число близоруких детей увеличивается с 1 класса к выпускным с 3,9 % до 12,3 %, с нервно-психическими расстройствами – с 5,6 % до 16,4 %, с нарушениями осанки с 1,9 % до 16,8 %. Одна из самых частых патологий у школьников – нарушение остроты зрения. Охрана зрения школьника должна быть направлена не только на предупреждение близорукости, но и на сдерживание её прогрессирования [2].

Идея здоровьесбережения учащихся приобрела статус приоритетного направления, проходящего красной нитью в национальном проекте «Образование», президентской инициативе «Наша новая школа», Федеральных государственных стандартах. Стандарт второго поколения обеспечивает формирование знаний, установок, ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья, заинтересованного отношения к собственному здоровью, знание факторов риска здоровья.

Важно «пробудить в детях желание заботиться о своём здоровье, основанное на их заинтересованности в учёбе, в выборе учебных курсов, адекватных собственным интересам и склонностям». «Важен переход от одинаковых для всех требований к состоянию здоровья и, соответственно, одинаковых для всех обязательных занятий к индивидуальному мониторингу и программам развития здоровья школьников» [1. С. 9]. Основная проблема в том, что дети мало двигаются. Три часа уроков физической культуры не спасают учащихся от низкой двигательной активности на других уроках. «Низкий уровень двигательной активности стал одной из причин высокой заболеваемости детей в Российской Федерации. По мнению Н. А. Амосова, население России «обеспечено» физической культурой и спортом всего на 30-40 % от необходимого физиологически обоснованного объёма двигательной активности для нормального развития организма» [1. С. 253].

Здоровьесберегающие технологии сейчас актуальны в учебно-воспитательном процессе. Наиболее важными показателями здоровьесберегающих технологий в ОУ являются: рациональная организация учебно-воспитательного процесса; построение уроков на основе принципов здоровьесбережения; ис-

пользование на уроках здоровьесберегающих образовательных технологий; организация и проведение двигательных перемен и физкультминуток на уроке.

Учитель может работать так, чтобы обучение детей не наносило вреда здоровью школьников. Здоровьесберегающие технологии включают формирование, укрепление здоровья, воспитание у детей культуры здоровья. Таким образом, перед нами стоит задача сохранения и укрепления здоровья учеников после поступления в школу, когда возрастает и психологическая и физическая нагрузка на детский организм.

В настоящее время можно утверждать, что именно учитель может сделать для здоровья современного ученика многое. Учитель – основная фигура педагогического процесса, поэтому он в наибольшей степени определяет влияние, оказываемое учебным процессом на здоровье учащихся, контролирует процесс обучения, оценивает, насколько здоровьесберегающими являются образовательные технологии и вся внутришкольная среда. Педагог «...обязан выполнять функции, направленные на поддержание определённого функционального состояния учащегося в ходе учебной деятельности при сохранении резервов его здоровья. Для выполнения этих функций перед педагогом ЗОУ стоит ряд задач:

1 задача – обязательное использование в учебном процессе гигиенических требований и рекомендаций, предусмотренных санитарными нормами и правилами;

2 задача – применение педагогом в образовательной деятельности здоровьесберегающих образовательных технологий;

3 задача – использование данных медицинского осмотра обучающихся при дифференциации учебного материала на уроках» [1. С. 96–97].

Отсюда возникают основные задачи, которые я ставлю в своей работе на первое место: обеспечение школьнику возможности сохранения здоровья на период обучения в школе; снижение уровня заболеваемости учащихся; сохранение работоспособности на уроках; формирование у учащихся знаний, умений и навыков по здоровому образу жизни; формирование системы спортивно-оздоровительной работы.

Наша школа участвует в пилотном проекте по здоровьесбережению в образовательных учреждениях Ростовской области. В целях повышения эффективности здоровьесберегающей работы школы используется аппаратно-программный комплекс «Армис». Я, как учитель начальных классов, поставила перед собой задачу – создать здоровьесберегающую среду на все 4 года обучения детей на первой ступени получения образования. «Основная единица организации учебно-воспитательного процесса в школе представлена в виде урока. Поэтому урок в наибольшей степени определяет все совокупные влияния образовательной среды на здоровье обучающихся» [1. С. 101]. Л.Б. Дыхан на основе анализа литературы сформулировала следующие требования к здоровьесберегающей организации урока [3].

1. Санитарно-гигиенические требования к организации урока: проветривание класса, уровень освещённости и чистоты класса, состояние рабочих мест.

2. Подбор адекватных возрасту форм и методов ведения урока.

3. Здоровьесберегающее построение урока предполагает начало занятия с привычного динамического стереотипа (ритуала приветствия стоя). Так создаётся позитивный настрой на урок, снижается двигательная активность и повышается концентрация внимания.

4. Темп и ритм урока должны подбираться на основе результатов диагностики интенсивной работоспособности детей класса. Темп урока должен совпадать со средним темпом работы класса. Ритмичность означает плавное чередование на уроке микрофаз напряжения и отдыха.

5. Регламентация длительности основных видов учебной деятельности, так как это связано с развитием утомления. Существуют нормы непрерывного письма, чтения, регламентируется объём диктантов.

6. Смена видов деятельности на уроке. Длительность концентрации внимания на одном объекте у младших школьников не превышает 3-8 минут. Учебный труд интересен тогда, когда он разнообразен.

7. Профилактика утомления учащихся и снятие напряжения от статичной позы во время урока обычно носит

характер физминуток. Эффективность проведения физкультурных минуток возрастает при выполнении следующих условий: обеспечение положительного эмоционального фона проведения физкультминуток; разнообразие форм проводимых упражнений; исполнение педагогом роли участника, выполняющего упражнения для собственного здоровья.

8. Привлечение в ходе урока всех возможных модальностей восприятия обучающихся: зрения, слуха, осязания, обоняния. Это обеспечивает лучшую активность мозга, более прочное запоминание. Чаше информация усваивается через орган зрения, реже в восприятии доминирует слух.

9. Соотношение образного и логического восприятия и обработки материала.

Чем младше ребёнок, тем больше материал должен подаваться в образной форме. Песталоцци называл принцип наглядности «золотым правилом» дидактики.

10. Дифференциация и индивидуализация процесса обучения в зависимости от личностных особенностей и состояния здоровья учащихся.

11. Мотивация учебной деятельности связана со стимулированием познавательного интереса. Развитию познавательного интереса способствуют: вовлечение детей в процесс самостоятельного поиска знаний, решение задач проблемного характера.

12. Создание условий для проявления творчества в учебной деятельности. Творчество является одним из важнейших факторов сохранения здоровья человека в течение всей жизни. Нейрофизиологами доказано, что полноценное интеллектуальное функционирование человека в зрелом и старческом возрасте поддерживает не только функционирование мозга, но и всех систем организма. Творческое выполнение задания не обязательно предполагает грандиозность решения — это может быть выбор самим учеником способа решения задачи и т. д.

13. Психологическая атмосфера урока, стиль общения учителя являются важными составляющими здоровьесберегающей организации урока.

14. Создание на уроке ситуаций успеха для учащихся.

15. Включение в процесс познания эмоционально-чувственной сферы предполагает эмоциональное отношение учителя к своему предмету.

Библиографический список

1. *Пожарская Е.Н.* Здоровьесберегающая педагогика: учебное пособие для вузов / Е.Н. Пожарская. – Ростов н/Д: Издательский центр ДГТУ, 2012. – 475с.

2. *Коваленко В.И.* Здоровьесберегающие технологии. – М., 2004.

3. *Дыхан Л.Б.* Теория и практика здоровьесберегающей деятельности в школе. – Ростов н/Д.: Феникс. 2009. – 412 с.

Формирование у обучающихся культуры здоровья и безопасности

О ВЛИЯНИИ ПРОСЛУШИВАНИЯ МУЗЫКИ В НАУШНИКАХ НА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Буйновский А.А., Межевич О.В.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
ksana_vm@mail.ru

Человек живет в мире звуков, постоянно встречая на своем пути различные акустические раздражители. На подобные воздействия организм человека реагирует по-разному.

Проблемы, обусловленные непрерывной трансформацией акустической среды и ее воздействием на человека и общество, весьма актуальны и требуют комплексного исследования [1, с. 219]. Наблюдая за переменами в состоянии мозга и поведении, вызванными различными шумами, музыкой, мы можем глубже понять эти явления. Самое простое, что мы можем сделать для того, чтобы избежать шумовых атак дома – это включать телевизор, радио, музыкальный центр, компьютер и др. только тогда, когда нам это действительно нужно. Ведь нам только кажется, что когда играет музыка, работает телевизор, компьютер никого вреда от этого нет, наоборот шумно, весело, не скучно, и мы настолько привыкаем ко всему этому, порой не можем уснуть в тишине. Многие любят засыпать под громкую музыку, считая это нормой, а ведь шум мешает нормальному отдыху, восстановлению сил, нарушает сон. Систематические недосыпания ведут к тяжелым нервным расстройствам, поэтому защите сна от всякого рода раздражителей должно уделяться большое внимание [2, с.2].

В ходе исследований был проведен опрос 180 юношей и девушек в возрасте от 16 до 24 лет, касающийся различных аспектов акустических воздействий. Нами была составлена анкета для заполнения, которая содержала 18 вопросов, посвященных воздействию шумов различного происхождения на человека, а также прослушиванию музыки респондентами. Выяснилось, что

подавляющее число студентов слушают музыку в наушниках (96 %), а, находясь на улице, музыку через наушники слушают 80 % опрошенных. Большинство студентов (84 %) пользуются не полноразмерными наушниками, а вставными. К сожалению, почти половина респондентов (54 %) не слышат окружающие шумы на улице через наушники. Вследствие чего увеличиваются несчастные случаи, особенно на дороге. При этом 47 % опрошенных слушают музыку через наушники так громко, что её слышат окружающие люди. Музыкальные предпочтения у всех разные. Большинство (74 %) слушают рок, который является наиболее вредным музыкальным направлением с точки зрения акустических колебаний. Самую полезную музыку, а именно классическую, слушает только 5 % респондентов.

Как мы видим, основная масса молодых людей предпочитает тишине громкие звуки, любит, чтобы постоянно звучала музыка и главным образом громкая, ритмичная. Удручает то, что большинство опрошенных (67 %) используют прослушивание музыки через наушники с целью отгородиться, изолироваться от окружающего мира.

Мы привыкли к шумным условиям жизни и, как мы видим из проведённого анкетирования, современные молодые люди практически не замечают шумовой нагрузки и не испытывают шумового дискомфорта. Но как показывают медицинские данные, 20 % юношей и девушек слух оказался притупленным в такой степени как 85-летних стариков. Крайне недопустимым фактом является то, что многие молодые мамы надевают наушники на своих совсем ещё крохотных деток, дабы те быстрее уснули.

Проблема воздействия акустических колебаний на человека, несомненно, актуальна в современном мире. Исходя из этого, в дальнейшем мы планируем продолжить исследования в этом направлении. Предполагается уделить внимание тому, какими именно наушниками пользуются студенты, на какой громкости они слушают музыку, снять аудиогаммы испытуемых. Также можно расширить круг респондентов, добавив дошкольников, школьников, людей старшего поколения.

Библиографический список

1. *Крупеня О.В.* О психофизиологическом влиянии музыки и различных акустических воздействий на работоспособность

человека. Всероссийская конференция «Науки о культуре. Шаг в XXI век». М., 2007. – С. 219–224.

2. *Драгун О.Н.* Научно-исследовательская работа по теме «Шум и его воздействие на организм» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/551712.htm>.

СПЕЦКУРС «КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЯ» В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ И БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Вишневецкая Г.В.

МОБУ СОШ №8 им. А.Г. Ломакина, г. Таганрог

Vish_GV@mail.ru

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» обязывает современные общеобразовательные учреждения «создавать условия, гарантирующие сохранение и укрепление здоровья учащихся» [1]. Министерством образования и науки, Министерством здравоохранения принят ряд документов, связанных с обеспечением здоровья детей в процессе обучения.

Здоровье определяется как «состояние полного физического, психологического и социального благополучия» [1], а не только отсутствие болезней или физических и духовных способностей, которыми располагает организм, живая личность человека.

В МОБУ СОШ №8 им. А.Г. Ломакина (г. Таганрог) наряду с предметом «Основы безопасности жизнедеятельности» в 6-8-х классах преподается спецкурс «Культура здоровья».

Программа данного элективного курса составлена на основе программ курса биологии для общеобразовательных школ, «Человек и его здоровье» И.Н. Пономаревой, Р.Д. Маш, Н.Д. Андреевой. В программу курса включены вопросы, касающиеся гигиены, здоровья человека и способов его сохранения. Содержание данных тем дополнено и расширено за счет включения в программу дополнительного материала по санитарии и гигиене человека, оказанию первой доврачебной помощи.

Цель курса: сформировать у учащихся знания, умения и навыки (компетентности), которые помогут им осуществлять

ответственное поведение в отношении собственного здоровья и личного благополучия в течение всей жизни.

Задачи, обеспечивающие достижение цели:

- формирование знаний о физическом, психическом, социальном благополучии человека;
- обучение ребенка самопознанию;
- обучение безопасности и профилактике несчастных случаев;
- обучение гигиеническим правилам и предупреждению инфекционных заболеваний;
- обучение здоровому питанию;
- профилактика зависимостей от психоактивных веществ (ПАВ);
- формирование физической культуры личности;
- обучение навыкам семейной жизни, половое воспитание.

Программа курса состоит из двух частей: теоретической и практической.

В теоретической части рассматриваются вопросы гигиены и санитарии, экологии человека, аспекты здорового образа жизни. В практической части предлагаются практические работы, направленные на исследование состояния своего организма и самонаблюдения за ним. Данный курс предусматривает как классно-урочную систему, так и применение практико-ориентированных технологий (исследовательские, прикладные, информационные).

Содержание учебного предмета включает освещение таких тем и вопросов, например, как:

– Здоровье человека (Что такое здоровье человека, его принципы, способы сохранения. Параметры здоровья. Три составляющие здоровья: наследственность, состояние окружающей среды, образ жизни. Воздействие неживой и живой природы на здоровье человека. Паспорт здоровья).

– Физическая активность и здоровье (Последствия гиподинамии. Роль физической активности в сохранении здоровья. Изменение опорно-двигательной активности при тренировках. Особенности физической культуры школьников, связанные с возрастом. Формирование осанки. Предупреждение плоскостопия).

– Предупреждение и лечение инфекционных заболеваний (Инфекционные заболевания и защитные силы организма. Иммунная защита. «Входные ворота инфекции». Профилактика инфекционных заболеваний).

– Тренировка сердечно-сосудистой системы. Профилактика заболеваний органов кровообращения (Возрастные изменения сердечно-сосудистой системы. Предупреждение заболеваний кровеносных сосудов. Сердце тренированного и нетренированного человека. Влияние курения и алкоголя на кровеносную систему. Лекарственные растения, используемые при оздоровлении кровеносной и сердечно-сосудистой системы человека).

– Гигиена дыхания (Функции органов дыхательной системы и профилактика их нарушений. Функции дыхательных мышц и их тренировка. Гигиена воздуха. Респираторные заболевания, их предупреждение и меры первой помощи. Основные правила гигиены дыхания. Приспособления для очистки воздуха. Способы оздоровления дыхательной системы).

– Гигиена питания. Рацион и режим питания (Значение питания. Энергетическая ценность пищи. Режим питания. Витамины. Санитарно-гигиенические требования к хранению пищевых продуктов. Лечебное питание. Лекарственные растения, используемые при оздоровлении пищеварительной системы человека. Средство для похудения).

– Режим питья. Гигиеническая оценка питьевой воды (Значение воды и минеральных солей в организме. Режим питья. Гигиеническая оценка питьевой воды. Вода и здоровье человека. Лечебные свойства магнитной воды. Целебные свойства талой воды).

– Гигиена кожи. Профилактика кожных, урологических и венерических болезней (Функции кожи. Причины нарушений кожных покровов и повреждений кожи. Уход за кожей, волосами, ногтями, защита кожных покровов в быту и на производстве. Терморегуляция и ее нарушение в организме. Закаливание. Гигиена одежды и обуви. Профилактика урологических, гинекологических и венерических заболеваний. Способы лечения заболеваний кожи, волос, ногтей).

– Режим дня. Сон и его гигиена (Роль привычек в поддержании психического здоровья. Стресс и психическое здоровье. Режим дня. Сон и сновидения. Гигиена сна. Окультизм и здоровье. Биологические часы. Средства для снятия стрессов, чрезмерного нервного напряжения, эмоционального срыва, бессонницы).

– Психическое здоровье (Функциональное состояние человека, Условия правильного общения. Предупреждение алкоголизма, наркомании и токсикомании. Культивирование полезных привычек).

– Биоэнергетическая система человека (Жить согласно законам природы. Биоритмическая система. Биоэнергетическая система человека. Биополе. Влияние космоса на здоровье человека. Воздействие Солнца на здоровье человека. Целительные свойства минералов и металлов).

На заключительном занятии, как правило, происходит защита обучающимися своего проекта «Паспорт здоровья».

В результате реализации программы учащиеся должны *знать*: что такое здоровье, факторы, негативно влияющие на здоровье человека; способы сохранения и укрепления собственного здоровья; значение хорошего здоровья для общества и личного благополучия, ответственность за собственное здоровье, основные пищевые вещества, значение для здоровья полноценного питания и т.д; *уметь*: соблюдать правила режима питания, иметь навык обработки продуктов перед употреблением, хранения продуктов питания; составлять индивидуальное меню, с учетом энергетической ценности продуктов; организовывать питание в течение дня и т.д.

Кроме того, реализация программы курса способствует профессиональной ориентации учащихся, подготовке школьников к практической деятельности в области санитарии и медицины.

Библиографический список

1. Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://273-фз.пф/zaconodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf>

ПРОФИЛАКТИКА ВИКТИМНОСТИ У МОЛОДЕЖИ

Дмитриева И.А., Заруцкая Е.Л.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
idmitrieva2004@mail.ru, muratova.evgenia.93@yandex.ru

Виктимология является высоко актуальной и вместе с тем малоисследованной наукой. Виктимология – это развивающееся комплексное учение о лицах, находящихся в кризисном состоянии (жертвы преступлений, стихийных бедствий, катастроф, экономического и политического отчуждения и пр.) и мерах помощи им.

Изучая жертву в различных аспектах и ее роль в генезисе преступления, криминальная виктимология исходит из того, что поведение человека по своей природе может быть неосмотрительным, рискованным, легкомысленным, распущенным, порою провокационным, а, следовательно, – опасным для него самого.

Сочетание объективных и субъективных факторов и их взаимодействие влияют на "способность" того или иного лица стать потерпевшим от преступления. Именно эта повышенная способность человека в силу ряда духовных, физических, социальных качеств при определенных объективных обстоятельствах становится "мишенью" для преступных посягательств и названа виктимностью [1. С. 37–38].

С точки зрения преступника, не имеющего ни морали, ни совести, дети наиболее уязвимы, чем взрослые. Они более общительны и доверчивы, физически слабы, беззащитны, неопытны, а потому нередко становятся объектом преступлений. Это касается и детей из благополучных семей. Если посмотреть криминальную статистику, то можно отыскать десятки случаев, когда жертвой злоумышленников стали отнюдь не беспризорные. Чаще всего школьники не имели представления о том, как вести себя с посторонними, что предпринимать в случае опасности. Только за семь месяцев 2013 года в Ростовской области в отношении несовершеннолетних совершено 673 преступления, это кражи, грабежи и телесные повреждения [3].

В этом случае, нам стоит знать, как можно снизить данные цифры, то есть, снизить уровень потенциальной индивидуальной виктимности у подростков, и как она связана с уровнем рефлексии и волевой саморегуляцией.

Безусловно, данную проблему нужно решать и помочь в этом могут методы виктимной профилактики, коррекции, а так же выявление подростков с высоким уровнем виктимности.

Цель исследования: выявить особенности рефлексивной самооценки потенциальной индивидуальной виктимности у старших школьников.

Объектом исследования выступали учащиеся 11х классов одной из школ города.

Методики: методика диагностики уровня рефлексивности Карпова; методика «Рефлексивная оценка потенциальной индивидуальной виктимности» Кибальченко И.А., Дмитриевой И.А. [2. С. 114–121]; методика определения уровня волевой саморегуляции Зверькова А.Г., Эйрман Е.В.

Были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Существуют различия в рефлексивной самооценке у учеников с разным уровнем волевой саморегуляции.

2. Высокий уровень рефлексивности проявляется у школьников с низким уровнем виктимности и высоким уровнем волевой саморегуляции.

Полученные данные распределились следующим образом:

Всего высокий уровень рефлексивности имеют 20,7 % опрошенных, средний – 51,7 % и низкий – 27,6 %.

Высокий уровень виктимности имеют 3 %, средний 97 % и низкий 0 % опрошенных школьников. Как видно из результатов, нет ни одного респондента с низким уровнем виктимности, т.е. тем самым, актуальность и важность исследования еще раз подтверждаются.

Высокий уровень волевой саморегуляции имеют 45 %, средний – 34 %, низкий – 21 % учащихся.

В результате исследования, гипотезы подтвердились частично. Например, низкого уровня виктимности обнаружено не было. Но большинство школьников, имеющих высокий уровень волевой саморегуляции, действительно имеют высокий уровень рефлексивности и средний уровень виктимности. Таких людей можно охарактеризовать как личностей с высоким самоконтролем поведения в актуальной ситуации, осмыслением ее элементов, анализом происходящего, способностью субъекта к соотне-

сению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием.

Так же, был выявлен всего один ученик, обладающий высоким уровнем потенциальной индивидуальной виктимности. Так же у него был диагностирован средний уровень рефлексивности и низкий уровень волевой саморегуляции, что может говорить о таких качествах характера как жертвенность, связанная с активным поведением человека, провоцирующим ситуацию виктимности своей просьбой или обращением. Но, в результате, представленная им анкета реализованной виктимности результатов не показала, т.е. поведение для активных потерпевших двух видов: провоцирующее, если для причинения вреда привлекается другое лицо, и самопричиняющее, которые характеризуется склонностью к риску, необдуманному поведению, зачастую опасному для себя и окружающих, нашему респонденту не характерно.

Результаты данного исследования помогут в дальнейшем в реализации программы коррекции уровня виктимности, психокоррекции, детской виктимной профилактики, т.к. чем раньше начать заниматься данной проблемой, тем больше шансов на положительный результат и уменьшение уровня виктимности у молодежи.

Библиографический список

1. Варчук Т.В., Вишневецкий К.В. Виктимология. Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Юриспруденция» – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 191 с.

2. Дмитриева И.А., Кибальченко И.А. Рефлексивная самооценка потенциальной индивидуальной виктимности студентов вуза. Известия ЮФУ. Технические науки. Тематический выпуск «Комплексная безопасность сложных систем». – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2012. № 4. – С. 114–121.

3. Официальный сайт Министерства внутренних дел Российской Федерации© 2013, МВД России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://61.mvd.ru/gumvd/Blog/item/1188376/?print=1>.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УРОЧНОЕ И ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

Дрофа Е.В.

МОБУ СОШ № 23, г. Таганрог

[lena_drofa@mail.ru](mailto:lana_drofa@mail.ru)

Много лет назад американский психолог Д. Халперн, автор технологии критического мышления, сказал, что «образование, рассчитанное на перспективу, должно строиться на основе двух неразлучных принципов: умения быстро сориентироваться в стремительно растущем потоке информации и находить нужное, и умения осмыслить и применить полученную информацию». Эта мысль актуальна и значима сегодня в условиях информационного общества. В настоящее время любая деятельность школьника немыслима без использования компьютера, Интернета, поэтому становятся важными вопросы о медиакомпетентности и информационной безопасности, о необходимости формирования медиакультуры в рамках школьного образования. Информационный хаос, с которым сегодня сталкивается подрастающее поколение, особенно в Интернете, определяет перенос акцентов формирования медиакультуры на обучение качественному поиску информации, ее систематизации. Сегодня медиакультура выступает системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа. Ключевое значение приобретает проблема развития медиаграмотности школьников, которая представляет собой комплекс базовых знаний и умений, приобретённых в процессе медиаобразования и обеспечивающих стартовые возможности личности к дальнейшему развитию в области медиакультуры. К числу таких знаний и умений относятся: культура общения с виртуальной медиа реальностью, творческие и коммуникативные способности, критическое мышление, умения полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, самовыражение при помощи медиатехники.

В современных условиях необходимо сформировать у подростков активную позицию по отношению к масс-медиа для того, чтобы они смогли ориентироваться в информационном

пространстве без опасности для своего психологического здоровья. Сегодня абсолютно все источники масс-медиа требуют критического отношения, так как могут нанести вред здоровью школьника.

Медиапросвещение необходимо организовывать не только на уроках, но и во внеурочное время. Одним из путей формирования медиакультуры современного школьника может стать использование исследовательских технологий. Учитель может учить ребят использовать в учебных целях все средства массовой информации (масс-медиа): радио, телевидение, газеты, журналы. Главное научить отличать полезную, качественную информацию от вредоносной. Через исследовательские технологии формируется первичная медиакультура подростков, которая в дальнейшем позволит им правильно ориентироваться в постоянно изменяющемся информационном пространстве и при этом не подвергать опасности свое психическое здоровье.

Современная система образования призвана формировать умения учиться, добывать информацию. В этих условиях особое значение приобретает информатизация образования и повышение информационной культуры личности, которая, по мнению Федорова А.В. и Чельшевой И.В., рассматривается как «составная часть общечеловеческой культуры, представляющая собой совокупность устойчивых навыков и постоянного эффективного применения информационных технологий. Формирование медиакультуры основано на ряде компонентов. Первый компонент – опыт. Чем больше у нас опыта контактов с медиа и с реальным миром, тем больше наш потенциал для развития более высокого уровня. Второй компонент – активное приложение умений в сфере медиа. Третий компонент – созревание, готовность к самообразованию. Исходя из данных особенностей формирования медиакультуры, рассмотрим использование исследовательских технологий во всех предложенных компонентах. Первый компонент – опыт. Максимально опыт контактов с медиа у школьников можно сформировать путём активного использования информационных технологий в урочной и внеурочной деятельности. Например, применение учителем авторских компьютерных презентаций, электронных учебников, интернет-технологий, создание посредством использования медиатехно-

логий во внеурочной деятельности, участие в интернет-сообществах, открытого информационного пространства. Данный компонент активно формируется на всех этапах исследовательской работы. Особенно явно это развивается на этапе «процесс исследования», когда ребята, изучая первоисточники и получают опыт, работая с медиаматериалами. На этом этапе критерием формирования медиакультуры является развитие критического мышления. Это необходимо для того, чтобы подросток потребляющий информацию, передаваемую различными средствами массовой коммуникации, мог не бездумно пропускать ее через собственное восприятие, а анализировать, выявлять ошибки, формировать собственное отношение к данному сообщению.

Второй компонент – активное приложение умений в сфере медиа. Наилучшим способом достигается путём проблемного коллективного обсуждения и рецензирования медиатекстов (статей, радиопередач, фильмов, телепередач, клипов, компьютерных игр, сайтов сети Интернет и т.д.): сопоставление и обсуждение кинофильмов, статей, книг; подготовка рефератов, посвященных проблемам медиакультуры; устные коллективные обсуждения медиатекстов. Проектная деятельность предполагает использование исследовательских, поисковых методов, методов решения проблем, ориентированных на самостоятельную деятельность учащихся. Наибольшая эффективность при работе над проектом достигается тогда, когда найдено решение пусть небольшой, но какой-то определенной проблемы. Решение этой проблемы должно предусматривать умение интегрировать информацию рецензировать, умение отбирать и применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей и масс-медиа. В работе ученического научно-исследовательского общества, данный компонент наилучшим способом реализуется.

Третий компонент – готовность к самообразованию. Данный компонент проявляется тогда, когда ученик активно использует и критически оценивает медиаресурсы, готов самосовершенствоваться, используя эти ресурсы, например, участвуя в интернет-проектах. Именно таким образом, формируется медиакультура подростка, поскольку в процессе самоподготовки проекта, статьи или иного медиа-продукта создаются основные её

условия – проявляется медиаактивность, закрепляется медиаграмотность и формируется критическое мышление.

Подростки, занимаясь исследовательской деятельностью, постигают основы медиакультуры. Это происходит при проявлении ими медиаактивности, ведь они сами ищут, получают, обрабатывают, передают и распространяют информацию.

Ребята, которые занимаются исследованиями, являются медиаактивными, медиаграмотными личностями, поскольку могут четко выполнять все эти операции и правильно обращаться с информацией, не нанося вреда своему здоровью.

Подросток может с помощью компьютера или мобильного телефона не только получать информацию на любом языке и в любое время, но и осуществлять реальный диалог с людьми и организациями разных континентов, размещать тексты в Интернете, создавая свои сайты. Медиасредства также увеличивают свободное время ученика, которое он начинает заполнять такими проявлениями медиакультуры, как компьютерные игры, телешоу, чаты Интернет. Для того, чтобы не было ситуации, при которой, не задумываясь, не анализируя, подросток впитывал информацию, вступал в диалог с людьми, оставаясь при этом наедине с самим собой, необходимо формирование медиакультуры.

Современный учитель может и должен оказывать поддержку творческим начинаниям школьников, организовывать группы единомышленников, ненавязчиво учить своих учеников медиакультуре, заботясь об информационной безопасности, как на уроках, так и во внеурочное время. Учитель должен быть посредником между медиасредой и учащимися, тем самым способствовать развитию творческой и здоровой личности, востребованной современным обществом.

Библиографический список

1. *Коновалова Н.А.* Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза. Вологда, 2004.
2. *Федоров А.В., Чельшева И.В.* Медиаобразование в современной России. – Таганрог: Познание, 2002.
3. *Чельшева И.В.* Теория и история российского медиаобразования. – Таганрог: Издательство "Кучма", 2006.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ И БЕЗОПАСНОСТИ

Заярная Е.И.

МОБУ СОШ № 23, г. Таганрог

ekaterina_zayarnaya@mail.ru

В условиях реализации ФГОС НОО актуален вопрос поиска новых возможностей создания здоровьесберегающей среды школы. ФГОС формулирует цели, ключевые задачи, средства, формы формирования у обучающихся культуры здоровья, предусматривающей самостоятельную сознательную регуляцию своих действий и поведения, в интересах своего здоровья и здоровья окружающих. На основе примерной Программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни МОБУ СОШ № 23, используя накопленный опыт формирования культуры здоровья обучающихся, сконструировала свою Программу, учитывающую региональные, культурные, этнические, социальные особенности и контингент обучающихся. Программа учитывает факторы, оказывающие существенное влияние на состояние здоровья детей нашей школы:

- неблагоприятные экологические, социальные и экономические условия;
- возможные школьные (ШФР) и семейные (СФР) факторы риска;
- особенности отношения обучающихся младшего школьного возраста к своему здоровью.

Цель Программы – сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся младшего школьного возраста как одной из ценностных составляющих, способствующих познавательному и эмоциональному развитию ребёнка, достижению планируемых результатов освоения Образовательной программы [2. С. 127].

Для того чтобы базовые ценности превратились в личные смыслы и ориентиры, необходимо включить ребенка в процесс открытия для себя смысла той или иной ценности, определения собственного отношения к ней, формирования опыта созидательной реализации этих ценностей на практике. И это одно из приоритетных направлений деятельности учителей МОБУ СОШ №23.

Создание здоровьесберегающей среды для полноценного и всестороннего развития детей реализуется в совместной работе обучающегося и его родителей, администрации школы, школьного медработника, учителя начальных классов, педагога-психолога, учителя по физической культуре, школьного библиотекаря. Кроме того, в МОБУ СОШ № 23 предусмотрено межведомственное взаимодействие и сотрудничество с родительской общественностью и всеми заинтересованными организациями, учреждениями, лицами (ЦБС, МОБУ ДОД СЮТур, МОБУ ДОД ДЮСШ, МОБУ ДОД СЮТ, МОБУ ДОД СЮН, МБУЗ «ДГП №2», бассейном «Садко», ДК «Фестивальный» и др.) [2. С. 129].

На состояние здоровья оказывают влияние экологические и социокультурные условия жизни, комплекс биологических, в том числе генетических, факторов, организация медицинской помощи и др. В то же время специалисты считают, что условия жизни ребенка в семье и в образовательном учреждении, сформированность целостного отношения к своему здоровью составляют до 40 % позитивных и негативных влияний на состояние здоровья детей. Решение задачи укрепления и сохранения здоровья школьников, которая стоит перед современной школой, во многом связано с тем, как будут решаться (минимизироваться или исключаться) те негативные влияния, которые связаны с ШФР и ФСР [1. С. 16]. Комплексное влияние этих факторов ведет к нарушениям физического и психического здоровья детей, нарушению социально-психологической адаптации [1. С. 17].

Работа над формированием ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни в начальной школе ведется по следующим направлениям:

1. Создание здоровьесберегающей инфраструктуры школы, соответствующей экологическим требованиям, санитарным и гигиеническим нормам, нормам пожарной безопасности, требованиям охраны здоровья и охраны труда. Особое внимание уделяется организации питания и питьевому режиму, эстетической среде образовательного пространства.

2. Организация учебной и внеурочной деятельности обучающихся, направленной на сохранение и укрепление здоровья детей средствами рациональной организации учебного процесса, соответствие учебной и физической нагрузки возрастным

возможностям ребенка, использование здоровьесберегающих технологий, снижение функционального напряжения и утомления детей посредством соблюдения гигиенических норм и требований к организации и объёму учебной и внеурочной нагрузки (домашних заданий, занятий в кружках и секциях), требований к использованию технических средств обучения, индивидуализации обучения. Вопросам здоровьесбережения был посвящен городской семинар учителей точного цикла, проходивший на базе МОБУ СОШ № 23, педагогический совет школы, заседание МО учителей начальных классов.

3. Организация физкультурно-оздоровительной работы способствует пониманию важности физической культуры и спорта для здоровья человека, его образования, труда и творчества.

Формы работы:

- проведение внеурочных мероприятий о роли здоровья и правилах его сохранения, о режиме дня и правилах профилактики заболеваний, вредных привычках (ОВИО «Наше наследие», «Цветок здоровья», «Что предохраняет нас от болезней?», «Если ты один дома...», «Почему сон – это важно», «Здоровье и вредные привычки», «Умей сказать – нет» и др.);

- участие в традиционных школьных спортивных праздниках и муниципальных соревнованиях, спортивно-массовых мероприятиях («Мама, папа, я – спортивная семья», «Веселые старты» «Здоровым быть – здорово!», «Зарница», встречи с представителями спорткомитета и параолимпийцем С. Бурлаковым, соревнования по футболу, посещение бассейна);

- участие в туристических слетах «Кубок Петра»;

- использование подвижных игр, комплекса упражнений для снижения нервно-эмоционального напряжения, утомления зрительного анализатора;

- организация выставок рисунков, газет, выступление агитбригады («Скажи наркотикам – нет!», «Азбука безопасности», «Береги глаза с детства!»).

Работа по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни также включает:

- организацию медосмотров и профилактических прививок, мониторинг родителей;

- инструктаж, беседы по изучению ОБЖ;

- прогулки и экскурсии;
- психологическую помощь обучающимся.

4. Реализация дополнительных образовательных услуг: «Школа будущего первоклассника», «Хореография» и программ внеурочной деятельности «Спортивные игры», «Хореография», «Шахматы», «Организация времени», работа секции футбола помогают формированию здорового образа жизни.

5. Система организации работы с родителями по вопросам охраны и укрепления здоровья детей направлена на повышение их уровня знаний и включает проведение родительских собраний, консультации по различным вопросам роста, развития детей и факторам, влияющим на здоровье детей; привлечение родителей к совместной работе по проведению оздоровительных мероприятий и совместное участие с детьми в спортивных соревнованиях.

Доброй традицией в нашей школе стало проведение общешкольных родительских собраний: «Адаптация первоклассников», «Первые уроки школьной отметки», «Семейное воспитание. Связь поколений», «Что такое здоровый образ жизни и как он формируется?», «Формирование навыков личной гигиены в семье», «Культура здорового питания», «Компьютер в жизни школьника. Компьютерная безопасность», «Вредные привычки у младших школьников и пути их устранения», «Профилактика стрессов и укрепление эмоционального здоровья школьников», «Будущее России - здоровая семья».

По словам А. Шопенгауэра, «девять десятых нашего счастья зависят от здоровья». И если мы хотим, чтобы наши дети были счастливы, то не должны забывать: школа имеет уникальную возможность влияния на формирование ценностных ориентиров и, прежде всего, ценности здоровья.

Библиографический список

1. *Безруких М.М.* Школьные и семейные факторы риска, их влияние на физическое и психическое здоровье детей // Вестник практической психологии образования, 2011. №1. – С. 16–21.

2. *Персональный сайт МОБУ СОШ № 23.* Основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://taganschool23.ru/>

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ ИТА ЮФУ

Каменская Е.Н., Калошин А.Ю., Парфенов А.Г.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог

Kamenskay-E@ya.ru

Проблема безопасности человека стала в современном мире чрезвычайно актуальной. Психологическая безопасность является важнейшим условием полноценного развития человека, сохранения и укрепления его психологического здоровья.

Цель исследования: изучить психологическую безопасность студентов ИТА ЮФУ.

Задачи: рассмотреть понятие «психологическая безопасность личности», изучить структуру психологической безопасности и критерии ее оценки, проанализировать психологическую безопасность студентов ИТА ЮФУ.

Объект исследования: студенты ИТА ЮФУ, 61 человек.

Гипотеза: студенты ИТА ЮФУ имеют высокий уровень психологической безопасности.

Психологическая безопасность – это состояние динамического баланса отношений субъекта к миру, себе, другим, его активности и удовлетворенности, соответствующих различным (угрожающим) влияниям внешнего и внутреннего мира. Структура психологической безопасности включает: отношение субъекта (к себе, социуму, другим), его удовлетворенность жизнью и социальную активность, что создает пространство защищенности от угроз [2. С. 97]. Таким образом, психологическая безопасность позволяет субъекту сохранять целостность, саморазвиваться, реализовывать собственные цели и ценности в процессе жизнедеятельности [1. С. 88].

Критерии психологической безопасности: индивидуально-психологические особенности человека, проявляющиеся в условиях ситуации; индивидуальный опыт человека; целостность человека: физическая, психологическая, психическая (в том числе и духовная); личностный рост и развитие человека (как результат преодоления различного рода опасностей и сохранения целостности). Основанием современных моделей психологической безопасности является психологическое здоровье личности, которое рассматривается как состояние душевного бла-

гополучия как следствие отсутствия болезненных психических проявлений и адекватного приспособления к актуальным условиям жизни.

Безопасная личность обладает следующими качествами:

- *Индивидуально-типологические особенности* (критичность мышления, внимательность, преобладание волевой сферы, эмоциональная устойчивость, способность противодействовать усталости и др.).

- *Личностные особенности* (адекватная самооценка, рефлексия, самоактуализация, высокий уровень самосознания, уверенность в себе, адаптивность, активность по самоутверждению, коммуникативность, способность к саморазвитию, жизнестойкость, самоконтроль и уверенность в себе и др.)

- *Субъектные особенности* (социально-психологические) особенности (субъектность, сформированная система смысловой регуляции жизнедеятельности и др.).

В исследовании мы использовали следующие методики: Опросник «Самочувствие в экстремальных условиях» А. Волков, Н. Водопьянова; Методика диагностики степени готовности к риску Шуберта; Методика диагностики склонности к психологическому индуцированию С.В. Клаучек, В.В. Деларю, тест на стрессоустойчивость.

Анализ результатов по методике «Самочувствие в экстремальных условиях» А. Волков, Н. Водопьянова показал, что нервно-психическая устойчивость у студентов ИТА ЮФУ мужского и женского пола представлена высоким и средним уровнем, причем у мужского пола преобладает высокий уровень, а у женского – средний (рис. 1). Что является показателем психологической безопасности личности на уровне индивидуально-типологических особенностей.

Результаты по методике диагностики степени готовности к риску Шуберта: средний уровень склонности к риску преобладает у студентов обоего пола, что свидетельствует о психологической безопасности личности на уровне личностных особенностей.

По методике диагностики склонности к психологическому индуцированию С.В. Клаучек, В.В. Деларю у студентов обоего

пола был выявлен низкий уровень склонности к психологическому индуцированию, что свидетельствует о психологической безопасности личности на уровне личностных особенностей.

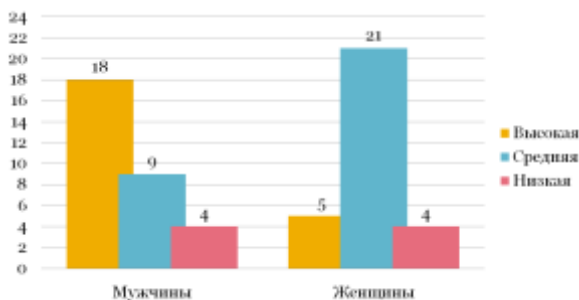


Рис. 1. Результаты по методике «Самочувствие в экстремальных условиях» А. Волков, Н. Водопьянова

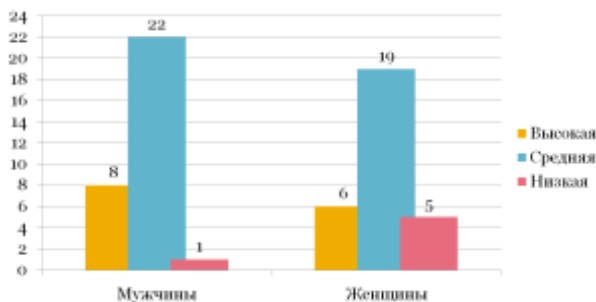


Рис. 2. Результаты по методике диагностики степени готовности к риску Шуберта

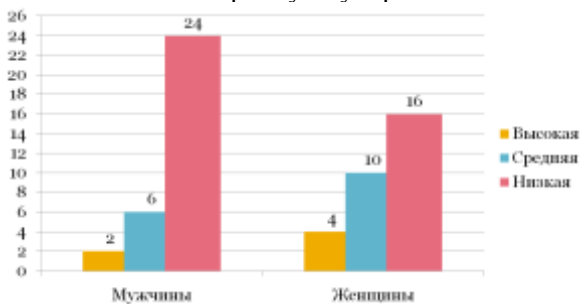


Рис. 3. Результаты по методике диагностики склонности к психологическому индуцированию С.В. Клаучек, В.В. Деларю

Также нами были выявлены высокий и средний уровни стрессоустойчивости у студентов обоего пола по методике на стрессоустойчивость, что свидетельствует о психологической безопасности личности на уровне личностных особенностей.

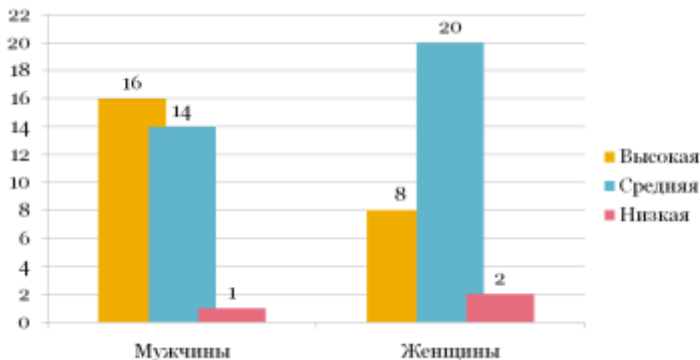


Рис. 4. Результаты по тесту на стрессоустойчивость

Итак, в ходе исследования мы подтвердили гипотезу, что студенты ИТА ЮФУ имеют высокий уровень психологической безопасности на уровнях индивидуально-типологических и личностных особенностей.

Библиографический список

1. Лызь Н.А., Эксакусто Т.В. Психологическая безопасность в проблемном поле психологии // Сибирский психологический журнал. 2010. №37. – С. 86–91.
2. Эксакусто Т.В. Теоретические основы социально-психологической безопасности: Монография // Под ред. Н.А. Лызь. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2011. – 244 с.

ВИДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЛИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Каменская Е.Н., Кумов А.М., Волошин А.В.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог

Kamenskay-E@ya.ru

Проблема изучения видов психологического воздействия на личность в современном мире актуальна, поскольку в современном информационном пространстве используются новые

средства массовой коммуникации и информации, оказывающие воздействие на физическое, психическое здоровье и развитие человека и на формирование социальных установок современного поколения.

Цель исследования: изучить виды психологического воздействия на личность в современном обществе.

Задачи: рассмотреть понятия «психологическое воздействие», «информационно-психологическое воздействие», проанализировать виды психологического воздействия, оказывающие влияния на школьников и студентов.

Объект исследования: студенты ИТА ЮФУ и школьники, 200 человек.

Гипотеза: студенты ИТА ЮФУ и школьники знают виды психологического воздействия и испытывают на себе в большей степени информационно-психологическое и психотронное воздействия.

Психологическое воздействие – это способ оказания влияния на людей (на отдельных индивидов и на группы), осуществляемое с целью изменения идеологических и психологических структур их сознания и подсознания, трансформации эмоциональных состояний, стимулирования определенных типов поведения с использованием различных способов явного и скрытого психологического принуждения [1. С. 97]. Психологическое воздействие часто применяется в форме технологий тайного принуждения личности.

Крысько В.Г. выделяет следующие виды психологического воздействия [2]:

1. *Информационно-психологическое воздействие* – это воздействие словом, информацией. Основной целью является формирование определенных идеологических (социальных) идей, взглядов, представлений, убеждений, одновременно оно вызывает у людей положительные или отрицательные эмоции, чувства и даже бурные массовые реакции.

2. *Психогенное воздействие* является следствием а) физического воздействия на мозг индивида, в результате которого наблюдается нарушение нормальной нервно – психической деятельности (например, человек получает травму головного мозга, в результате которой он теряет возможность рационально мыс-

лить, у него пропадает память либо он подвергается воздействию таких физических факторов (звука, освещения, температуры и др.), которые через определенные физиологические реакции изменяют состояние его психики), б) шокового воздействия окружающих условий или каких-то событий на сознание человека, в результате чего он не в состоянии рационально действовать, теряет ориентацию в пространстве, испытывает аффект и депрессию, впадает в панику, в ступор и т.д.

3. *Психоаналитическое (психокоррекционное) воздействие* – это воздействие на подсознание человека терапевтическими средствами, особенно в состоянии гипноза или глубокого сна.

4. *Нейролингвистическое воздействие* – вид психологического воздействия, изменяющий мотивацию людей путем введения в их сознание специальных лингвистических программ. При этом основным объектом воздействия является нейрофизиологическая активность мозга. Главным средством воздействия выступают специально подобранные вербальные (словесные) и невербальные лингвистические программы, усвоение содержания которых позволяет изменить в заданном направлении убеждения, взгляды и представления человека (как отдельного индивида, так и целых групп людей).

5. *Психотронное воздействие* – это воздействие на других людей, осуществляемое путем передачи информации через нечувственное (неосознаваемое) восприятие. При внушении сначала происходит восприятие информации, содержащей готовые выводы, а затем на ее основе формируются мотивы и установки определенного поведения. В процессе внушения интеллектуальная (аналитико-синтезирующая) активность сознания либо отсутствует, либо она значительно ослаблена, а восприятие информации, настроений, чувств, шаблонов поведения базируется на механизмах заражения и подражания. Психотроника ориентируется преимущественно на методы, связанные с применением технических средств воздействия на сознание. «Феномен 25-го кадра» связан с тем, что человек имеет не только сенсорный (осознанный) диапазон восприятия, но и субсенсорный (неосознанный), в котором информация усваивается психикой, минуя сознание.

6. *Психотропное воздействие* – это воздействие на психику людей с помощью медицинских препаратов, химических или биологических веществ.

Нами был проведен опрос школьников и студентов, с помощью которого мы выяснили, какие виды психологического воздействия оказывают на них большее влияние. Мы попросили респондентов проранжировать предложенные им виды психологического воздействия. Результаты получились следующие (рис. 1): на первом месте психотропное воздействие – 38 %, на втором – психотронное – 27 %, затем – психогенное – 16 %, нейролингвистическое – 11 %, психоаналитическое – 7 %, информационно-психологическое – 1 %.

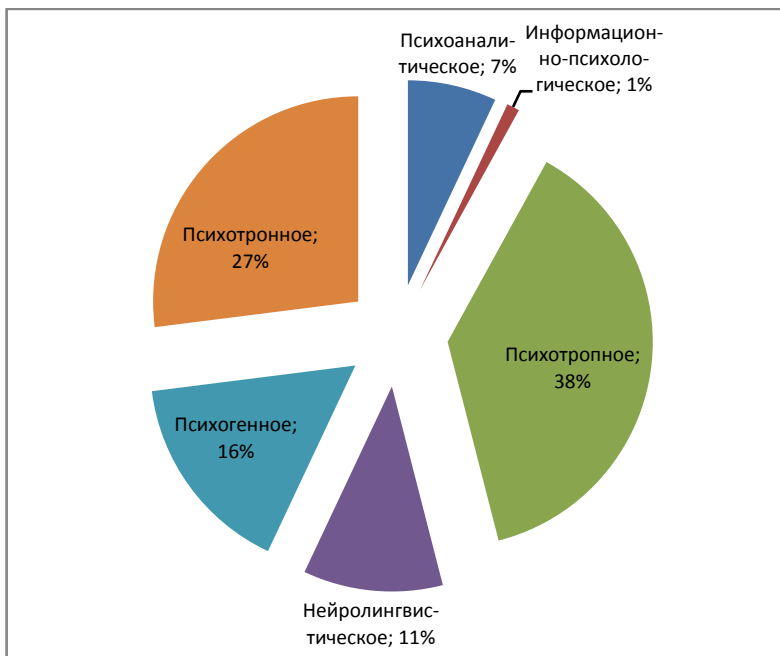


Рис. 1. Виды психологического воздействия, оказывающие влияния на школьников и студентов

Качественный анализ результатов опроса позволил сделать следующие выводы:

1) половые различия проявились в том, что студенты и школьники мужского пола испытывают в большей степени психотропное и нейро-лингвистическое воздействие в обоих выборах;

2) психотропное, психогенное и психоаналитическое воздействия больше ощущают студенты и школьники женского пола;

3) информационно-психологическое воздействие оказалось на последнем месте, что противоречит результатам многих исследований (мы можем объяснить это тем, что школьники и студенты не в полной мере еще сознают масштабы его влияния).

В результате проведенного исследования наша гипотеза подтвердилась частично, поскольку школьники и студенты имеют фрагментарные представления о видах психологического воздействия (не осознают их в полной мере), недооценивают их влияние, имеют слабое представление об информационно-психологическом воздействии.

Библиографический список

1. *Крысько В.Г.* Секреты психологической войны (цели, задачи, методы, формы, опыт) / Под общ. ред. А. Е. Тараса. – М., 1999. – 448 с.

2. *Манойло А.В.* Государственная информационная политика в особых условиях: Монография. М.: МИФИ, 2003. – 388 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КУЛЬТУРЕ ЗДОРОВОГО ПИТАНИЯ

Кукса Е. Д., Мозговая Н.Н.

ФГАОУ ВПО «Южный Федеральный Университет»,
г. Ростов-на-Дону

kello-kate@mail.ru, mozg291973@mail.ru

Основным девизом современной культуры стало – получение удовольствий. Удовольствия от еды, одежды и прочих материальных благ.

Согласно теории А. Маслоу – питание одна из основных потребностей человека, а современный человек хочет питаться вкусно и быстро. Так питание стало потребностью более высо-

кого порядка, чем и воспользовался рынок. Появилась активная пропаганда в СМИ. Популярными стали такие рекламные фразы, как «...райское наслаждение», «Заряжай мозги...» и другие.

И теперь мы можем увидеть множество ресторанов быстрого питания, продуктов быстрого приготовления, которые манят ароматом, но далеки от здоровой пищи. К сожалению, основными покупателями данных продукции и посетителями данных заведений становятся дети и подростки. Все это негативно отражается на здоровье подрастающего поколения.

Для того чтобы справиться с данной проблемой, работают множество врачей, ученых и депутатов. Одной из методов борьбы с «вредной» пищей, стало письмо правительства от 12 апреля 2012 г. N 06-731 «О формировании культуры здорового питания обучающихся, воспитанников». В данном письме приводятся методические рекомендации сотрудников Института возрастной физиологии РАО М.М. Безруких, Т.А. Филипповой и А.Г. Макеевой [7].

В исследованиях Международной организации здравоохранения, здоровое питание – это питание, обеспечивающее рост, нормальное развитие и жизнедеятельность человека, способствующее укреплению его здоровья и профилактике заболеваний [6]. Формирование культуры здоровья и правильного питания детей особенно актуально на современном этапе развития любого государства. Важность такого подхода, а именно – здорового отношения к тому, чем питается ребенок, показывает, насколько развито общество не только в экономическом, но и психологическом плане.

Так одним из решающих возрастов в формировании основ физического и психического здоровья нации является дошкольный возраст. До 7 лет человек проходит колоссальный путь развития, не повторяющийся на протяжении последующей жизни, подчеркивает В.С. Мухина. В этот период идет интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма, закладываются основные черты личности, отношение к себе и окружающим. Исследователь отмечает, что важно на этом этапе сформировать у детей базу знаний и практических навыков здорового образа жизни, осознанную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом [4].

Таким образом, по нашему мнению, в школьном возрасте необходимо продолжение формирования правильных представлений о здоровье. Проведение учебными заведениями различных профилактических мероприятий, информированности, а главное своевременное установление начальных этапов отклонения от правильного образа жизни, должно стать на один уровень по важности с ведением учебного процесса.

Как отмечают П.А. Виноградов и В.И. Воробьев, здоровье взрослого населения страны на 75 % определяется условиями его формирования в детском и подростковом возрасте до 15 лет [1; 2]. В связи с такими исследованиями стало необходимым разобраться, что же, по мнению психологов, врачей, диетологов, представляет сбалансированный рацион питания детей.

В первую очередь, это необходимость расчёта соотношения калорий на каждый прием пищи. Так если ребенок занимается в первую смену, то в 11.30 – 12.00 ч., во время большой перемены, он должен получать полноценный второй завтрак (15 % от суточной калорийности), а обед – дома в 15.30–16.00 ч. (35 % от суточной калорийности). Если ребенок занимается во вторую смену, то обед он получает дома в 12.30–13.00 ч., а в 16.00 ч. – полдник в школе [7]. Получается, что данные исследования должны брать во внимание не только медики, но и педагоги, психологи.

От знаний подобного рода зависит психологическая безопасность детей в образовательном и социальном пространстве, так как данная безопасность складывается из элементарных знаний информирующих, защищающих ребенка от опасности разного уровня, в том числе при приеме пищи в урочное время. Зная процентное соотношение калорий, необходимых на каждый прием пищи, необходимо изучить какие же продукты являются основными для здорового рациона. Такими продуктами для детей, по мнению доктора Т. Мchedлидзе, являются мясо курицы, нежирное мясо, фрукты, овощи, молочные продукты [5].

Однако приучить ребенка к правильному питанию не так уж и просто. Психологи дают следующие рекомендации для этого: питаться правильно, прежде всего, должны родители; родителям необходимо развивать в детях интерес к употреблению новых продуктов; процесс еды можно иногда превращать в за-

бавное времяпрепровождение с позитивными ассоциациями; приобщать ребенка к процессу покупки; готовить еду совместно с ребенком; «следите за своими словами» во время обсуждения рациона питания детей [8].

Таким образом, когда ребенок стремится удовлетворить одну из своих главных потребностей – потребность в питании, необходимо следить за тем, какую пищу, они употребляют [3]. Правильное и сбалансированное питание – залог крепкого физического и психического здоровья, двигательной активности и хорошего эмоционального состояния ребенка.

Библиографический список

1. *Виноградов П.А.* Основы физической культуры и здорового образа жизни / П.А. Виноградов, А.П. Душанин, В.И. Жолдак. – М., 1996. – 50 с.

2. *Воробьев В.И.* Слагаемые здоровья/ В.И. Воробьев. – М.: Просвещение, 1990. – С. 10–15.

3. *Дробат Е.М.* Простые истины о питании и здоровье. - Минск: Кн. дом, 2004. – 607 с.

4. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: "Академия", 2005. – 456 с.

5. *Мchedлидзе Т.* Возвращение к себе. – СПб.: ООО «МЭДИ издательство», 2006. – 160 с.

6. Здоровое питание: план действий по разработке региональных программ в России. – Москва, 2001.

7. Министерство образования и науки Российской Федерации Департамент воспитания и социализации детей. Письмо от 12 апреля 2012 г. п 06-731 о формировании культуры здорового питания обучающихся, воспитанников – [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=128557>

8. Психологические способы приучить детей к правильному питанию [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://www.glavrecept.ru/statji/zdorovoe-pitanie/kak-priuchit-detej-k-pravilnomu-pitaniyu/>.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В БЫТУ, СОЦИУМЕ, ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ В ГРУППАХ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ ПО ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ

Лысенко В.И.

МОБУ центр развития ребенка д/с №101 г. Таганрога

zlobina17@mail.ru

Сегодня особое внимание уделяется организации процесса обучения, воспитания и развития детей на этапе дошкольного образования с учётом потребностей и возможностей детей 5-7 лет; развитию социальных черт личности будущего школьника, необходимых для благополучной адаптации к школе. Для решения этих вопросов в нашем МБДОУ д/с № 101 г. Таганрога были организованы дошкольные группы кратковременного пребывания по подготовке к школе для детей, не посещающих дошкольные учреждения и детей детского сада, имеющих диагноз: соц.-пед. запущенность. Психолого-педагогическая работа с воспитанниками этих групп проводится пять раз в неделю во второй половине дня. Целью деятельности такой группы является выравнивание стартовых возможностей у детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе и развитие социальных представлений о мире людей, нормах и правилах взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, включение детей в систему социальных отношений, что позволит обеспечить будущему школьнику социально-коммуникативное развитие.

Одним из способов эффективной организации процесса социально-личностного развития детей в дошкольных группах нашего дошкольного учреждения стало активное использование ИКТ. Проведённое нами анкетирование 47 родителей групп показало, что компьютер стал неотъемлемой частью каждой семьи. Все опрошенные дети седьмого года жизни уже имели элементарные представления о работе с компьютером. Таким образом, использование ИКТ стало связующим звеном в процессе взаимодействия детского сада и семьи. В группах кратковременного пребывания мы организовывали данный вид деятельности по двум направлениям:

– использование фильмов, мультфильмов, презентаций, виртуальных экскурсий, электронных пособий и игр в групповой работе на занятиях;

– индивидуальная деятельность воспитателя с ребёнком на компьютере два раза в неделю, в свободное от занятий время.

I направление. На начальном этапе работы в группах кратковременного пребывания очень важной явилась помощь детям в овладении конструктивными способами и средствами взаимодействия со сверстниками и взрослыми, в освоении и принятии норм поведения в коллективе, развитии у них децентрализма. В этом направлении педагоги систематически использовали просмотр и обсуждение составленных нами презентаций на основе программы «Риторика для малышей» (авт. Л.А. Баландина), отражающих реальные позитивные и конфликтные ситуации из жизни детей: «Давайте познакомимся, друг другу улыбнёмся», «Я и мои друзья», «Я и моя семья», «Что такое хорошо и что такое плохо?», «Взрослые и дети», «Мы самые старшие в детском саду», «Мы пришли в парк», «Мы в гостях». Проводился цикл бесед «Какими должны быть мальчики и девочки», «Как надо обращаться к другому человеку с просьбой», «Как узнать настроение человека», «Правила приветствия взрослых и сверстников», «Учимся правильно разговаривать друг с другом». Проводились беседы-занятия об этикете: «Очень важный разговор», «Я творю отношения», «Я и мои друзья», «Я и моя семья», «Для чего нужна речь». Нами был организован цикл занятий «Правила, по которым мы живем»: «Мы все разные, но мы все равны», «Я выбираю сам, не в ущерб другим», «Декларация прав человека и конвенция о правах ребенка». А также у нас в практике были тренинговые упражнения, способствующие формированию у детей доброжелательного отношения друг к другу, позитивного отношения к сверстникам, умению действовать согласованно, умению управлять своим поведением, доброжелательного отношения друг к другу.

В процессе работы по формированию у детей основ безопасности собственной жизнедеятельности, приобщению к правилам безопасного поведения для человека и окружающей природы мы использовали фильмы, мультфильмы и

виртуальные экскурсии: «Смешарики» («Азбука безопасности»), «Я один дома», «Азбука здоровья», «Мы на улицах города», «Мы на берегу Азовского моря», «Внимание опасность!» и другие. Дети, находясь в помещении группы, могли одновременно перенестись на оживлённые и хорошо знакомые улицы г. Таганрога, обсудить правила дорожного движения в качестве пешехода и пассажира транспортного средства, правила культуры поведения в общественных местах, самостоятельно решать проблемные ситуации в быту, на улице, в природе. Они знакомились с правилами поведения на воде в разное время года и правилами поведения во время пожара, участвовали в обыгрывании вариантов правильного поведения в различных опасных ситуациях. Такой вид деятельности позволял обогатить социально-личностный опыт безопасного поведения детей, развивать их социально-ценностные ориентации и представления.

Созданные нами электронные пособия и презентации «Учимся учиться», «Моя будущая школа» способствовали расширению представлений у детей о содержании школьной жизни; развитию положительного отношения к школе и учителю, интереса к школьному обучению. Такая форма работы помогла нашим воспитанникам наиболее полно и наглядно освоить правила и нормы поведения, которые современный мир устанавливает перед будущими первоклассниками.

II направление. Для индивидуальной деятельности с детьми на компьютере нами были составлены игровые задания, направленные на познание многообразия свойств и качеств окружающих предметов и явлений. Это такие упражнения как: «Времена года», «Классификация по признаку предмета (цвет, форма, размер, живое-неживое, вкус, где растёт)». Они помогли детям развивать самостоятельность, целенаправленность и саморегуляцию собственных действий.

Развивая творческое воображение детей, мы активно применяли разработанную в системе ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) систему игровых действий «Хорошо-плохо», которая позволяла моделировать различные жизненные ситуации, а также рассматривать свойства предметов с позиции безопасности здоровья. В процессе выполнения

индивидуальных заданий взрослый может легко обеспечить развитие познавательных и социально значимых мотивов воспитанника, сравнивая его с прежними личными результатами, а не с другими детьми.

В процессе занятий с компьютером дети в обязательном порядке знакомились с гигиеническими основами организации учебной деятельности: выполняли гимнастику для глаз, приучались следить за правильностью осанки.

Одним из необходимых условий социально-личностного развития ребёнка в группах кратковременного пребывания по подготовке к школе является тесное взаимодействие воспитателя с семьёй. На начальном этапе совместной деятельности многие родители и близкие наших воспитанников не придавали значение тому, что подготовка детей к школе непосредственно связана с формированием адекватной самооценки ребёнка, развитием умения общаться и взаимодействовать со взрослыми и сверстниками. Обогащению представлений родителей о данном направлении деятельности групп и дошкольного учреждения способствовали такие презентации как: «Что такое готовность к школе?», «Ребёнок один дома», «Ребёнок в детском коллективе», «Необходимые качества будущего первоклассника». Огромный интерес у родителей вызывает информация о деятельности дошкольного учреждения и группы кратковременного пребывания на сайте МБДОУ д/с № 101.

В процессе образовательной деятельности с детьми 5-7 лет в группах кратковременного пребывания по подготовке к школе мы убедились, что систематическое использование ИКТ способствует развитию у будущих первоклассников самостоятельности, ответственности, концентрации внимания и самоконтроля. ИКТ является эффективным средством развития у детей социальных представлений о мире людей, нормах и правилах позитивного взаимоотношения со взрослыми и сверстниками.

Мы считаем, что показателем эффективности нашей работы могут быть следующие факты: активное участие родителей вместе со своими детьми в создании презентаций «Хорошие поступки», «Хорошо-плохо», «Давайте помиримся», «Безопасность на дорогах»; участие и победы наших

воспитанников в городских смотрах-конкурсах «У светофора каникул нет» и Всероссийских творческих конкурсах рисунков и декоративно-прикладного творчества.

Анализ учебной деятельности первоклассников, наших выпускников, дает возможность предположить, что социальные компетенции, приобретенные детьми, помогли им легко адаптироваться к новому статусу «школьник», реализовать свой творческий и интеллектуальный потенциал, позволило им быть здоровыми и успешными учениками.

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ОРГАНИЗМА ОПЕРАТОРА ПРИ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ АКУСТИЧЕСКИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ

Межевич О.В., Мищенко В.А.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
ksana_vm@mail.ru

На протяжении всего существования человечества люди живут в мире звуков. С развитием цивилизации мы познавали и совершенствовали окружающий нас мир. Появлялись все новые и новые источники звука. Сила их росла в связи с резким развитием и расширением масштабов применения технических устройств в различных областях и сферах жизни человечества.

С ростом урбанизации любые акустические воздействия, в частности шум, стали постоянной частью человеческой жизни, одним из существенных загрязнителей городской среды. Среди прочих факторов, влияющих на здоровье человека, шум – на втором месте после химического загрязнения воздуха. Усиление шумового фона свыше предельно допустимых величин (80 дБ) представляет собой опасность для физического и психического здоровья населения. Некоторые люди не могут работать в условиях абсолютной тишины, отсутствие звуков угнетает их. Человек слушает приятную музыку, чтобы расслабиться, снять усталость, поднять себе настроение. Отсюда можно сказать, что подобные акустические воздействия оказывают благотворное влияние на нас. Но шум имеет много вредных и опасных для человека свойств. Шум – такой же медленный убийца, как и химическое отравление; шум имеет аккумулятивный характер.

Наиболее распространённые симптомы шумового влияния – раздражительность, рассеянность. Транспортный или производственный шум действует угнетающе на человека – утомляет, раздражает, мешает сосредоточиться. Шумовое загрязнение ограничивает продолжительность труда, приводит к преждевременному расстройству и разрушению слухового аппарата, вызывает у человека различные болезни: тугоухость, глухота, невроты, психические расстройства, сердечно-сосудистые заболевания (гипертония, аритмия), нарушения нервной системы и др. Шум обостряет хронические заболевания. В связи с этим возникла серьезная проблема защиты людей от звуковых явлений. Сильный продолжительный и особенно постоянный шум – скрытый и опасный враг человека и других живых существ [1. С. 13].

Однако эта проблема в экологическом аспекте в науке практически не обсуждается. Шуму как экологическому фактору, не уделяется внимание даже в широко распространенных учебниках. Понимая важность этой проблемы, авторы некоторых школьных учебников физики в последнее время предприняли попытки ввести в круг изучаемых вопросов понятия интенсивности, уровня громкости звука, шумов и «шумовых загрязнений».

Наш интерес в подготовке данной работы вызван желанием исследовать, как различные виды шумов влияют на человека.

По характеру спектра шум подразделяют на широкополосный и тональный, по спектральному составу – на низкочастотный (ниже 400 Гц.), среднечастотный (400-1000 Гц.), высокочастотный (более 1000 Гц.); по временным характеристикам – на постоянный и непостоянный (колеблющийся, прерывистый, импульсный – менее 30 звуковых импульсов в секунду).

В последнее время ведется активное исследование в области воздействия акустических колебаний на организм человека. Объективным акустическим характеристикам звуковых колебаний необходимо поставить в соответствие субъективное восприятие сигналов человеком. Процесс восприятия происходит следующим образом (Вартанян, Володин, Цвикер): слуховой аппарат воспринимает воздействие звуковых колебаний по их элементам (простым тонам). Затем в коре головного мозга

воспроизводится (моделируется) звуковой образ. Первичными составляющими этого образа являются компоненты звукового спектра (несут мозгу информацию обо всех качествах звука). Восприятие сложной формы звука, его тембра и эффективной громкости – это различные формы объединения элементов, составляющих информацию, направленные на отражение в сознании тех или иных признаков информации. При этом объединение элементов образуется в мозгу не пассивно, а по направлениям организованного внимания, т.е. процессы имеют смысловую форму. При воздействии звуковых колебаний на слуховой аппарат: прежде всего, происходит возбуждение барабанной перепонки (в конце наружного слухового канала уха), которое передаются во внутреннее ухо (там осуществляется контакт звуковых (механических) колебаний с волокнами слухового нерва через сложную анализирующую систему). Она обеспечивает возбуждение отдельных нервных волокон звуковыми колебаниями по избирательному принципу, так что в мозг человека возбуждение нервных окончаний передаётся с отражением спектральной структуры звука и соответствующего положения компонентов спектра по частоте. При воздействии простого синусоидального (чистого) тона возбуждается определённая узкая группа нервных волокон. Для звуков средней высоты распределение ощущения по частотам носит логарифмический характер. При этом высотное ощущение звука имеет своим источником относительно низкие гармоники. Высокие гармоники слухом не дифференцируются и воспринимаются по слитной огибающей возбуждения. Вместе с тем амплитудная огибающая, как на высоких, так и на низких частотах, доставляет мозгу информацию о тембровом качестве звука [2, 43].

Между реальными звуковыми колебаниями и воспринимаемым содержанием не существует простой связи. Ощущение, возникающее под действием физических элементов звука совсем не то же самое, что восприятие. Хотя восприятие можно рассматривать как некое конструктивное соединение элементарных ощущений, тем не менее, оно представляет собой качественно новый уровень. Здесь появляется необходимость применения традиционных методов акустики и теории сигналов

совместно с приёмами и средствами, используемыми в психологии [3, 221].

Во многих научно-исследовательских институтах, лабораториях проводятся различные эксперименты и наблюдения, посвященные звуковым воздействиям.

Нами были проведены исследования, определяющие влияние различных акустических воздействий на работоспособность студентов. В эксперименте принимали участие 64 студента 2 и 3 курсов ЮФУ. Испытуемым предлагалось задание, выполнение которого требует концентрации внимания. При этом в фоновом режиме были воспроизведены поочередно акустические воздействия различного происхождения. Использовались НЧ, ВЧ, звуки; импульсные, прерывистые, колеблющиеся; студенты выполняли часть задания в тишине, а также при воздействии природных звуков – шум прибора.

При обработке результатов были проанализированы скорость выполнения задания, а также количество допущенных ошибок. По результатам эксперимента можно сделать следующие выводы: у большинства испытуемых эффективность выполнения задания резко понижалась при воздействии ВЧ импульсных шумов, а также колеблющихся шумов НЧ диапазона. Под их влиянием студенты допускали максимальное количество ошибок (до шести-семи). Выяснилось, что меньше всего ошибок студенты совершают при воздействии на них шумов природного происхождения. Неоднозначными явились результаты, полученные при обработке заданий, выполненных в тишине – испытуемые совершали немало ошибок за отведённый для выполнения задания временной промежуток (до трёх), а так же у части студентов резко падала скорость выполнения задания. Мы это связали с тем, что после исчезновения воздействия звуков концентрация испытуемых понизилась. Также был проведён анализ обратной связи данной самими испытуемыми по завершению эксперимента. Большую часть молодых людей раздражали, утомляли, мешали сосредоточиться ряд акустических воздействий, таких как импульсные, а также колеблющиеся звуки ВЧ. При воздействии звуков природного происхождения, а также при отсутствии воспроизведения каких-либо шумов сами студенты отмечали повышение своей работоспособности. В данном

случае было замечено различие с объективной оценкой результатов работы.

В настоящее время мы продолжаем исследования акустических воздействий на психофизиологическое состояние человека, при этом изучается влияние звуков различной частоты на состояние внимания испытуемых и процесс мышления.

Библиографический список

1. *Иванов Н.И.* Инженерная акустика. Теория и практика борьбы с шумом / Н.И. Иванов. – М.: Университетская книга, Логос, 2008. – 424 с.

2. *Вартанян И.А.* Слуховой анализ сложных звуков. Л., 1978. – 387с.

3. *Межевич О.В.* Исследование влияния акустических сигналов на человека-оператора по объективным характеристикам. Таганрог, Известия ЮФУ, 2011. №9.– С. 221–223.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ДОРОГАХ

Рыбалка С.М.

МБДОУ №59, город Таганрог

mdou-59@mail.ru

«На сегодняшний день в сфере дорожного движения существует свыше тысячи нормативных актов различного рода, начиная с законов и заканчивая ведомственными нормативными актами. Но основной документ – это Правила дорожного движения. Их должен знать каждый участник дорожного движения, неважно – водитель, пассажир или пешеход. Именно этот документ непосредственно затрагивает его права и обязанности и регламентирует тот порядок поведения, который он должен осуществлять в условиях дорожного движения. » – В.В. Кузин, заместитель начальника Главного управления по обеспечению безопасности дорожного движения Министерства внутренних дел РФ [1, 2].

С каждым годом численность автомобилей в г. Таганроге растет и это ведет к увеличению дорожно-транспортных проис-

шествий. Основную боль и тревогу вызывают пострадавшие дети. «Общими усилиями удалось несколько сократить общее количество детей, погибших в дорожно-транспортных происшествиях, на 7,3 % (в 2013 году погибли 872 ребенка). Однако общее количество происшествий с участием и подростков (21148), а также число раненых (22407) возросли на 1,2 % и 1,7 % соответственно» – В.В. Кузин [1, 2].

Огромную роль в предупреждении дорожно-транспортного травматизма играет формирование у детей дошкольного возраста навыков безопасного поведения на дороге, так как именно в этом возрасте формируется личность и закладываются основы здорового образа жизни. Дети в дошкольном возрасте любят правила и целиком придерживаются их.

Федеральным законом от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» установлено, что дошкольные учреждения самостоятельно разрабатывают свои программы. В нашем дошкольном учреждении была разработана программа «Профилактики дорожно-транспортного травматизма и формирование у детей навыков безопасности и культуры поведения на дороге».

Цель программы: Профилактика дорожно-транспортного травматизма.

Задачи программы:

- формировать и развивать навыки безопасности и культуры поведения на дороге;
- совершенствовать формы и методы работы по профилактике дорожно-транспортного травматизма;
- внедрять инновационные формы и методы работы с воспитанниками, родителями поданной проблеме.

В сентябре 2013 года в нашем детском саду был разработан инновационный проект «Юные Светофорчики». Основной целью которого, является пропаганда знаний, умений и навыков безопасного поведения на дорогах старшим, младшим дошкольникам и родителям. Самый юный отряд ЮИД – дети подготовительной группы. Отряд имеет свою структуру, название, девиз и законы. Был создан план работы отряда и план занятий с юными инспекторами. Занятия проводятся планомерно, 1 раз в неделю в форме игры.

Была реорганизована и дополнена развивающая среда в группе. Появились мобильные игровые комплексы, макеты улиц города Таганрога, дорожные знаки, наборы транспорта, светофоры. Были созданы: картотека подвижных и дидактических игр по правилам дорожного движения, атрибуты для сюжетно-ролевых игр, мультимедийная фонотека, электронные дидактические пособия. Разработан цикл интегрированных занятий. Перспективные планы составлены с учетом требований программы и возрастных особенностей детей.

В процессе обучения большую роль отводим практическим формам работы – экскурсиям, наблюдениям. Детям интересно все, что находится за пределами детского сада. Они набираются опытом движения по городу, развивается пространственное ориентирование на местности, обогащается словарный запас.

Активно внедряем в образовательный процесс информационные компьютерные технологии. Разработали электронные дидактические пособия: «Виды дорожных знаков», «Светофор, сигналы светофора. История развития», «Как правильно перейти дорогу», «Угадай-ка», «Перекресток», «Причины дорожно-транспортных происшествий», «Виды транспорта» и так далее. Считаем, что объяснение нового материала с применением электронных пособий делает образовательный процесс интересным, каждое занятие не похоже на другое, что позволяет активизировать умственный потенциал ребенка. Используем просмотр обучающих мультфильмов «Уроки тетюшки Совы», «Про бабу Ягу и правила дорожного движения» и так далее. Дети получают положительные эмоции, которые ведут к эффективности образовательного процесса.

В январе 2014 года был разработан инновационный проект «Паспорт дорожной безопасности». В котором, совместно с родителями, был создан сборник маршрутов безопасного передвижения всех детей разновозрастных групп от дома до детского сада. А для детей подготовительных групп – сборник маршрутов безопасного передвижения от дома до школы и обратно. Родители с большим удовольствием откликнулись на нашу просьбу и в итоге мы получили отличный результат.

Для того чтобы защитить наших воспитанников в темное время суток была проведена увлекательная флешмоб-акция «Светлячки». Каждому ребенку была подарена световозвращающая картинка, которая крепилась на верхнюю одежду. В этой акции активно принимали участие родители. Мы старались донести до родителей и детей понимание важности ношения «светлячков» и правильность их использования.

Формирование у дошкольников навыков безопасности и культуры поведения на дорогах невозможно без тесного контакта с семьями детей. Используем различные формы взаимодействия: листовки-обращения к родителям о необходимости соблюдать правила дорожного движения, памятки, папки-передвижки. Проводим конкурсы, викторины и развлечения по правилам дорожного движения с участием детей и их родителей. По статистике «больше половины погибших детей – 496 из 872 – пассажиры. Нужно заметить, что 90 % погибших детей – пассажиров ехали в легковых машинах, т.е. в основном с близкими людьми» – В.В. Кузин [1, 3]. В связи с этим осенью 2013 года был разработан проект «Родителям о правилах безопасности на дорогах». Нами была проведена флешмоб-акция – «Автокресло – детям!». Были розданы листовки по правилам перевозки детей-пассажиров каждому родителю, проведено развлечение с участием детей и родителей и открыта фотовыставка «Пристегни свое будущее». В ноябре 2013 года была проведена флешмоб-акция «Осторожно – дети». Ребята наклеивали на автомобили своих родителей знак «Осторожно – дети». Вначале не все родители с охотой и пониманием отнеслись к этой акции, но вскоре в процессе игры появилось желание и понимание всей важности данного мероприятия. Воспитатели детского сада «Журавлик» активно участвуют в конференциях, семинарах по вопросам профилактики детского дорожно-транспортного травматизма. Разрабатывают электронные пособия, сценарии детских игр, сценариев развлечений и викторин по правилам дорожного движения, понимая, что именно от их слаженной работы по формированию навыков безопасности и культуры поведения на дороге, повышения квалификации по вопросу детского – дорожно-транспортного травматизма, зависит жизнь и здоровья воспитанников.

Библиографический список

1. Добрая дорога детства, март 2014. № 5(311) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.dddgaseta.ru.
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Толмачёва Л.В., Маковецкая А.А., Карташова А.А.
ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
tolmacheva_larisa58@mail.ru

Под здоровым образом жизни ныне понимаются типичные формы и способы повседневной деятельности человека, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности человека, обеспечивая тем самым успешное выполнение им своих социальных и профессиональных функций независимо от политических, экономических и социально-психологических ситуаций (Е.Ю. Шулакова, 2000) [3].

Говоря о здоровом образе жизни, имеют в виду, прежде всего, активную деятельность людей, направленную на сохранение, укрепление и улучшение здоровья (М.М. Борисов, М.Я. Виленский, Л.П. Гримак, В.И. Слободчиков, Б.Н. Чумаков). Однако все же отмечается (О.С. Васильева, 1997), что соответствующее понятие гораздо шире, чем режим труда и отдыха, система питания, различные закаливающие и развивающие упражнения; в него также входит система отношений к себе, к другому человеку, к жизни в целом, а также осмысленность бытия, жизненные цели и ценности. Отвлекаясь от отдельных элементов, характеризующих его особенности, здоровый образ жизни (в широком понимании) – это социально и исторически определенное представление о здоровье, а также средствах и методах его интеграции в практическую жизнь (Г.М. Соловьев, 2001).

Соблюдение человеком здорового образа жизни является практическим воплощением имеющихся об этом образе жизни представлений на основе достаточно широкого спектра поведенческой активности: стремления к физическому совершенству; достижения душевной, психической гармонии в жизни;

обеспечения полноценного питания; исключения из жизни саморазрушающего поведения (табакокурения, алкоголизма, наркомании, гиподинамии и т.д.); соблюдения правил личной гигиены; закаливания организма и его очищения и т.д. (Д.Н. Давиденко, 2003) [2].

Соответственно, рассматривая содержание образа жизни человека, необходимо учесть свойственные ему ценности образа жизни, особенности его осознания, оформления в систему потребностей, имеющиеся знания, умения, навыки, реализуемые реальные действия по созданию здорового образа жизни.

Необходимо принимать во внимание достаточную сложность целевой компоненты здорового образа жизни. Целью его соблюдения является обеспечение здоровья человека, но пути к этому могут быть разные: его сохранение (здоровье сбережение), восстановление (реабилитация), укрепление (развитие здоровья).

В настоящее время формируется позиция о целесообразности замены дефиниции «здоровый образ жизни» на дефиницию «здоровьесберегающий образ жизни» как реально отражающую наиболее эффективный способ стратегии сохранения собственной жизни. Среди преимуществ использования данного термина называется его ориентация на более широкие границы соблюдения образа жизни, что создает более щадящие, менее стрессовые условия существования, являющиеся строго индивидуальными для каждого человека, а также то, что он в большей степени нацеливает на понимание сохранения здоровья и увеличение продолжительности активной жизни как единственную жизненнонеобходимую стратегию, приносящую желаемые результаты. Под здоровьесберегающим образом жизни соответственно понимается способ жизнедеятельности каждого конкретного человека, в результате которого происходит удовлетворение его базовых потребностей с учетом их равновесия в необходимости и достаточности (А.Г. Бусыгин, И.А. Левицкий, 2007) [1].

Предложенная смена дефиниций представляется не вполне оправданной, т.к. категория «здоровый образ жизни» в нашем понимании является родовой, включающей в себя, наряду с другими, категорию «здоровьесберегающий образ жизни».

Здоровьесберегающая характеристика образа жизни, востребованного современным человеком, является, как видится, достаточно узкой по своей направленности, оставляющей за рамками рассмотрения значительный блок проблем, связанных с укреплением и восстановлением здоровья и безопасности жизнедеятельности человека. При таком подходе акценты делаются как бы на «консервации» исходного для определенного момента (момента осмысления важности здоровья) уровня здоровья; все усилия направляются на сохранение имеющегося у человека его состояния. Данная стратегия поддержания здоровья на имеющемся уровне создает благоприятные возможности для успешного решения человеком привычных, предсказуемых задач жизнедеятельности, соответствующих его текущим опробованным возможностям. Тем самым, сохранение или «сбережение» является важным фактором наличия у него здоровья.

Вместе с тем, человек достаточно часто попадает в так называемые экстремальные ситуации, превышающие его привычные возможности реагирования на факторы окружающей среды. При этом ему необходимы дополнительные ресурсы, которые способна предоставить только стратегия построения образа жизни, выходящая за рамки стратегии здоровьесбережения.

Очевидно, организация здорового образа жизни должна приводить к продуцированию, расширению возможностей взаимодействия человека со средой, в том числе, и восстанавливать здоровье, ранее имеющееся, но утраченное под влиянием каких-либо обстоятельств. Тогда в состав категории «здоровый образ жизни», наряду с понятием «здоровьесбережение», необходимо включить понятия «восстановление (реабилитация) здоровья» и «укрепление здоровья».

Подобное понимание проблемы не является единичным. Американский врач-психотерапевт Майкл Кеннеди под образом жизни, соответствующим здоровью личности, предлагал видеть такое поведение индивида, при котором он не позволяет себе ничего такого, что бы могло повредить его здоровью и старается сделать все для повышения уровня своего психического и физического здоровья (Cennedy M., 1993). Идеи оздоровления, повышения уровня здоровья человека в рамках построения его образа жизни широко представлены в современных отечественных

работах – С.В. Беляевой (2004), Е.В. Бондаренко (2007), Д.Н. Давиденко (2003), Г.К. Зайцева (1997), Т. Кружилиной, Т. Ореховой (1997), Н.И. Спиридонов (1980), Л.В. Филиповой, Ю.А. Лебедева (2001) и др.

Поиск источников и средств обеспечения здоровья человека заставляет обратиться к анализу основных категорий, используемых для характеристики реализуемого человеком образа жизни – «уровень жизни», «качество жизни» и «стиль жизни». Если первые две категории являются соответственно экономическими и социологическими, то стиль жизни как поведенческая особенность жизни человека является персонифицированной категорией, поддающейся целенаправленному формированию и развитию. Несмотря на то, что выбор стиля, способа жизни, т.е. того, как ему жить, осуществляется самим человеком, продуманное влияние на него, позволяет скорректировать имеющиеся представления и сформировать здоровый образ жизни. Тем самым вносится существенный вклад в повышение уровня здоровья и безопасности человека.

Исходя из того, что проблематика здоровья не отделима от проблемы самого человека, возникает и видоизменяется вместе с ним (И.Н. Смирнов), рассмотрение сущности здоровья как основы развития и безопасности человека, выявление факторов, влияющих на состояние его здоровья, поиск закономерностей сохранения здоровья, разработка методов и средств сохранения и развития здоровья и т.п. являются значимыми задачами, требующими решения.

Библиографический список

1. Бусыгин А.Г., Левицкий И.А. Воспитание отношения к здоровому образу жизни у сотрудников Государственной инспекции безопасности дорожного движения // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск, 2007. – С. 345–351.

2. Давиденко Д.Н. Здоровье и образ жизни // Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2003. – С. 181–198.

3. Шулакова Е.Ю. Методика определения внутренней психологической установки или состояния духовного здоровья личности и ее готовности к здоровому образу жизни: Методическое пособие. Н. Новгород, 2010. – С. 13.

Информационно-психологическая безопасность детей и подростков

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

Акбаева Д.Дж., Акбаева Ф.Х.

Карачаево-Черкесский государственный университет
им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск

akbaevaddj@mail.ru

Одним из самых значимых процессов в современной России является переход к информационному обществу. Интернет является ключевой технологией информационной эпохи. Подобная постановка вопроса обуславливает необходимость проведения масштабных научных исследований, посвященных изучению специфики воздействия информационных технологий и сети Интернет на психическую организацию современного человека.

В настоящее время данная проблема стала объектом изучения различных научных дисциплин. С точки зрения философии рассматриваются вопросы виртуальной реальности и киберпространства (Ж. Бодрийяр, Р.А. Барышев, А.Е. Иванов). С культурологической точки зрения изучаются вопросы межкультурной коммуникации в сети Интернет (Н.В. Целепидис), субкультуры виртуального сообщества (И.А. Смирнова). Социологическая наука исследует Интернет-сообщества (Д.В. Акаев, А.С. Аладышнина, С.К. Тамазян, Р.В. Кончановский, И.В. Василенко, Г.Ф. Нигматуллина), роль сети Интернет в процессе социализации (А.А. Башкарев, А.В. Чистяков, М.А. Данилова), Интернет-досуг (М.М. Самелюк). Педагогика изучает вопросы формирования Интернет-культуры (А.А. Пигузов), гражданской идентичности средствами Интернет (А.А. Логикова), специфику применения Интернет-технологий в образовании (И.Н. Нахметов, Н.В. Симонова, Е.П. Романов, Т.Ю. Павельева).

Особенная роль в изучении специфики воздействия Интернет-технологий на человека принадлежит, в первую очередь,

психологии, для которой первостепенное значение имеет не только изучение факторов и угроз Интернет-воздействия, но и разработка механизмов защиты человеческой психики от влияния негативных факторов информационных технологий. Психологическая наука изучает вопросы Интернет-зависимости (Т.А. Наумова, М.И. Дрепа), образа «Я» и идентичности в сети Интернет (Т.А. Наумова, А.Е. Жичкина), специфики Интернет-коммуникации (Г.С. Чичкова, И.В. Андреев), самопрезентации (И.С. Шевченко, Н.В. Водянова) и другие.

В настоящее время уже можно говорить о появлении целого поколения «цифровых детей». Дж. Палфри и У. Гассер – авторы исследования Беркманского центра по изучению Интернета и общества отмечают, что социологический портрет «цифрового поколения» образуют такие качества, как «тотальная» креативность, инновационность, информированность, благодаря постоянной включенности в поисковую деятельность, многозадачность. Исследователи также определяют и проблемные зоны «цифрового поколения» – информационную перегруженность и, как следствие, – снижение способности формировать и оперировать знаниями [1. С. 2-7].

Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» определяет информационную безопасность детей как «состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда их здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию» [2, 23].

Отечественные исследователи среди рисков и угроз в Сети называют Интернет-зависимость и целый ряд проблем, связанных с процессом социализации подростков в Интернете. Среди них – недостоверная и навязчивая информация, нарушение прав человека, проблема изоляции и утраты «Я», проблема в формировании идентичности, вред физическому здоровью, девальвация нравственности, снижение культурного уровня, вытеснение и ограничение традиционных форм общения, негативные социальные влияния.

Отмечено, что младшие дети менее защищены в онлайн-пространстве, чем подростки. На опыте же большей опасности

домогательств и навязчивых ухаживаний подвержены как раз подростки и тинейджеры. Есть вероятность, что эта возрастная группа чаще сталкивается с порнографическими материалами в Интернете. Даже невольное восприятие подобного контента более вероятно для старших подростков. Агрессивное поведение и преследование относительно редко встречается среди младших подростков и детей. Пик подобной активности приходится на 13–14-летний возраст.

Подростки в интернете сталкиваются с теми же рисками, что встречаются им в обществе. В реальной жизни угрозы достаточно локализованы – они могут исходить от родственников, сверстников, учителей, представителей социальных служб, знакомых из ближайшего окружения. В сетевом же пространстве угрозы могут исходить от кого угодно и откуда угодно – без географической или какой-то другой привязки. Что такое «опасный» или непристойный контент, сегодня пытаются определять, основываясь на «современных общественных нормах», которые также достаточно трудно формулируемы. Хранение и распространение порнографии с участием несовершеннолетних признано противозаконным в большей части стран мира. Иные «сетевые» угрозы чаще всего не преследуются по закону.

В самом общем виде Интернет-зависимость определяется как «нехимическая зависимость от пользования Интернетом» [3. С. 23], которая возникает при изменении сознания под воздействием киберпространства и всего того, что в нем происходит, когда пользователю оно кажется более реальным, чем действительность.

Виды деятельности в Интернете становятся разнообразнее, и каждый ребенок может найти себе занятие по вкусу. Освоение различных видов Интернет-активности – основа онлайн-социализации. Данные исследования «Дети России онлайн», осуществленного сотрудниками Фонда Развития Интернет, факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова и Федерального института развития образования Минобрнауки России, показывают, что российские школьники пытаются освоить практически все возможные виды активности в сети, отдавая в первую очередь предпочтение коммуникационной деятельности. Школьники заходят в социальные сети, скачивают музыку и

фильмы, выкладывают в сети фото, музыку, видео, посещают чаты, создают персонажи, животных, аватары, пользуются файлообменниками. Активная деятельность в этих направлениях несет с собой расширение диапазона контентных, коммуникационных и электронных рисков.

Исследование показывает, что в среднем по России 23 % детей, которые пользуются Интернетом, являются жертвой буллинга онлайн или оффлайн. В Санкт-Петербурге эта цифра достигает 35 % [1].

Анализ проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности детей в сети Интернет позволил выделить следующие проблемные аспекты в современном обществе: недостаточное внимание родителей к проблеме обеспечения информационно-психологической безопасности своих детей; недостаток программ обучения для педагогов в детских садах и школах; недостаток программ психологической профилактики, психологической помощи при травмах, полученных в Сети, в том числе готовых программ для использования психологами в детских садах и школах.

Таким образом, на сегодняшний день вопрос об обеспечении информационной безопасности стоит наиболее остро. Ни для кого не секрет, что информация сегодня имеет куда больший вес, чем в прежние времена, и от того, какую информацию мы выбираем для себя, напрямую зависит уровень информационной безопасности и безопасности личности в целом. Подростки менее защищены в данном аспекте, именно поэтому проблема обеспечения информационной безопасности личности подростка актуальна в современных условиях. Только грамотная и слаженная работа всех социальных институтов способна воспитать личность безопасного типа.

Библиографический список

1. *Годик Ю.О.* Угрозы и риски безопасности детской и подростковой аудитории новых медиа // Медиаскоп. 2011. № 2. URL: <http://www.mediascope.ru/node/841>.
2. *Солдатова Г.В., Зотова Е.Д.* Опасности, подстерегающие ребенка в сети Интернет // Справочник классного руководителя. 2011. № 7.

3. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» // ["Российская газета". 31.12.2010. Федеральный выпуск № 5376.](#)

РИСКИ И УГРОЗЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

Богомягова О.Н.

ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь

Bogomiagkova.o@pspu.ru

В последнее десятилетие безопасность становится одним из актуальных понятий, имея место практически во всех сферах жизни современного человека: экологической, экономической, психологической, культурной, национальной, демографической, государственной и других сфер безопасности. Безопасность – состояние защищенности человека от неблагоприятных воздействий, нарушающих его целостность, активное функционирование и развитие. Психологическая безопасность – важнейшее условие сохранения и укрепления психологического здоровья, полноценного развития ребенка. Показатели психологического здоровья проявляются в разные периоды детства различным образом, но всегда в позитивных психологических характеристиках и качествах. У дошкольника психологическое здоровье обнаруживается в развитой активности и любознательности, открытости миру взрослых, доверчивости и подражательности наряду со стремлением к самостоятельности и игровым отношением к миру. У младшего школьника психологическое здоровье обнаруживается в наличии широкой учебной установки, в любви к учению, в вере в собственные возможности, в уважении к общественному взрослому.

Основными источниками угроз психологической безопасности личности ребенка являются: 1) манипулирование детьми; 2) стремление все сделать за ребенка, тем самым лишая его самостоятельности и инициативы как в деятельности, так и в принятии решений; 3) межличностные отношения детей в группе (отвергаемые дети, грубые, жестокие взаимоотношения между детьми); 4) индивидуально-личностные особенности родителей

и персонала; 5) интеллектуально-физические и психоэмоциональные перегрузки из-за нерационально построенного режима жизнедеятельности детей, однообразие будней; 6) враждебность окружающей среды, когда ребенку ограничен доступ к игрушкам, не продумано цветовое и световое оформление пространства, отсутствуют необходимые условия для реализации естественной потребности в движении, действуют необоснованные запреты, вызванные псевдозаботой о безопасности ребенка; 7) преобладание авторитарного стиля, отсутствие заинтересованности ребенком со стороны взрослых; 8) невнимание к ребенку со стороны родителей, асоциальная семейная микросреда; 9) стрессовое состояние ребенка, выраженное в трудностях засыпания, привычках негативного поведения, нарушениях эмоционально-личностного развития.

Признаками стрессового состояния ребенка при нарушении его психологической безопасности могут быть трудности засыпания и беспокойный сон; беспричинная обидчивость, плаксивость или, наоборот, повышенная агрессивность; невнимательность, беспокойство и непоседливость; отсутствие уверенности в себе, которое выражается в том, что ребенок все чаще ищет одобрения у взрослых, буквально жмет к ним; проявление упрямства; то, что он постоянно сосет соску, палец или жует что-нибудь, без разбора ест, и наоборот, отмечается стойкое нарушение аппетита; боязнь контактов, стремление к уединению, отказ участвовать в играх сверстников; игра с половыми органами, подергивание плеч, качание головой, дрожание рук; повышенная тревожность [1; 2].

Наличие вышеуказанных симптомов нередко свидетельствует о возникновении психосоматических расстройств, которые могут отрицательно сказаться на самочувствии, поведении ребенка. Игнорирование их обычно приводит к стойким нарушениям не только в здоровье, но и в личностном развитии. Часто такие дети впоследствии становятся лживыми, неуверенными в себе, склонными к бесплодным мечтаниям, трусливыми, некоммуникабельными. У них как способ защитного поведения очень рано появляется социальная маска [2].

Школьные факторы риска – ряд характеристик образовательного процесса, агрессивно воздействующих на психику и

организм. В качестве основных из них стоит называть следующие: недостаточное соответствие школьных программ, методик и технологий возрастным и индивидуальным особенностям школьников; нерациональная организация учебного процесса; физические, эмоциональные и интеллектуальные школьные перегрузки; стрессовая тактика и стратегия педагогических действий; недостаточная психологическая компетентность учителя; скученность детей и подростков, и принужденность к общению в условиях классно-урочной системы обучения [3].

Риски и угрозы психологическому здоровью дают о себе знать через детские проявления агрессивности, тревожности, фрустрированности. Изучение этих проявлений позволяет актуализировать противоречия в личностной сфере ребенка и обеспечить комплексный системный подход в сопровождении индивидуального развития детей.

На основе исследований личностной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста г. Перми и Пермского края представим обзор основных тенденций, раскрывающих факторы возникновения данных негативных проявлений в обозначенных возрастах:

1. Можно выделить отдельные факторы риска в тактике и стратегии семейного воспитания, которые встречаются наиболее часто в группе агрессивных и тревожных дошкольников: гипопека и физическое наказание, частые запреты и угрозы.

Матери дошкольников со средним уровнем тревожности (в сравнении с матерями, имеющими низкий уровень тревожности) более эмоционально дистанцированы от детей и более тревожны за них, подвержены вербальному выражению негативных чувств и готовы к проявлению вспыльчивости, резкости и грубости при малейшем возбуждении.

2. Статистически значимых различий в уровне агрессивности и тревожности детей из полных и неполных семей выявлено не было, однако, структуры связей данных личностных параметров с характеристиками стилей родительского отношения и воспитания были выявлены следующие:

В неполных семьях: чем больше проявляется контроль родителя, тем ниже психологическая защита у ребенка к окружающему миру; чем больше родитель проявляет свою непосле-

довательность, тем большую тревожность и неуверенность чувствует ребенок, и тем более демонстративно он себя ведёт; чем более автономен родитель, тем меньше тревожность дошкольника.

В полных семьях: чем больше родители стремятся к сотрудничеству с ребенком, тем у него меньше проявляется тревожность; чем больше родители отвергают ребенка, тем выше коэффициент ожидаемой агрессии.

Таким образом, в неполных семьях тревожность ребёнка может снизить отсутствие сверхконтроля и непоследовательности требований родителя, а в полной семье – установление сотрудничества и принятие ребёнка родителями.

3. Во всех случаях проявления агрессивности и тревожности дошкольников имеет место отсутствие эмоциональной отзывчивости воспитателя и низкий социометрический статус ребёнка. У агрессивных детей отмечается стремление к доминированию в игре, хотя навыки общения в игре низкие, а тревожные дети чаще проявляют себя как застенчивые, плаксивые, стремящиеся быть в одиночестве. Кроме этого, тревожность детей повышает несоответствие характера требований, их противоречивость со стороны педагогов.

4. Статистические данные, полученные с помощью Т-критерия Стьюдента, позволяют констатировать, что старшие дошкольники, обучающиеся по программе воспитания и обучения в детском саду Васильевой Т.Н. более тревожны, агрессивны и фрустрированы по сравнению с детьми, обучающимися по программам: «Детство», «Развитие», «Истоки».

У младших школьников, занимающихся по программе «Школа 2100» наблюдается значительная динамика в развитии агрессивности и аффективности переживаний к концу начального образования по сравнению с младшими школьниками, занимающимися по традиционной программе. В то же время, у детей, обучающихся по системе традиционного обучения, к концу начального образования наблюдается значительное усиление фрустрированности.

Библиографический список

1. *Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании: Монография / И.А. Баева. – СПб., 2002. – 271 с.

2. *Егорова М.С.* Из жизни людей дошкольного возраста / М.С.Егорова, Н.Н.Зырянова. – СПб., 2001. – 189 с.

3. *Пшидоток М.Р.* Понятие безопасности личности в социальном знании /М.Р. Пшидоток // Гуманитарные, социально-экономическиеи общественные науки: 2011. №1.

БЕЗОПАСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ И СЕМЬЕ

Боровкова Е.В. Лебедева Е.И.

МБДОУ д/с № 59 г. Таганрога

mdou-59@mail.ru

В настоящее время в системе дошкольного образования происходят значительные перемены, как позитивные, так и негативные. Успех этих перемен связан с обновлением научной, методической и материальной базы обучения и воспитания. Одним из важных условий обновления является использование информационных коммуникационных технологий (ИКТ) в дошкольном образовании.

ИКТ в дошкольных образовательных учреждениях используются для совершенствования управленческой функции, преобразования предметно-пространственной среды, а также обновление форм и методов работы с детьми.

Научно-технический прогресс и всеобщая компьютеризация диктуют нам необходимость повышения роли дошкольной подготовки детей, ведь с развитием современных информационных технологий взаимосвязь «ребенок – компьютер» быстро превращается в проблему, которая касается всего общества. И чем раньше мы начнем контролируемые нами взаимоотношения ребенка с компьютером, тем быстрее и успешнее будет развиваться наше общество, все более требующее от своих граждан знаний и навыков работы с компьютером.

Современные технологии передачи информации раскрывают перед нами огромные возможности в сфере образования дошкольников, так как знакомство ребенка с миром знаний начинается в дошкольном возрасте. И если дома родители дают ему возможность развлекаться с помощью компьютера, то задача педагога – ввести обучающий и образовательный характер

использования компьютера. Педагог с помощью информационных технологий должен научить ребенка различать и сравнивать предметы по величине, устанавливать количественные отношения и получать первые знания об окружающем мире, познакомиться с геометрическими фигурами. Но использование ИКТ в детском саду должно быть, прежде всего, безопасным.

На сегодняшний день разработано большое количество развивающих компьютерных игр для детей дошкольного возраста, которые отвечают психолого-педагогическим, санитарно-гигиеническим требованиям и используются для успешной реализации задач социального, познавательного и художественно-эстетического развития дошкольников.

Но родителей и педагога должен беспокоить вопрос о возможном отрицательном воздействии компьютера на организм, психическое состояние и развитие ребенка. В нашем дошкольном учреждении используются только такие программы и компьютерные игры, которые не могут навредить здоровью детей. При этом всегда нужно помнить, что самый верный индикатор негативного воздействия компьютера – это самочувствие ребенка.

В инструктивно-методическом письме Минобразования РФ от 14 марта 2000 г. N 65/23-16 "О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения" изложены требования к организации занятий с использованием информационно-коммуникационных технологий. В МБДОУ ДС № 59 занятия с использованием компьютера для детей 5-6 лет проводятся не чаще двух раз в неделю. Продолжительность непрерывной работы с компьютером – не более 10 минут. Для снижения утомляемости под воздействием компьютерных занятий чрезвычайно важна гигиенически рациональная организация рабочего места за компьютером: соответствие мебели росту ребенка, оптимальное освещение, соблюдение электромагнитной безопасности.

При работе компьютера в помещении создаются специфические условия: уменьшается влажность, повышается температура воздуха, увеличивается количество тяжелых ионов, возрастает электростатическое напряжение в зоне рук детей.

В нашем ДООУ в начальный период взаимодействия детей с компьютером (6 недель) педагоги проводят специальные занятия, направленные на развитие точности и координации движений (в том числе тонких движений кисти), а также на развитие памяти и внимания (физические упражнения, подвижные и настольные игры). Такие занятия повышают эффективность формирования у детей навыков по управлению компьютером, сокращают время их освоения.

Однако освоение детьми основ компьютерной грамотности на ступени дошкольного образования мы не рассматриваем как самоцель, а используем как одну из составляющих образовательного процесса, интегрируя в специфичные для детей виды деятельности. При этом компьютер становится лишь элементом среды развития ребенка.

Работа с детьми на компьютере требует большого педагогического мастерства, умения видеть каждого ребенка в отдельности и руководить одновременно игрой целой группы детей.

В нашем детском саду педагоги знают содержание компьютерных программ, их операционную характеристику (специфику технических правил действия с каждой из них). Ведь построение каждой игры имеет свои особенности. Занятие с одной подгруппой, включающее деятельность детей за компьютером, познавательную беседу, игру, гимнастику для глаз и прочее, длится от 20 до 25 минут. При этом дети могут быть перед экраном не более 7-10 минут, одновременно занимаются не более 4-5 детей.

Одним из важных направлений в работе педагога является работа с родителями. Согласно плану работы дошкольного учреждения для родителей каждой возрастной группы детей, занимающихся с компьютерами, нами были разработаны рекомендации по использованию ИКТ дома. На официальном сайте ДООУ размещена соответствующая информация. С родителями проводятся беседы и консультации: «Компьютер для ребёнка, это – хорошо или плохо», «Безопасные компьютерные игры для детей», «Обучающие игры для дошкольников». Нами сделан акцент, что родители – не сторонние наблюдатели, а активные помощники педагогов и союзники детей. На собраниях, во вре-

мя индивидуальных бесед, консультаций обсуждаются успехи детей, предлагаются конкретные рекомендации помощи.

Педагогом-психологом нашего дошкольного учреждения была проведена диагностика «Влияние ИКТ на психическое и умственное развитие детей старшего дошкольного возраста». Результаты диагностики показали, что благодаря мультимедийному способу подачи информации дети легче стали:

- усваивать понятия формы, цвета и величины;
- быстрее формируется умение ориентироваться на плоскости и в пространстве;
- активно пополняется словарный запас;
- развивается мелкая моторика, формируется тончайшая координация движений глаз;
- воспитывается целеустремленность и сосредоточенность;
- развивается воображение и творческие способности;
- развиваются элементы наглядно-образного и теоретического мышления.

Информационные коммуникационные технологии прочно входят в жизнь нашего дошкольного учреждения. ИКТ значительно расширяют возможности предъявления учебной информации, игровые компоненты, включенные в мультимедиа программы, активизируют познавательную деятельность обучающихся, усиливают воздействие изучаемого материала, способствуют более успешной подготовке детей к обучению в школе.

Библиографический список

1. *Письмо Минобразования РФ* от 14 марта 2000 г. N 65/23-16 "О направлении инструктивно-методического письма "О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения".

2. *Информационное письмо Минобразования РФ* от 25.05.2001 №753/23-16 «Об информатизации дошкольного образования в России».

3. *СанПин 2.2.2./2.4.1340-03* «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы».

САЙТ ШКОЛЫ ЮНОГО ПСИХОЛОГА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Боханцева Д.П., Истратова О.Н.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
Gr_i-69@mail.ru, oksana-istratova@yandex.ru

Динамичные изменения политической и социально-экономической обстановки в России, ее международного положения оказывают зачастую прямое влияние на обыденные жизненные ситуации значительной части населения страны. Особенно данному влиянию подвержены лица молодого возраста, в том числе школьники. С одной стороны, стремительный рост индустрии информационных услуг, развитие информационно-коммуникационных технологий, расширение сферы их применения активизирует потребности людей в социально значимой информации для своей ориентировки в политической и социально-экономической ситуации на разных уровнях, заставляет их стать активными потребителями информации, участниками информационно-коммуникативных процессов в нашем обществе. С другой стороны, современная информационная сфера для человека является и фактором риска из-за обилия недостоверных сведений, перенасыщения информацией и манипулирования ею [3]. Многие интернет-пользователи, особенно молодежь (школьники, студенты) большую часть времени проводят за компьютером, часто становясь интернет-зависимыми. Огромный вред неустойчивой психике молодежи наносят сайты, фильмы, пропагандирующие порнографию, насилие, жестокость, фашизм, крайний национализм, религиозный фанатизм, деструктивные религиозные секты и т.п. [1]. Все эти явления представляют угрозу информационно-психологической безопасности современной молодежи.

Обеспечение информационно-психологической безопасности предполагает ряд мер по разным направлениям, одно из которых связано с формированием у человека в процессе приобретения опыта информационно-коммуникативного взаимодействия личностных образований, алгоритмов психической деятельности и защитного поведения, которые в своей совокуп-

ности образуют индивидуальную систему его психологической защиты или психологической самозащиты личности [1].

Сегодня уже неоспоримым фактом является то, что именно в детстве закладываются и формируются основы личностных свойств и качеств, способных влиять на деятельность, поведение, взаимоотношения человека во взрослой жизни.

Подростковый возраст – это возраст активного поиска себя и экспериментирования в разных ролях, четкой половой поляризации в формах межличностного поведения, становления мировоззрения, поиска своей социальной роли в группе. В этом возрасте довольно сложно беспристрастно контролировать свое поведение, последствия своих поступков. Еще более сложно объективно оценить свое место в обществе, свои возможности, так как психофизиологический потенциал во многом определяется врожденными генетическими задатками, типом высшей нервной деятельности и эмоционально-волевой сферой. Однако систематический и строгий самоанализ необходим, благодаря ему человек может рассчитывать на свое духовное, нравственное развитие [2].

При возникновении в самосознании подростка несоответствия между реальным поведением и предлагаемыми образцами формируются негативные отношения, как к предлагаемым ценностям, так и к самому себе. Он начинает испытывать трудности во взаимоотношениях с окружающими людьми, которые приводят к тем или иным формам социальной дезадаптации, увеличивая шанс попасть в группу риска. Очень важно оказать таким подросткам вовремя психологическую поддержку, научить их правильному отношению к себе и другим. Душевные проблемы, трудности общения и взаимопонимания, сакраментальный вопрос о смысле собственного существования и тому подобного волнуют не только подростков. Но именно в подростковом возрасте эти вопросы и начинают возникать. Поэтому организация работы с подростками так актуальна.

Одной из форм организации такой работы является школа юного психолога (ШЮП), созданная при кафедре психологии и безопасности жизнедеятельности ЮФУ. Являясь ярким примером преемственности среднего образования с высшим, организация работы школы преследует решение следующих задач:

- расширение кругозора школьников старших классов в области психологии, повышение их психологической культуры;
- предоставление возможности приобретения ими новых знаний и навыков в области межличностных отношений и самопознания;
- ознакомление потенциальных абитуриентов с профессией психолога.

Почти все свободное время подростки проводят в интернете. Исходя из их интересов, мы предлагаем сайт, который может расширить возможности ШЮП в решении задач психологического просвещения и информационно-психологической безопасности школьников.

Рассмотрим разделы сайта.

В первом разделе будет содержаться информация о школе юного психолога, где посетитель сайта сможет узнать информацию о создании школы, о ее цели и содержании. Здесь же можно ознакомиться с информацией о сроках обучения, о традициях, сложившихся в школе, например, о конкурсах, мероприятиях или о презентациях. Помимо того, можно узнать о преподавателях, занимающихся с ребятами, об их достижениях.

Во втором разделе будет представлена информация о темах лекций, о содержании, о программах, которые проводят на занятии. Также кратко будет сделано сообщение об актуальных темах для старшеклассников (например, проблеме выбора профессии), или для тех, кого психология интересует как область дальнейшей профессионализации. Ориентирование учащихся в сферах применения профессии психолога, его функциях и формах работы, поможет лучше сориентироваться и в основаниях выбора этой профессии, и в выборе форм психологической помощи, к которой сегодня все чаще обращаются подростки и молодые люди.

Третий раздел будет содержать в себе тестовые методики, темы наиболее часто используемых и актуальных тренингов, которые могут проводиться как на территории школы, так и за ее пределами. Содержание данного раздела способствует удовлетворению потребности в самопознании школьников, раскрытию их внутренних ресурсов, формированию их социально-

психологической компетентности, что является внутренним условием информационно-психологической безопасности личности.

Последний основной раздел будет содержать в себе общую информацию для посетителей. На ней можно будет узнать, например, о переносе занятий, или о проводимых конкурсах, или о новых достижениях учеников или преподавателей.

Подраздел сайта «Контакты» содержит основную информацию о школе юного психолога, о месте нахождения. Присутствие на сайте номера телефона облегчит работу родителям, которые смогут позвонить, узнать о записи в школу, о начале занятий или даже об успехах своего ребенка.

Уместным разделом на сайте будет мультимедийный раздел с красочными фотографиями о прохождении занятий в школе. Видеозаписи с тренингов или с занятий, проходящих вне территории школы, могут вызвать интерес у посетителей сайта.

Библиографический список

1. *Жолтикова Н.В.* Обеспечение информационно-психологической безопасности личности в современных условиях. <http://nsportal.ru/shkola/obshchestvoznanie/library>.
2. *Сапогова Е.Е.* Психология развития человека: Учебное пособие. М., Издательство «Аспект Пресс», 2001. – 460 с.
3. *Юшина О.Л.* Публичная библиотека в обеспечении информационно-психологической безопасности читателей // Дисс... к.п.н. <http://www.dissercat.com/content>.

КОМПОНЕНТЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ-ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ⁸

Голубева Е.В., Семенцова В.А., Стрельченко А.Ю.
ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
egolubeva@sfedu.ru

В настоящее время усиливается роль рыночной экономики в общественных отношениях, что не может не отразиться в отношении личности к собственности, деньгам, экономическому риску и другим экономическим объектам и явлениям. Отраже-

⁸ Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 13-36-01006a1.

ние человеком существующих экономических отношений рассматривается в психологии как «экономическое сознание». Экономическое сознание – это комплексное психологическое образование, состоящее из следующих взаимосвязанных компонентов: когнитивного, мотивационно-ценностного, поведенческого.

Одним из актуальных направлений психологических исследований является изучение особенностей отношения к экономическим объектам и явлениям детей и подростков. Особого внимания требуют воспитанники детских домов, так как у них нет полноценного для их возраста участия в экономических отношениях. В связи с этим у воспитанников детских домов повышается риск возникновения «деформаций» экономического сознания, нарушающих психологическую безопасность подрастающего человека.

Таким образом, проблема нашего исследования формулируется следующим образом: «Каковы особенности компонентов экономического сознания подростков-воспитанников детских домов?».

Целью работы является изучение компонентов экономического сознания подростков-воспитанников детских домов.

Теоретическая гипотеза: имеются различия в компонентах экономического сознания у подростков из детских домов и у подростков, воспитываемых в семьях.

В исследовании приняли участие 30 учеников 9-х классов школы №17 г. Таганрога в возрасте 14-15 лет. Из них 15 – подростки, воспитываемые в детском доме, 15 – подростки, воспитываемые в семьях.

Когнитивный компонент экономического сознания или экономические представления – это представления человека как социального субъекта об экономических явлениях.

К особенностям развития детей-сирот можно отнести лишение адаптационного потенциала семьи и депривацию социального и экономического опыта [2]. Поэтому мы предположили, что уровень экономических представлений подростков-воспитанников детских домов ниже, чем у подростков, воспитывающихся в семье.

Для исследования когнитивного компонента экономического сознания у подростков использовалась задачи Р. Сиглера

и др. Как показали результаты, в целом подростки, воспитываемые в детских домах, статистически достоверно ($U_{\text{эмп.}}=46,5$ при $p \leq 0,01$) имеют меньший уровень сформированности экономических понятий (банк, прибыль, предложение). Это может быть связано с отсутствием опыта, получаемого в семейном воспитании на примере родителей, и неспособностью воспитательных учреждений дать подросткам такой социально-экономический опыт.

Однако отдельные результаты не соответствуют гипотезе. А именно: такие понятия как «цена» и «спрос» лучше сформированы у воспитанников детских домов. Причину этого можно объяснить особенностями развития детей-сирот. Например, воспитание в детском доме может быть причиной неудовлетворения каких-либо материальных потребностей, что ляжет в основу сформированности такого понятия, как «спрос» (как потребность в чем-либо). Сформированность понятия «цена» объясняется тем, что воспитанники детских домов острее чувствуют ценность вещи или услуги.

Мотивационно-ценностный компонент характеризует оценку значимости для индивида экономических реалий, степень гармоничности экономических и нравственных ценностей.

По данным А.А. Пархимович, для 47 % подростков, оставшихся без попечения родителей, важную роль играет достижение материального благополучия, т.е. материальные блага являются ценными для значительной доли воспитанников детских домов [1].

На основе этих данных, мы предположили, что мотивационно-ценностный компонент экономического сознания у подростков из детских домов соответствует более низкому уровню морального сознания, чем у подростков, воспитываемых в семьях.

Для выявления мотивационно-ценностного компонента экономического сознания использовались моральные дилеммы по Л. Колбергу, в которых сталкиваются экономические (собственность, выгода и др.) и нравственные ценности (жизнь, дружба и др.).

Гипотеза была подтверждена статистически ($\phi_{\text{эмп.}}^*=1,879$ при $p \leq 0,05$). Большая часть подростков, воспитываемых в детском доме, находится на предконвенциональном уровне мо-

рального развития. Основанием их морального выбора являются страх перед наказанием или собственные интересы, выгода, а межличностные отношения для них играют меньшую роль.

Причины этого мы видим в том, что для детей-сирот важную роль играет достижение материального благополучия. В условиях воспитания в детском доме личная собственность подменяется общественной (групповой), и формируются специфические межличностные отношения. В результате, неуважение к его собственности ребенок компенсирует тем, что, в свою очередь, явно выражает неуважение к собственности других детей [2].

Поведенческий компонент экономического сознания характеризует практическое взаимодействие с экономическими объектами. Для подростка-воспитанника детского дома деньги «оторваны» от реальной жизненной практики и не встроены в контекст его экономических отношений (подросток не получает должной практики использования денег).

Для исследования поведенческого компонента экономического сознания был проведен эксперимент «Игра в ультиматум», разработанный В. Гуттом и др. Поведение участников эксперимента может соответствовать одной из двух моделей: «экономический человек», который стремится к максимизации собственной выгоды, и «реципрокный человек», который обладает повышенным уровнем кооперативности.

Мы предположили, что поведенческий компонент экономического сознания подростков из детских домов в большей степени соответствует модели «Экономического человека», а у подростков, воспитываемых в семьях, – «Реципрокного». Гипотеза не нашла статистического подтверждения, однако в тенденции результаты соответствуют выдвинутым предположениям.

Таким образом, особенностями компонентов экономического сознания подростков-воспитанников детских домов являются: когнитивного компонента – более низкая сформированность большинства экономических представлений; мотивационно-ценностного компонента – его соответствие более низкому (предконвенциональному) уровню морального сознания; поведенческого компонента – его соответствие (по крайней мере, в тенденции) модели «экономического человека».

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты и созданные на их основе рекомендации могут быть использованы в практике работы педагогов, психологов, воспитателей детских домов.

Библиографический список

1. *Пархимович А.А.* Планы и надежды детей-сирот // Мониторинг общественного мнения, 2008. № 3. – С. 93–102.
2. *Радина Н.К.* Экономическая социализация воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Психологическая наука и образование, 2006. № 4. – С. 100–106.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ ОТ КОМПЬЮТЕРНО-ИГРОВОЙ АДДИКЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Дейна Я.Ф., Мозговая Н.Н.

ФГАОУ ВПО «Южный Федеральный Университет», г. Ростов-на-Дону

arizonaD@yandex.ru, mozg291973@mail.ru

В последнее время в связи с развитием индустрии компьютерных технологий все больше людей используют компьютер как средство развлечения. И среди подростков и среди уже взрослых людей найдутся те, кто активно играют в компьютерные игры. По этой причине многие авторы (А.В. Гоголева, А.Е. Войскунский и др.) с недавних пор стали классифицировать увлечение компьютером в отдельную форму аддиктивных реализаций. Однако следует различать увлечение и зависимость.

Сильное увлечение компьютером может появиться у подростка в результате проблем с адаптацией среди его сверстников, но это вовсе не означает, что в дальнейшем это увлечение перерастет в зависимость. Интерес к компьютерным технологиям может помочь подростку с выбором профессии в будущем, помочь найти друзей в реальной жизни, обрести уважение за свои знания и умение работать с новыми технологиями со стороны других подростков. Зависимость же этому не способствует. В случае зависимости происходит замена межличностных эмоциональных отношений проекцией эмоций на предмет аддикции, считает С.Ф. Смагин [6].

Разрушительный характер аддикции проявляется в том, что в этом процессе устанавливаются связи и эмоциональные отношения не с другими людьми, а с неодушевленными предметами и их явлениями, отмечают Л.Г. Леонова и Л.Н. Бочкарева [4]. Понятие «аддикция» или «аддиктивное поведение» – это особый тип форм деструктивного поведения, который выражается в стремлении ухода от реальности посредством специального изменения своего психического состояния, в том числе интенсивности эмоций [1, 6].

Таким образом, получение ярких эмоций становится для школьника целью, и он любыми путями пытается ее достичь. Аддиктивная реализация заменяет все виды активности и поглощает все силы и эмоции аддикта до такой степени, что он оказывается неспособным поддерживать равновесие в жизни, включаться в другие формы активности, расслабляться, развивать другие стороны личности, проявлять сочувствие, симпатию, эмоциональную поддержку даже самым близким людям, считает Ц.П. Короленко [3].

Следующий этап – это установление определенного ритма прибегания к аддиктивной активности. Соответственно, чем чаще подросток сталкивается с фрустрирующими ситуациями, тем его игровая активность выше, подчеркивают Ц.П. Короленко и Т.А. Донских. На третьем этапе ритм обращения к объекту аддикции становится привычным типом реагирования, методом выбора при встрече с реальными потребностями из жизни [5]. Подросток сам начинает корректировать свое психологическое состояние искусственным путем. Он отказывается воспринимать критику, проблемы близких ему людей уходят на второй план.

Четвертый этап формирования зависимости, по словам авторов, характеризуется полным доминированием аддиктивного поведения. От внутреннего мира подростка ничего не остается, социальные контакты затруднены на психолого-эмоциональном и социальном уровнях. На пятом этапе начинается разрушение биологических процессов и психики. Нефармакологические зависимости, по мнению Ц.П. Короленко и Т.А. Донских, так же как и фармакологические (наркомания, алкоголизм) негативно влияют на физиологические процессы из-за постоянного стресса

[5]. Как результат, в случае компьютерно-игровой аддикции страдают в основном зрение и нервная система. Этот этап характеризуется состоянием апатии, подавленности, духовного кризиса и опустошения, констатируют исследователи.

Таким образом, обычное увлечение отличается от зависимости, и очень важно уметь отличить их друг от друга. Однако в связи с колоссальным количеством заманчивых факторов, влияющих на психику подростков, это достаточно сложно сделать. В этом случае в психологии принято говорить о психологической безопасности.

Психологическую безопасность мы понимаем как состояние индивидуальной защищенности от различного рода воздействий, вызывающих изменения в психологической сфере, дезадаптивное и дисфункциональное поведение, иными словами, затрудняющих оптимальное развитие личности [8]. Она проявляется в состоянии защищенности от деструктивных факторов, препятствует возникновению нарушений в психологической основе социального поведения человека, его ценностных ориентирах, отношениях к окружающему миру и самому себе, отмечает С.В. Уманский [7]. Общим источником внешних угроз информационно-психологической безопасности является та часть информационной среды общества, которая в силу различных причин неадекватно отражает окружающий человека мир, не позволяет адекватно оценивать самого себя [2]. Так как мы говорим о психологической безопасности от компьютерно-игровой аддикции у школьников в образовательной и социальной среде, рассмотрим обе эти информационные среды.

Так, описывая данные среды, Л.Г. Леонова подчеркивает, что в социальной среде на школьника в первую очередь воздействует семья. Она является первым институтом социализации и играет большую роль в становлении личности ребенка [4]. Дисфункциональные семьи разрушают не только внутрисемейные отношения, но и личностные свойства. Паттерны поведения, усвоенные в таких семьях, не могут способствовать целостности личности ребенка и адекватному его восприятию себя и других людей [5].

Рассмотрим образовательную среду. Здесь огромную роль играет школа. Она является тем местом, в котором подросток

общается со своими сверстниками и то, насколько успешно это общение будет осуществляться, будет определять его самооценку, видение окружающего мира и определение в нем себя. Поэтому важно проводить профилактику возникновения компьютерно-игровой аддикции именно в школе, считает Л.Г. Леонова. Если поведение не выправлять, не проводить попыток внедрения подростка в социальную среду – это грозит возникновением различного рода аддикций, в том числе и компьютерно-игровой [4].

Таким образом, подростковый период является кризисным периодом в жизни каждого человека, во время которого перед незрелой личностью возникает множество кажущихся не решаемыми проблем, от решения которых во многом зависит дальнейшее ее развитие. Во время кризисных ситуаций у подростка может утрачиваться чувство безопасности и комфорта, нарушаться внутреннее равновесие, наблюдаться возрастание тревожности и усиление экзистенциальных страхов, порою нерациональных. В связи с этим возникает опасность выбора аддиктивной линии поведения. Немаловажным фактором может стать, по словам Л.Г. Леоновой, недостаточная для подростков информация о том, что, как и почему с ними происходит, и какие могут быть последствия. Информация нужна для обретения необходимого ощущения свободы и возможности выбора, а также для того, чтобы научиться брать на себя ответственность за то, что с тобой происходит [4]. Поэтому и родителям и учителям нужно обеспечивать информационную безопасность школьникам, ведь получение деструктивной информации, недостаточное внимание со стороны родителей, или просто отсутствие рядом людей, готовых поддержать в трудной ситуации, объяснить, как ее воспринимать и показать верное решение, чревато уходом подростка в ирреальный мир и возникновением у него компьютерно-игровой аддикции.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / Зинченко В.П.; Сост. Мещеряков Б.Г. – СПб., Олма-Пресс, М., Прайм-еврознак, 2004.

2. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты / Грачев Г.В. – М. Изд-во РАГС, 1998.

3. *Короленко Ц.П.* Работоголизм – респектабельная форма аддиктивного поведения // Обозр. психиат. и мед. психол., 1993/4.

4. *Леонова Л.Г.* Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте: учебно-методическое пособие / Л.Г.Леонова, Н.Л. Бочкарева; под редакцией Ц.П. Короленко. – Новосибирск: НМИ, 1998.

5. Семь путей к катастрофе. Деструктивное поведение в современном мире / Короленко Ц.П., Донских Т.А. – Новосибирск: Наука, 1990.

6. *Смагин С.Ф.* Аддиктивное поведение подростков / [информационный ресурс] <http://lichnost-kultura.narod.ru/2005/20054/2005418/2005418.htm>.

7. *Уманский С.В.* Психологическая безопасность личности (статья) / [информационный ресурс] <http://umansky.ucoz.ru/>.

ВЛИЯНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ РАЙОНА ПРОЖИВАНИЯ НА ДВИГАТЕЛЬНУЮ АКТИВНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ (ПРОЕКТ «САДКО»)

Зяблова Е.Р. (Elena R. O'Donald), Мунтян Е.Р.

Университет Нью Мексико, Альбукерке, Нью Мексико, США
ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»,
Инженерно-технологическая академия, г. Таганрог, РФ
tek745@mail.ru, evgenia_muntyan@mail.ru

Аннотация. Обилие транспорта на улице и отсутствие благоустроенных детских площадок вынуждает родителей ограничивать прогулки дошкольников на воздухе, особенно в холодное время года. Родители стараются компенсировать недостаток таких прогулок участием ребенка в организованных детских мероприятиях и спортивных секциях. В результате возникает дисбаланс между активностью ребенка в свободной форме, когда дошкольник просто гуляет на улице, и активностью ребенка в организованной форме, когда его действиями руководят взрослые. В особенной степени это относится к городским детям, поскольку в 2.3 раза больше городских, чем сельских до-

школьников, проживают в районах, небезопасных для игры детей на открытом воздухе.

Ключевые слова: безопасность, район, проживание, местожительство, играть, улица, двор, на воздухе, воздух, открытый воздух, транспорт, игровая площадка, дошкольники, дети дошкольного возраста, детский сад, городской, сельский.

Использованные сокращения: Beta = бета, CI = доверительный интервал, и RR = относительный риск.

Введение. В зарубежной научной литературе приводятся разные и, порой, противоречивые данные о влиянии безопасности района проживания на активную и пассивную деятельность детей, а также о пропорциональном соотношении родителей, считающих свой район проживания недостаточно безопасным для игры ребенка на открытом воздухе [1-7]. В связи с актуальностью данной темы и недостаточной ее освещенностью в отечественной литературе была написана эта статья.

Методы и статистический анализ. В рамках проекта «САДКО» в мае-сентябре 2012 года в 6 городских и 8 сельских муниципальных бюджетных детских садах Ростовской области (Южный федеральный округ Российской Федерации) было проведено анкетирование родителей 398 дошкольников 3-7 лет. Все участники на добровольной основе подписали информированное согласие об участии в исследовании. Характеристики участников приведены в [8]. Исследование одобрено к проведению этическим комитетом ФГБУ «Федеральный научный центр физической культуры и спорта» (г. Москва).

В анкете родителям был задан вопрос: Считаете ли вы, что ваш район местожительства достаточно безопасен для того, чтобы Ребенок мог играть там на свежем воздухе? Кроме того, родители ответили на вопросы анкеты о периодичности прогулок ребенка на открытом воздухе и длительности двигательной активности во время пребывания на воздухе, а также указали, какие организованные мероприятия, спортивные секции и кружки ребенок систематически посещает.

Анализ данных проведен в статистическом пакете SAS 9.3 (SAS Institute) с использованием многоуровневых линейных смешанных моделей, учитывающих кластеризацию детей в детских садах.

Результаты исследования показали, что 29 % городских и 13 % сельских дошкольников проживают в небезопасных районах. Риск городского дошкольника к проживанию в небезопасном районе в 2.3 раза выше риска сельского ребенка ($RR=2.30$, 95 % $CI=1.34;3.97$, $p<0.005$). Пол, возраст и категория веса ребенка, а также наивысший уровень образования родителей не оказывают заметного влияния на мнение родителей о безопасности района проживания.

Городские и сельские родители практически единодушны в определении главных причин данной небезопасности. По мнению 57 % родителей всех детей, проживающих в небезопасных районах, их детям небезопасно играть на открытом воздухе по причине большого количества автотранспорта, близко расположенных автотрасс и других транспортных развязок с интенсивным движением. 24 % родителей поясняют, что их детям небезопасно играть на улице по причине отсутствия детских игровых площадок или их необустроенности (например, из-за плохого состояния оборудования или отсутствия ограждения). Некоторые родители отмечают, что они живут в частном секторе и их дети играют только в своих маленьких дворах возле дома, так как в их районе нет ни детских игровых площадок, ни тротуаров. 7 % родителей пишут о плохой экологической обстановке, в частности о высокой загазованности воздуха, отсутствии свежего воздуха и о близком расположении промышленных предприятий, загрязняющих атмосферу. 4 % городских родителей опасаются негативного влияния незнакомцев и социально неблагополучных соседей. 3 % городских родителей отмечают большое количество беспризорных собак, которые мешают их детям играть на открытом воздухе. Последние две причины сельскими родителями указаны не были.

Авторы предположили, что проживание в районе, небезопасном для игры ребенка на открытом воздухе, может повлиять на определенные показатели его активной деятельности. Как показали результаты, дети, проживающие в безопасных районах, гуляют на открытом воздухе в холодное время года чаще, чем дети, живущие в небезопасных районах ($Beta=0.56$, 95% $CI=0.03; 1.09$, $p<0.05$). Дети из безопасных районов систематически посещают меньшее число организованных мероприятий, спор-

тивных секций и кружков, чем дети из небезопасных районов (Beta = -0.12, 95% CI= -0.24; -0.001, $p < 0.05$). Не выявлено статистически значимого влияния признака безопасности района проживания на периодичность прогулок в тёплое время года и межсезонье, а также на количество двигательной активности детей на открытом воздухе.

Выводы. Обилие транспорта на улице и отсутствие благоустроенных детских площадок вынуждает родителей ограничивать прогулки дошкольников на воздухе, особенно в холодное время года. Родители стараются компенсировать недостаток таких прогулок участием ребенка в организованных детских мероприятиях и спортивных секциях. В результате возникает дисбаланс между активностью ребенка в свободной форме, когда дошкольник просто гуляет на улице, и активностью ребенка в организованной форме, когда его действиями руководят взрослые. В особенной степени это относится к городским детям, поскольку в 2.3 раза больше городских, чем сельских дошкольников, проживают в районах, небезопасных для игры детей на открытом воздухе.

Библиографический список

1. A. *Timperio, J. Salmon, A. Telford and D. Crawford.* Perceptions of local neighbourhood environments and their relationship to childhood overweight and obesity // *International Journal of Obesity* (2005) 29, 170–175.
2. *Alison Carver, Anna Timperio, David Crawford.* Playing it safe: The influence of neighbourhood safety on children's physical activity—A review // *Health & Place* 14 (2008) 217–227.
3. *Hillary L. Burdette and Robert C. Whitaker.* A National Study of Neighborhood Safety, Outdoor Play, Television Viewing, and Obesity in Preschool Children // *Pediatrics* 2005; 116; 657-662.
4. *Lori A. Weir, Debra Etelson, Donald A. Brand.* Parents' perceptions of neighborhood safety and children's physical activity // *Preventive Medicine* 43 (2006) 212– 217.
5. *Meredith Kalish, Leonard Banco, Georgine Burke, and Garry Lapidus.* Outdoor Play: A Survey of Parent's Perceptions of Their Child's Safety // *J Trauma.* 2010; 69: S. 218 –S222.

6. Pooja S. Tandon, Chuan Zhou, Dimitri A. Christakis. Frequency of Parent-Supervised Outdoor Play of US Preschool-Aged Children // Arch Pediatr Adolesc Med. 2012; 166(8): 707–712.

7. Sara Gable, Yiting Chang, Jennifer L. Krull. Television Watching and Frequency of Family Meals Are Predictive of Overweight Onset and Persistence in a National Sample of School-Aged Children // J Am Diet Assoc. 2007; 107: 53–61.

8. Зяблова Е.Р. (Elena O'Donald), Калинин А.Л. Характеристика избыточного веса российских дошкольников (проект «САДКО») // Современное образование, физическая культура, спорт и туризм: материалы 3-й региональной межвузовской научно-практической конференции. – Сочи, 2012. – С.47–49.

САМООЦЕНКА КАК ФАКТОР ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Куновых Ж.Г.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
jgkupovykh@sfedu.ru

Проблема информационно-психологической безопасности приобретает всё большую актуальность в связи с тем, что информация обладает решающим значением в развитии общества, а также в связи со значимой ролью психологических ресурсов личности в сохранении баланса её восприимчивости и устойчивости к различным информационным воздействиям. Соответственно, изучение и развитие компонентов личности, способствующих поддержанию её информационно-психологической безопасности, входит в раздел приоритетных научных задач.

Самооценка, как часть системы самосознания, в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности [1, 3]. В структуре самооценки выделяются такие её компоненты, как «Актуальное Я» – самооценка актуального уровня своих качеств и свойств, «Идеальное Я» – желаемый уровень своих качеств и свойств.

«Идеальное Я» формируется путём полной или частичной идентификации с теми, кем субъект восхищается (реальными, воображаемыми, литературными героями и т.д.). У ребёнка до-

школьного и младшего школьного возраста объектом идентификации в основном являются родители, близкие родственники. В норме с возрастом простые и поверхностные формы идентификации заменяются более глубокими и сложными [5]. Полные идентификации с отдельными значимыми лицами заменяются частными идентификациями с несколькими лицами, вследствие чего индивид психологически эмансипируется от каждого из них.

Такое направление развития «Идеального Я» имеет адаптивное значение в контексте развития личности подростка – а именно, готовит её к многообразию будущих социальных ролей и статусов, выполнению всё более многообразных функций [5].

Значительную роль в формировании и развитии самооценки и саморегуляции подростков играет стиль детско-родительских отношений. В исследовании М.И. Боришевского показано, что если подросток с устойчивой и адекватной самооценкой оказывается в условиях общения, где он постоянно сталкивается с недооценкой его возможностей, ограничением самостоятельности, ущемлением достоинства и регламентацией действий, саморегуляция нарушается. У подростка снижается уровень уверенности в себе, уменьшается инициативность поведения, он превращается в исполнителя власти другого или восстает против любого авторитета. Подросток с заниженной самооценкой, недостаточным уровнем ее устойчивости в такой ситуации оказывается в наиболее неблагоприятных условиях. Саморегулирование становится узко ситуативным, снижаются его возможности [2].

На основании выделенных О.П. Макушиной [4] значимых для современных подростков группы ситуаций взаимодействия с родителями мы выделили три стиля отношений подростков с родителями: «Гармоничный», «Конфликтный» и «Ненормативно зависимый», разработали и апробировали методику их диагностики.

Ненормативно зависимый стиль детско-родительских отношений связан со следующими особенностями:

- 1) постоянным поиском подростком позитивного внимания – желанием получить похвалу, одобрение, благодарность;
- 2) поиском постоянного подтверждения – излишними извинениями, требованиями обещаний, утешения, советов;

3) пребыванием поблизости – стремлением постоянно находиться рядом.

Конфликтный стиль детско-родительских отношений связан с привлечением к себе внимания с помощью ссор, неповиновения и других форм негативизма.

Гармоничный стиль отличается примерно равным соотношением предпочтений подростка как общению с родителями, так и с друзьями, и со сверстниками. Такие подростки прислушиваются, иногда следуют советам взрослых, но не зависят от их мнения во всём, принимают помощь взрослого в сложной ситуации, повседневные же ситуации стараются решить самостоятельно, стараются выполнять мягкие указания взрослого, а ситуации приказов являются для таких подростков непривычными.

Таким образом, в данном исследовании проводилось сопоставление компонентов парциальной самооценки подростков (по семи различным личностным качествам) при различных стилях детско-родительских отношений.

Диагностика самооценки проводилась с помощью модификации методики исследования самооценки Т.А. Дембо – С.Я. Рубинштейн. Подросткам предъявляются бланки, где нужно отметить своё положение на 7 шкалах: «ум», «внешняя привлекательность», «общительность», «популярность», «уверенность в себе», «самостоятельность», «независимость». Оценка каждого качества производится подростками четыре раза: реальная, идеальная, своими глазами, и как они думают, их оценили бы родители. Для сопоставления количественных показателей был применён статистический критерий U-Манна-Уитни.

Исследование проводилось на подростках 13-14 лет, учащихся 9-х классов МОУ СОШ № 36, №9, № 33, г. Таганрога, а также Таганрогского колледжа приборостроения. Количество испытуемых составило 159 человек (56 девочек и 44 мальчика). Из них 28 % вошли в подгруппу с гармоничным стилем детско-родительских отношений («Гармоничные»), 49 % – с ненормативно зависимым стилем («Ненормативно зависимые»), 23 % – с конфликтным стилем («Конфликтные»).

При сопоставлении компонентов «Актуальное Я» и «Идеальное Я» во всех трёх подгруппах обнаружались значимые

различия преимущественно по всем шкалам, причём в сторону больших значений компонента «Идеальное Я». Это говорит о том, что все подростки в той или иной степени ставят себе более высокую «планку» по указанным качествам, чем на данный момент времени эти качества у них выражены. Однако в выборке подростков из подгруппы «Гармоничные» не было обнаружено достоверных различий по шкале «Общительность», что говорит об удовлетворённости выраженностью этого качества.

При сопоставлении компонентов «Актуальное Я» и «Родительское Актуальное Я» во всех трёх подгруппах обнаружилось отсутствие значимых различий практически по всем шкалам, что говорит о том, что преимущественно у всех подростков наблюдается согласованность в структуре самооценки этих компонентов. Однако в выборке подростков из подгруппы «Гармоничные» обнаружены значимые различия по шкале «Самостоятельность» ($U_{\text{эмп}}=143$, $p=0,02$), что говорит о том, что они выше оценивают свою самостоятельность, чем как им кажется, её оценивают их родители.

Также было обнаружено, что подростки из подгрупп «Ненормативно зависимые» ($U_{\text{эмп}}=282$, $p=0,03$) и «Конфликтные» ($U_{\text{эмп}}=156,5000$, $p=0,02$) ниже оценивают свою внешнюю привлекательность, чем как им кажется, её оценивают их родители.

При сопоставлении компонентов «Идеальное Я» и «Родительское Идеальное Я» в подгруппах «Ненормативно зависимые» и «Конфликтные» не обнаружено значимых различий ни одной из шкал, что говорит о нерасчленённости этих компонентов в структуре их парциальной самооценки. В подгруппе «Гармоничные» также практически все шкалы не имеют достоверных различий, однако исходя из обнаруженных различий по шкале «Независимость» ($U_{\text{эмп}}=98$, $p=0,0007$), можно сделать вывод, что подростки из подгруппы «Гармоничные» стремятся к большей независимости, чем, по их мнению, этого хотели бы их родители.

Библиографический список

1. Акбаев А.Х. Личностные ресурсы подростков как фактор противостояния деструктивному влиянию наркотических групп: Дисс. ... канд. психол. наук / А.Х. Акбаев. Сочи, 2010. 179 с.

2. *Боришевский М.И.* Влияние позиции подростка на саморегуляцию поведения / М.И. Боришевский // Вопросы психологии: восемнадцатый год издания / Ред. А.А. Смирнов, О.А. Конопкин. – 1972. №5. – С. 121–129.

3. *Ивченко Е.И.* Формирование самооценки как фактора успешности социально-психологической адаптации студентов в образовательном пространстве вуза: на примере студентов-мигрантов: Дисс. ... канд. психол. наук / Е.И. Ивченко. Ставрополь, 2007. – 194 с.

4. *Макушина О.П.* Психологическая зависимость подростков от родителей [Текст]: Дис... канд. психолог. наук / О.П. Макушина. М., 2001.

5. *Налчаджян А.А.* Я-концепция // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: "Бахрах М", 2003. – С. 270–333.

АКТУАЛЬНЫЕ УГРОЗЫ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Свечкина Д.Г., Лызь Н.А.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
basilisa.09@mail.ru

В свете тенденций развития информационно-коммуникационной среды повышается значимость проблем информационно-психологической безопасности. Г.В. Грачев определяет информационно-психологическую безопасность (ИПБ) личности как состояние ее защищенности от действия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентировочной основы жизнедеятельности человека, а также адекватной системы его субъективных, личностных отношений к окружающему миру [3].

В современном мире существует множество негативных информационно-психологических воздействий. В научных работах А.В. Возженникова, Е.Л. Доценко, А.И. Петренко, А.А. Стрельцова предложены различные классификации угроз [2, 4, 6, 8]. В частности, угрозы информационно психологической безопасности могут классифицироваться: 1) по месту на-

хождения (внутренние, внешние); 2) по вероятность реализации (реальные, потенциальные, гипотетические, мнимые); 3) по объектам воздействия (угрозы сознанию человека, угрозы системе ценностей, угрозы психическому здоровью, угрозы свободе и воле).

На основании классификации угроз, анализа особенностей подросткового возраста и специфики новой информационной среды проанализируем актуальные угрозы информационно-психологической безопасности подростков.

Подростковый возраст – это период формирования нравственных ценностей, жизненных перспектив, развития самосознания (осознания самого себя, своих возможностей, способностей, интересов), оформления общих взглядов на жизнь. Основными новообразованиями в подростковом возрасте являются: сознательная регуляция своих поступков, умение учитывать чувства, интересы других людей и ориентироваться на них в своем поведении. В начале переходного возраста деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми выделяются в относительно самостоятельную область жизни. Главная потребность периода – найти свое место в обществе, быть «значимым» – реализуется в сообществе сверстников.

Поскольку личность подростка находится в процессе формирования, к актуальным можно отнести внутренние угрозы информационно-психологической безопасности, которые, как указывает Г.В. Грачев [4], воздействуют на целостность личности. Группа внутренних угроз, по мнению Ю.М. Баранова, также может быть названа «психологическими». Внутренние источники угроз заложены в самой биосоциальной природе психики человека, благодаря чему подростки отличаются степенью восприимчивости к различным информационным воздействиям, возможностями анализа и оценки поступающей информации извне [1].

Выделяются следующие внутренние угрозы: Интернет-зависимость, эмоциональные и поведенческие нарушения. Данный тип угроз действует на психологическом уровне, сложно поддается выявлению, медленно развивается и провоцирует нарушения детской психики и поведения [1]. При этом Интернет-

зависимость рассматривается как серьезное расстройство, имеющее три группы проявлений [6]: психологические (позитивные чувства и эйфория, испытываемая в процессе общения в сети, невозможность остановиться, проблемы с семьей и друзьями и т. д.); физические (синдром карпального канала, сухость в глазах, боли в спине и т. д.); поведенческие проявления (тяга к поиску в сети, навязчивое желание выйти в интернет и т. д.).

Общим источником внешних угроз информационно-психологической безопасности подростков является та часть информационной среды общества, которая в силу различных причин не адекватно отражает окружающий мир, т.е. информация, которая вводит людей в заблуждение, в мир иллюзий, не позволяя адекватно воспринимать окружающее и самого себя [1].

Группа внешних угроз представляет такие проблемы как группы девиантного поведения, «опасные» материалы, кибербуллинг. В сети Интернет существуют определенные группы, сети людей, объединенных определенной идеей девиантного поведения, часто носящие подчеркнуто негативный характер. Группа единомышленников стремится всячески расширять собственный состав участников, в том числе и за счет привлечения новых членов. Подростковая аудитория зачастую является ключевой аудиторией подобных сообществ. Под определение проблематичного или «опасного» контента попадают разнообразные материалы, которые содержат сцены насилия (фильмы, музыка, изображения) и порнографию. В этой связи упоминаются агрессивные высказывания, комментарии, выражения ненависти, детская порнография, а также контент, который может быть определен как оскорбительный. Кибербуллинг – это издевательства, унижения, разоблачения, оскорбления, агрессивные нападки, преследования посредством Интернет-технологий [1].

Анализируя информационно-психологическую безопасность подростков с точки зрения угроз, выделенных по объектам воздействия, нельзя не отметить актуальность угрозы психическому здоровью человека и системе ценностей. По мнению О.В. Пристанской, негативное влияние информационной среды, в том числе специально ориентированные на несовершеннолетних масс-медиа (печатных изданий, телепрограмм и пр.), проявляется, в частности, в форме распространения среди детей и

подростков информации провоцирующего и криминогенного характера [7]. Девальвация духовных ценностей, пропаганда образцов массовой культуры, основанных на культе насилия, на ценностях, противоречащих ценностям, принятым в российской обществе также является актуальной угрозой информационно-психологической безопасности подростков.

В заключение следует отметить, что в современном динамичном мире происходят постоянные преобразования, как в общественных отношениях, так и сфере информационно-коммуникационных технологий, которые могут оказать негативное влияние на становление личности подростка, на формирование его самосознания. Сила воздействия выделенных угроз обусловлена неустойчивостью внутреннего «Я» подростка в процессе его социализации в обществе. Проведенный анализ показал, что необходимо уделять внимание не только внешним угрозам, которые оказывают негативное влияние на развитие подростка, но и внутренним, так как они непосредственно воздействуют на состояние защищенности личности или подрывают целостное личностное образование. В связи с этим для обеспечения информационно-психологической безопасности необходимы не только запрещающие или ограждающие меры, а меры, носящие комплексный, в том числе, развивающий характер.

Библиографический список

1. *Баранов Ю.М.* К вопросу об информационно-психологической безопасности детей и подростков в сети Интернет // Социальная психология и общество. 2012. №4. – С.122-129. URL: http://psyjournals.ru/social_psy/2012/n4/index.shtml.
2. *Возженников А.В.* Национальная безопасность: теория, политика, стратегия. М.: НПО "Модуль", 2000.
3. *Грачев Г.В.* Информационно-психологическая безопасность личности: Теория и технология психологической защиты. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2000. – 360 с.
4. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – СПб.: Речь, 2004. – 304 с.
5. *Лоскутова В.А.* Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств : автореф. дис. канд. мед. наук. Новосибирск, 2004. – 23 с.

6. *Петренко А.И.* Безопасность в коммуникации делового человека. М.: СИНТЕГ, 2000.

7. *Синицын Д.С.* Обучение подростков информационно-психологической безопасности // Человек и образование. Академический вестник ИОВ РАО. 2005. № 1. – С. 58–60.

8. *Стрельцов А.А.* Обеспечение информационной безопасности России. Теоретические и методологические основы / Под ред. В.А. Садовниченко и В.П. Шерстюка. М.: МЦНМО, 2002.

Психолого-педагогическая поддержка развития личности в образовании

ПРОБЛЕМА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Акбаева Д.Д., Богатырева Ф.И.

Карачаево-Черкесский государственный университет

им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск

akbaevaddj@mail.ru

Одна из главных тенденций переходного возраста – переориентация общения с родителей, учителей и вообще старших на ровесников, более или менее равных по положению. Потребность в общении со сверстниками, которых не могут заменить родители, возникает у детей очень рано и с возрастом усиливается. Уже у дошкольников отсутствие общества сверстников отрицательно сказывается на развитии коммуникативных способностей и самосознания. Поведение же подростков по своей сути является коллективно-групповым.

Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает подростку автономизацию от взрослых, но и дает ему чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости. Психология общения в старшем школьном возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: обособления и аффилиации, то есть потребности в принадлежности, включенности в какую-либо группу, общность. Обособление чаще всего проявляется в эмансипации от контроля старших. Однако оно действует и в отношениях со сверстниками. Усиливается потребность не только в социальной, но и в пространственной автономии, неприкосновенности своего личного пространства.

Однако кроме спокойного умиротворенного уединения существует мучительное и напряженное одиночество – тоска, субъективное состояние душевной и духовной изоляции, непонятности, чувство неудовлетворенной потребности в общении, человеческой близости.

Чувство одиночества и неприкаянности, связанное с возрастными трудностями становления личности, порождает у старшеклассников неутолимую жажду общения и группирования со сверстниками, в обществе которых они находят или надеются найти то, в чем им отказывают взрослые: спонтанность, эмоциональное тепло, спасение от скуки и признание собственной значимости. Напряженная потребность в общении превращается у многих ребят в непобедимое стадное чувство: они не могут не только дня, но часа пробыть вне своей, а если своей нет – какой угодно компании. Особенно сильна такая потребность у мальчиков.

При сходстве внешних контуров социального поведения глубинные мотивы, скрывающиеся за юношеской потребностью в общении, индивидуальны и многообразны. Один ищет в обществе сверстников подкрепления самоуважения, признания своей человеческой ценности. Другому важно чувство эмоциональной сопричастности, слитности с группой. Третий черпает недостающую информацию и коммуникативные навыки. Четвертый удовлетворяет потребность властвовать, командовать другими. Большей частью эти мотивы и переплетения не осознаются.

Типичная черта юношеских групп – чрезвычайно высокая конформность. Яростно отстаивая свою независимость от старших, старшеклассники зачастую абсолютно некритично относятся к мнениям собственной группы и ее лидеров[2. С. 56].

Следует отметить, что коммуникативные черты и стиль общения юношей и девушек не совсем одинаковы. На первый взгляд мальчики во всех возрастах общительнее девочек. С самого раннего возраста они активнее девочек вступают в контакт с другими детьми, затевают совместные игры и т.д. Чувство принадлежности к группе сверстников для мужчин всех возрастов значительно важнее, чем для женщин. Однако различия между полами в уровне общительности не столько количественные, сколько качественные. Содержание совместной деятельности и собственный успех означает для мальчиков больше, чем наличие симпатии к другим участникам игры.

С ранних возрастов мальчики тяготеют к более экстенсивному, а девочки – к интенсивному общению; мальчики чаще всего играют большими группами, а девочки – по двое или по

трое. Разные способы социализации мальчиков и девочек, существующие во всех человеческих обществах, с одной стороны – создают и воспроизводят психологические половые различия. Причем речь идет не просто о количественных различиях в степени общительности мальчиков и девочек, но о качественных различиях в структуре и содержании их общения и жизнедеятельности.

Юношеские группы удовлетворяют в первую очередь потребность в свободном, нерегламентированном взрослыми общении. Свободное общение – не просто способ проведения досуга, но средство самовыражения, установления новых человеческих контактов, из которых постепенно выкристаллизовывается что-то интимное, исключительно свое [3. С. 87].

Разные виды общения могут существовать, выполняя разные функции, их удельный вес и значимость с возрастом меняется. Меняются и привилегированные места встреч. У старшеклассников это чаще всего двор или своя улица.

Если компании формируются главным образом на базе совместных развлечений, то человеческие контакты в них, будучи эмоционально значимыми, обычно остаются поверхностно. Качество совместного времяпрепровождения часто оставляет желать лучшего.

Некоторые из таких компаний перерастают в антисоциальные. Юношеские группы и их соперничество – всеобщий факт человеческой истории. Явление это многоуровневое. Самый глубокий, универсальный его пласт – противопоставление. «Мы» и «Они» по территориальному принципу – существуют практически везде. Однако ослабление влияния семьи, особенно отцовского начала, повышает степень идентификации мальчика-подростка с группой, создавая так называемый «эффект стаи» [3, С. 75].

Психическое развитие есть процесс, развертывающийся во времени и характеризующийся как количественными, так и качественными изменениями. Каждому возрастному периоду развития человека присущи свои характерные черты.

Источник кризиса – сложности триединой задачи перехода от детства к взрослости, которая включает в себя три аспекта: биологический, социальный и психологический.

Биологический аспект – завершение роста организма и половое созревание. Социальные задачи включают профессиональное самоопределение и начало самостоятельной жизни.

Наконец, биологические и социальные проблемы преломляются в психике, принципиально меняя как представление человека о себе, так и структуру его взаимоотношений с окружающими.

Юношеский возраст вообще и ранняя юность в особенности представляет собой группу повышенного риска потому, что:

1) во-первых, сказываются внутренние трудности переходного возраста, начиная с психогормональных процессов и заканчивая перестройкой Я-концепции;

2) во-вторых, пограничность и неопределенность социального положения юношества;

3) в-третьих, противоречия, обусловленные перестройкой механизмов социального контроля: детские формы контроля, основанные на соблюдении внешних форм и послушании взрослым, уже не действуют, а взрослые способы, предполагающие сознательную дисциплину и самоконтроль, еще не сложились или не окрепли [2. С. 48].

Неравномерность психического, физического и социального развития в юношеском возрасте приводит к тому, что молодые люди не всегда понимают, что можно, а что нельзя делать, не осознают социальных ограничений и последствий своих поступков.

Таким образом, личность чаще всего определяют как человека в совокупности его социальных, приобретенных качеств. В понятие «личность» обычно включают такие свойства, которые являются более или менее устойчивыми и свидетельствуют об индивидуальности человека, определяя его значимые для людей поступки, эмоции, социальные установки и, исходя из этого, стиль его межличностных отношений и взаимодействий с социальным окружением в различных условиях жизнедеятельности.

Библиографический список

1. *Бодалёв А.А.* Личность и общение: Избранные труды [Текст]. – М., 1983. – С. 105–110.

2. Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения. Практикум. – Новосибирск: Новосибирский университет [Текст], 1997. – С. 23–65.

3. Кон И.С. Психология старшеклассника [Текст]: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1980. – С. 67–99.

4. Формирование личности в переходный период от старшеклассникового к юношескому возрасту [Текст]. Под редакцией Дубровиной И.В., –М.: Педагогика, 1987. – С. 44–100.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ ТРАДИЦИОННОМ И СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Акбаева Д.Д., Сорокина Е.В.

Карачаево-Черкесский государственный университет
им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск

akbaevaddj@mail.ru

Современные ученые отмечают [4], что в образовательном процессе, с момента его становления, сталкиваются два подхода к обучению. Первый, традиционный ставит в центр педагога как носителя содержания образования, предполагает жесткую детерминацию учебного процесса учителем. При этом ученик выступает в роли пассивного объекта воздействий со стороны учителя. Противоположный подход – гуманистический – ставит в центр образовательного процесса ученика, самовыражение его как уникальной, представляющей абсолютную ценность личности. Традиционное обучение в течение многих столетий было ведущим, а гуманистическое существовало фрагментарно и оформилось в самостоятельное направление в России в середине XIX века. В противопоставлении этих подходов к обучению развивали свои педагогические взгляды К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев и многие другие представители прогрессивной российской педагогики. Традиционной педагогике противопоставлялась гуманистическая педагогика. Усилия ученых концентрируются на исследовании традиционной и гуманистической педагогических парадигм (И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич и др.) [2. С. 23].

Современными исследователями [1, 2, 3, 4] выделено несколько принципиально отличающихся друг от друга дидактических систем. Так, Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова [4] выделяют две главные тенденции, касающиеся отбора предметного содержания образования, организации образовательной среды и стиля взаимодействия – «личностно-отчужденное» и «личностно-центрированное» образование. Традиционная система образования отчуждает и ученика, и учителя, как от предмета изучения, так и от ценности учения: ни тот, ни другой не преследуют в процессе взаимодействия собственно образовательные цели, порожденные личными интересами; и тот, и другой строят свою деятельность под принуждением.

В современном понимании для традиционного обучения характерны следующие признаки [1. С. 5]: двусторонний характер; совместная деятельность педагога и учащихся; руководство со стороны педагога; специальная планомерная организация и управление; целостность и единство; соответствие закономерностям возрастного развития учащихся; управление развитием и воспитанием учащихся. Вслед за некоторыми учеными укажем на то, что концептуальную основу традиционного обучения составляют следующие принципы педагогики [4]: принцип научности, принцип природосообразности, принцип последовательности и систематичности, принцип доступности, принцип прочности, принцип сознательности и активности, принцип наглядности; принцип связи теории с практикой, принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей.

Высшее педагогическое образование в России имеет более чем полувековую историю, оно было выстроено по принципу узкой специализации, как и все высшее образование. Традиционное высшее педагогическое образование по содержанию и по организации нацелено на подготовку будущего преподавателя преимущественно как специалиста – предметника. По своему характеру цели традиционного образования представляют воспитание личности с заданными свойствами. [1. С. 7].

В современной массовой российской средней и высшей школе цели несколько видоизменились – исключена идеологизация, снят лозунг всестороннего гармоничного развития, произошли изменения в содержании нравственного воспитания, но

парадигма представления цели в виде набора запланированных качеств или стандартов обучения осталась прежней. Главной целью как среднего, так и высшего образования остается усвоение предметных знаний, в стиле руководства преобладает функция информационно-контролирующая, стиль деятельности авторитарно-директивный, инициатива обучаемых подавляется, игнорируется их личный опыт, преобладает репродуктивный характер организации учебно-познавательной деятельности с действиями по образцу, что способствует овладению исполнительской стороной деятельности, опережает смысло- и целеполагание [2. С. 165].

Содержательно традиционное образование выстраивается как взаимосвязь двух автономных деятельностей: обучающей деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности студентов; обучающиеся выступают как объекты управления, как исполнители планов преподавателя. Традиционная система высшего образования – это моноуровневая система, которая готовит узких специалистов. Она является жесткой, в процессе обучения нет возможности для выбора варианта обучения. Введение Госстандартов моноуровневого образования 1997г. предусматривает вариативную часть, но эта система все равно ограничивает возможности личностного выбора [3].

В личностно-ориентированном обучении считаются необходимыми специальные усилия, чтобы связать действительно далекий и объективно чужой материал культуры с опытом ученика, стимулировать его личный интерес к тем проблемам, которые когда-то составляли предмет творчества деятелей культуры. Сущность личностно-ориентированного обучения состоит в преодолении противоречия между отношением к ребенку, студенту как к объекту обучения и воспитания, и отношением к нему как человеку, субъекту жизни. Из ценностного отношения к человеку вырастает понимание цели личностно-ориентированного обучения – не сформировать, а найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в него механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и т.д., необходимые для становления самобытного личностного образа и достойной человеческой жизни, для диалогического и безопасного взаимодейст-

вия с людьми, природой, культурой, цивилизацией. Личностно-ориентированный тип обучения предполагает развертывание всех его компонентов в направлении личностно-смысловой сущности учащегося, его интересов, желаний, чувств, мотивов деятельности.

На сегодняшний день развитие концепции личностно-ориентированного обучения идет по 4 основным направлениям, каждое из которых фиксирует внимание на различных аспектах [1. С. 6]: концепция культурологического личностно-ориентированного образования Е.В. Бондаревской, аксиологическая концепция личностного воспитания, личностно-ориентированное обучение, разрабатываемое В.В. Сериковым, концепция подготовки студентов к реализации личностно-ориентированного обучения (С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина).

Одним из ведущих путей реализации концепции современного вузовского образования, частью которого является лично-ориентированное обучение, является переосмысление роли и места предметной подготовки в педагогическом образовании: акцент переносится с владения предметом как главной целью на владение предметом преподавания как средством развития обучающегося. Другая идея этой концепции связана с конструированием таких учебных форм, в которых связываются в одно целое как образовательный процесс, так и его осмысление и исследовательская работа, в которой и происходит становление личностной педагогической позиции будущего учителя [3, 4]. Деятельность преподавателей в современном вузе также меняется: от «транслятора» знаний педагогических технологий через работу «мастера», организующего совместную деятельность с целью формирования у студентов педагогических способностей, к позиции «консультантов», совместно со студентом, проектирующим его будущую профессиональную деятельность. В связи с этой актуальной проблемой становится поиск интегративных технологий обучения.

Таким образом, решение этих задач требует комплексных усилий не только образовательных учреждений, но и всего общества. Процесс обучения современного человека не заканчивается в школе, колледже, вузе. Он становится непрерывным. Система непрерывного образования – не декларация, это насущная

потребность каждого человека. Поэтому уже в настоящее время возникла необходимость не только в очном обучении, но и в дистанционном, на основе современных информационных технологий. В качестве источников информации все шире используются электронные средства, в первую очередь глобальная телекоммуникационная сеть Internet [3, 4].

Библиографический список

1. *Абасов З.А.* Инновационные процессы в высшем педагогическом образовании //Высшее образование. – 2000. № 4. – С. 3–7.

2. *Абдуллина О.А.* Личность студента в процессе профессиональной подготовки //Высшее образование в России. – 1993. №3. – С. 165–170.

3. *Воробьева Е.И.* Содержание и структура понятия «лингвострановедческая компетентность учителя иностранного языка». <http://www.pomorsu.ru/ScientificLife/Library/Sbornic2/article17.htm>.

4. *Мutowкина О.М.* Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков. <http://elib.vstu.ru/Open/3/R37.htm>.

АВТОРСКОЕ ЭЛЕКТРОННОЕ ПОСОБИЕ

«ИГРАЯ, РАЗВИВАЕМ РЕЧЬ»

Брындикова Н.А.

МБДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад первой категории № 93», г. Таганрог

natasbr@mail.ru

В настоящее время существует достаточное количество игр и презентаций по логопедии. Но они не всегда решают задачи речевого развития в полном объёме, не учитывают особенности детей с речевыми нарушениями. Мультимедийные возможности компьютера позволяют педагогу самостоятельно разрабатывать и апробировать новые, интересные задания, творчески, с «огоньком» подходить к своей профессии, учитывать психологические особенности каждого ребёнка, поддерживать познавательный интерес дошкольников к занятию.

Цель данного электронного пособия – эффективная и своевременная коррекция речевых нарушений ребёнка с исполь-

зованием информационно-коммуникационных технологий. Предусматривает решение следующих задач:

- корректировать звуковую сторону речи;
- формировать умения воспринимать и дифференцировать звуки речи, навык звукового анализа и синтеза слов;
- обучать лексически и грамматически правильно оформлять речевое высказывание;
- формировать умение полно, связно, последовательно и понятно окружающим передавать содержание готового или самостоятельно составленного текста;
- тренировать движения пальцев и кистей рук.

Более подробно цели игр и упражнений раскрыты в методических рекомендациях, которые необходимо внимательно изучить, прежде чем приступить к выполнению заданий.

Электронное пособие «Играя, развиваем речь» охватывает весь спектр логопедической работы с детьми в течение всего учебного года, в соответствии с представленным перспективно-тематическим планом. Материал систематизирован по 16 лексическим темам. Работать по каждой из них предлагается в течение всего учебного года по 5 направлениям: развитие правильного звукопроизношения (на материале скороговорок); развитие фонематического восприятия; развитие лексико-грамматических категорий; развитие связной речи; развитие мелкой моторики рук.

Первый раздел каждой лексической темы – скороговорки. Это уникальное явление языковой культуры нашего народа. Маленькие, коротенькие, рифмованные фразы – великолепный своеобразный тренажёр для отработки правильной, чёткой и грамотной речи. Скороговорки развивают речевой слух и дикцию, обогащают словарный запас. Они не только поднимают настроение, но и помогают в понимании некоторых слов и фраз.

Второй раздел – развитие фонематического восприятия, анализа и синтеза. Здесь предлагается ряд специальных упражнений, направленных на развитие у детей слухового внимания, коррекцию недостатков восприятия фонем родного языка, формирование навыков звукового анализа и синтеза. Игры учат ребёнка вслушиваться в речь, различать и воспроизводить отдельные элементы речи, уметь удерживать в памяти воспринятый на

слух материал, слышать звучание собственной речи и уметь исправлять свои ошибки.

Третий раздел лексической темы – развитие лексико-грамматических категорий. Здесь предлагаются игры и упражнения на формирование разных способов словообразования и словоизменения, умения правильно употреблять и согласовывать различные части речи в роде, числе, падеже. Используя эти игры на занятиях и в свободное время, можно значительно обогатить лексику ребёнка новыми словами, научить его изменять уже знакомые слова, так чтобы дошкольник мог более точно и ясно излагать свои мысли.

В *четвёртом* разделе представлены игры и задания на развитие связной речи. Они учат ребёнка описывать предмет, составлять сюжетный рассказ по опорным схемам, рассуждать, объяснять, пересказывать небольшие тексты, передавать последовательность событий.

Пятый раздел – пальчиковая гимнастика. Это короткие стихотворения, воспроизводимые движениями пальцев. Такие игры создают благоприятный эмоциональный фон, развивают умение подражать взрослому, учат вслушиваться и понимать смысл речи, повышают речевую активность ребёнка. Кисти рук и пальцев приобретают силу, хорошую подвижность и гибкость, а это в дальнейшем облегчит овладение навыком письма.

В каждом из этих направлений имеется три задания. Взрослый может выбрать любое из них, подходящее на данном этапе работы, в зависимости от речевого нарушения, индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка.

Для быстрого доступа к нужному материалу в начале пособия предлагается оглавление. Система гиперссылок позволяет быстро находить нужный материал. Достаточно выбрать необходимое задание и щёлкнуть «мышкой», чтобы познакомиться с содержанием игры или упражнения и приступить к ним. Большинство заданий продумано так, что выполнять их можно полностью или частично, в зависимости от уровня речевого развития ребёнка. Анимированные, озвученные, динамичные игры вызывают большой интерес. Удобный интерфейс позволяет дошкольнику самостоятельно выполнять задания. Он становится не только зрителем иллюстративного материала, но и активным

участником всех заданий. Выполняя их, ребёнок совершенствует свою речь, развивает мышление, память, внимание. Ребёнку попадает в ситуацию, когда для достижения определённой цели ему необходимо, в связи с поставленными целями, научиться пользоваться манипулятором «мышь», что имеет большое значение развития произвольной моторики пальцев рук.

Таким образом, уникальность электронного пособия «Играя, развиваем речь» заключается в следующем:

- позволяет осуществлять современный, инновационный подход к решению коррекционных, образовательных и воспитательных задач;
- представляет последовательный и систематизированный комплекс игр и упражнений;
- позволяет дозировать подачу учебного материала с учётом возрастных и индивидуальных возможностей ребёнка;
- активизирует самостоятельную деятельность ребёнка при работе с компьютером;
- вызывает у ребёнка высокий эмоциональный отклик и познавательный интерес.

Материал, предложенный в проекте «Играя, развиваем речь» позволяет устранить пробелы в развитии грамматического строя речи, обогатить словарный запас ребёнка, развить интерес к слову, расширит знания и кругозор, что послужит хорошей основой для успешного обучения в школе.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РАЗНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЕМЬЕ⁹

Волошена Е.А., Истратова О.Н.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
voloshenae@yandex.ru, oksana-istratova@yandex.ru

С самого рождения жизнь человека сопровождается непрерывным процессом познания. В связи с этим, важным аспектом развития личности выступает познавательная активность,

⁹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант №13-36-01006a1

представляющая собой избирательную направленность внимания ребенка, его готовность к познанию, интерес к чему-либо новому, проявление преобразовательных действий по отношению к окружающим предметам и явлениям, проявление инициативности в различных видах деятельности и позитивное эмоциональное переживание, связанное с получением новой информации.

Актуальность исследования данного качества и его развития именно в дошкольном возрасте обусловлена следующим: запрос общества на развитие познавательной активности детей для более эффективного обучения, обозначенный в государственных образовательных стандартах; выделение психологами и педагогами проблемы тотальной психологической неготовности детей к школьному обучению, связанной, в том числе и с низкой познавательной активностью; недостаток эмпирических данных при достаточной теоретической проработке данной проблемы.

Анализ литературы показал, что общение дошкольника с взрослыми, а именно с родителями, оказывает наибольшее влияние на развитие его познавательной активности, что обусловлено спецификой социальной ситуации развития в данном возрасте. [1, 4] Наиболее значимым в данном общении представляется эмоциональное взаимодействие. От того, насколько родитель способен воспринимать состояние своего ребенка и ориентироваться на него, сочувствовать и оказывать эмоциональную поддержку, от тех чувств, которые мать или отец испытывают по отношению к ребенку или к себе как к родителю, будет зависеть поведение взрослого по отношению к дошкольнику, выбор системы воздействий на него, стиль семейного воспитания.

Познавательная активность является многокомпонентным качеством личности, наиболее полную интегрированную структуру которого представила Т.А. Гусева, выделив мотивационно-потребностный, динамический, регуляторный, результативный и рефлексивный блоки [3].

Наиболее интересным и перспективным для исследования является регулятивный блок, включающий такие качества как самостоятельность, инициативность, настойчивость и регуляция эмоциональных проявлений, так как эмоционально-волевая сфе-

ра, как компонент познавательной активности остается наименее изученной.

В исследовании приняли участие 85 дошкольников, воспитывающихся в детских садах города Таганрога, их родители и воспитатели.

С помощью методики Е.И. Захаровой «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» дошкольники были разделены на 4 выборки: дети из семей с благоприятным эмоциональным взаимодействием (35,3 %), дети из семей с нарушениями чувствительности родителя по отношению к ребенку (10,6 %), дети из семей с нарушениями поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия (32,9 %) и дети из семей с нарушениями как чувствительности родителя по отношению к ребенку, так и поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия (21,2 %).

Качества, входящие в регулятивный блок познавательной активности, изучались с помощью метода наблюдения.[6. С. 430] Достоверность различий полученных результатов оценивалась с помощью критерия углового преобразования Фишера.

В ходе исследования были получены следующие результаты. Самостоятельность высоко развита у 49,4 % исследуемых детей и статистически значимых различий среди дошкольников с разным эмоциональным взаимодействием в семье не выявлено. Самостоятельность дошкольника проявляется в умении ребенка действовать без помощи взрослого при выборе содержания, средств и способов выполнения деятельности и основным мотивом проявления самостоятельности является интерес к деятельности.[5. С. 72] В нашем предыдущем исследовании было установлено, что познавательный интерес, являясь внутренней характеристикой ребенка, в наибольшей мере зависит не от особенностей детско-родительских взаимоотношений, а от природных задатков, информационной насыщенности окружающей среды и яркости получаемой информации [2. С. 31].

Настойчивость, проявляющаяся в умении дошкольника достигать цели в условиях неуспеха, затруднений, препятствий, доводить дело до конца высоко развита у 54,1 % детей и статистически значимых различий между исследуемыми выборками так же не было выявлено. Данные результаты могут быть след-

ствием того, что детей в детских садах обучают доводить начатое до конца и не предоставляют им выбора, так как в старшем дошкольном возрасте дети проходят подготовку к школе в виде занятий, схожих со школьными уроками.

Инициативность, как способность дошкольника действовать по внутреннему побуждению, проявлять самостоятельные активные действия проявилась у 50,5 % респондентов. Статистический анализ показал, что у дошкольников с различными нарушениями эмоционального взаимодействия в семье доля детей, проявляющих инициативность в деятельности значительно ниже, чем в группе с благоприятным эмоциональным взаимодействием. Неспособность родителей к сопереживанию и оказанию эмоциональной поддержки, отсутствие ориентации на состояние ребенка в своем поведении, веры в силы своего ребенка, а так же конфликтность в семье способствуют снижению самооценки дошкольника, его зависимости, пассивности и как следствие – отсутствию инициативности.

Способность подчинять свои непосредственные желания сознательно поставленным целям проявилась только у 54 % респондентов, несмотря на то, что произвольность эмоциональных процессов является новообразованием старшего дошкольного возраста. При этом наименьшее количество дошкольников с развитой регуляцией эмоционального поведения воспитываются в семьях с нарушениями поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия (42,9 %), и в семьях с сочетанием нарушений, как поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия, так и чувствительности родителя по отношению к ребенку (27,8 %). Отсутствие способности воспринимать состояние ребенка и понимать его причины, способности к сопереживанию, к оказанию эмоциональной поддержки ребенку, ориентации на состояние ребенка при построении взаимодействия и неумение воздействовать на его эмоциональное состояние приводит к неспособности ребенка управлять своими эмоциями, чувствами и желаниями.

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что развитие эмоционально-волевой регуляции познавательной деятельности старших дошкольников различается в зависимости от эмоционального взаимодействия в семье. При этом у детей из

семей с нарушениями поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия и из семей с нарушениями как чувствительности родителя по отношению к ребенку, так и поведенческих проявлений менее развиты такие качества как инициативность и произвольность эмоциональных процессов в сравнении с дошкольниками из семей с благоприятным детско-родительским эмоциональным взаимодействием.

Библиографический список

1. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М. – Воронеж, 1995. – С. 157–162.
2. *Волошена Е.А., Истратова О.Н.* Познавательная активность дошкольников из семей с разным типом родительского отношения к ребенку// Психология и безопасность: Материалы научной конференции. – Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2012. – 234 с. – С. 27–35.
3. *Гусева Т.А.* Стили познавательной активности личности студентов: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук/ Новосибирский государственный педагогический университет, 2009.
4. *Лисина М.И.* Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. М., 1974. – 231 с.
5. *Минина А.В.* Развитие самостоятельности у детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. 2013. №2. – С. 68–77.
6. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.

ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ И ЕЁ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

Гуркина Ю.А., Мозговая Н.Н.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»,
г. Ростов-на-Дону

demyanenkojulya@yandex.ru, mozg291973@mail.ru

К раскрытию мотивационной силы игры пытаются приблизиться несколько веков психологи, педагоги, литературоведы, фольклористы, философы. Благодаря их трудам и исследо-

ваниям Организация Объединённых Наций провозгласила игру универсальным и неотъемлемым правом ребёнка (1989) [2].

Немаловажным фактом является то, что термин «игра», «играть», применительно к ребёнку, означает «жить и дружить». В какой-то степени это сохранилось в языке и современных детей. Дети обычно говорят: «Я хочу с тобой играть» или «Я с тобой больше не играю», что, по сути, означает «Я хочу с тобой дружить» или «Я с тобой больше не дружу».

Наблюдения многих медиков, психологов и педагогов показывают, что «подготовленный к игре ребёнок в отличие от «неподготовленного» значительно активнее, здоровее психически, физически и интеллектуально, более жизнеспособен. Воистину – играть – значит жить» [1. С. 6–7]. Интерес у ученых вызывает именно тот факт, что игрой внутренне заполнен весь этап детства.

Итак, обратимся к этимологическому анализу термина игра. В латинском языке понятие игра – этимологически близко «понятию воспитание» [1. С. 7]. З. Фрейд отмечал, что самой любимой и всепоглощающей деятельностью ребенка является игра. В игре каждый ребенок создает свой собственный мир, устраивает этот мир так, как ему больше нравится. При этом он относится к игре очень серьезно, щедро вкладывая в нее свои эмоции [8].

Русский педагог Н.В. Шелгунов, исследуя игры детей, отмечал, что чувства действительности жизненной правды выражаются во всех играх ребёнка. Игру Н.В. Шелгунов сравнивал с жизнью, в которой ребёнок является самостоятельной, свободной личностью, развивающей свои силы [9].

Согласно Ж. Пиаже, игра является мостиком между конкретным опытом и абстрактным мышлением, и именно символическая функция игры является особенно важной [7]. В игре ребенок на сенсомоторном уровне демонстрирует с помощью конкретных предметов, которые являются символами чего-то другого, то, что он когда-либо прямым или косвенным образом испытывал. Иногда такая связь совершенно очевидна, а иногда она может быть не слишком явной. В любом случае, игра представляет собой попытку детей организовать свой опыт и с игрой связаны те редкие моменты жизни детей, когда они чувст-

вуют себя в безопасности и могут контролировать собственную жизнь, поясняет ученый. Именно поэтому все большее значение приобретает игровая терапия – способ коррекции эмоциональных и поведенческих нарушений у детей, в основу которого положена игра. Процесс совместного с ребёнком проживания и осмысления какой-либо жизненно-важной ситуации, поданной в игровой форме. Процесс сотворчества, содействия, сопереживания, в котором ребёнок и взрослый вместе идут по дороге откровений, открытий и побед [5].

Игровая терапия является относительно молодой отраслью современной психологии, уточняет А.А. Осипова. Она направлена преимущественно на работу с детьми. Появившись в первой половине XX века в недрах психоанализа, игровая терапия постепенно распространилась по широкому спектру направлений современной психологии, находя теоретическое обоснование разнообразию своих методов [5].

Использование игры в коррекционной практике исторически связано с теоретическими традициями психоанализа. Начало игровой терапии было положено в 20-е гг. нашего века в работах М. Кляйн (1922), А. Фрейд (1921), Г. Гуг-Гельмут (1926). Обращение психоанализа к игре ребенка было в определенной степени вынужденным. Так, М. Кляйн считала, что с помощью анализа можно устранить или благотворно повлиять на нарушение психического развития ребенка. При этом анализ может оказаться полезным и для развития обычного ребенка [3].

Развитие идей терапевтов в этом направлении изучено и расширено К. Роджерсом и В. Экслийн. Цель такой терапии, по мнению ученых, не изменять и не переделывать ребенка, не учить его особым поведенческим навыкам, а дать ему возможность быть самим собой. Игровой терапевт не пытается вырастить заново ребенка, а создает для каждого оптимальные условия для роста и развития. Таким образом, в основе игровой терапии, в центре которой находится ребенок лежит мнение о спонтанности его психического развития [6].

Другое крупное направление в развитии игровой терапии возникло в 30-е годы с появлением работы Д. Леви (1938). В ней развивалась идея терапии отреагирования. В такая игровая

терапия необходима для работы с детьми, испытавшими травмирующее событие. Д. Леви основывал свой подход в первую очередь на убеждении в том, что игра дает детям возможность отреагирования. В рамках этого подхода игротерапевт воссоздает обстановку, где специально отобранные игрушки помогают ребенку восстановить стрессовую ситуацию, которая вызвала у него реакцию тревоги. Воссоздание травмирующего события позволяет ребенку освободиться от боли и напряжения, которое он испытал в той ситуации, отмечает автор [4].

Появление в 60-х годах в США программ психологической помощи детям в начальной школе открыло путь для развития еще одного направления – применения метода игровой терапии в работе школьного психолога. такая работа проводилась теперь уже со всем детьми, независимо от их психического состояния. Основная цель начальной школы, по мнению американских психологов, помочь детям в их интеллектуальном, эмоциональном, физическом и социальном развитии, предоставив им соответствующие возможности обучения [5].

К использованию игры непосредственно в психокоррекционных целях обращались многие отечественные исследователи-практики Л. Абрамян (1986), А. Варга (1989), И. Выгодская (1984), А. Захаров (1986-1988), А. Спиваковская (1988) и др. Основным принципом отечественной игровой коррекции, является воздействие на ребенка с учетом характерной обстановки и контакта. Суть этого принципа заключается в следующем: чтобы включить в действие механизм перестройки эмоционально-личностной сферы ребёнка, следует изменить условия, то есть вывести его из той среды, в которой у него возникли нежелательные формы поведения [5].

Игротерапия вызывает интерес и привлекает к себе внимание специалистов, работающих с детьми в силу уникальности помощи, оказываемой этим видом деятельности. Всё дело в том, что игра для ребёнка – естественный способ рассказа о себе, о своих чувствах, мыслях, о своём опыте. Детям зачастую непросто поделиться с взрослыми, да и друг с другом своими пережи-

ваниями и чувствами. Однако, все свои чувства, весь полученный опыт они легко, непринуждённо могут прожить в игре, выбрав определённый игровой материал, действуя с ним определённым образом. Это даёт возможность чуткому взрослому понять таинственный мир маленькой детской души [1].

Широкие возможности игротерапия получает в образовательном пространстве школы. Школа видит свою основную цель помощи детям в их интеллектуальном, эмоциональном, физическом и социальном развитии, предоставив им соответствующие возможности обучения. Таким образом, главная задача использования игровой терапии с детьми состоит в том, чтобы помочь детям подготовиться к усвоению предлагаемых знаний наилучшим образом. Детей нельзя заставить научиться чему-либо. Русская поговорка гласит:

Библиографический список

1. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М.* Игры в сказкотерапии. СПб.: Речь, 2006.
2. Конвенция о правах ребёнка. Конвенция ООН. Москва. РИОР. 2010.
3. *Кляйн М.* Детский психоанализ / Пер. Ольги Бессоновой. – Институт Общегуманитарных Исследований, 2010.
4. *Лэндрет Г.Л.* Игровая терапия: искусство отношений. Пер. с англ. / Предисл. А. Я. Варга. – М.: Международная педагогическая академия, 1994.
5. *Осипова А.А.* Общая психокоррекция. Учебное пособие. М.: Сфера, 2002.
6. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию, становление человека. М., 1994.
7. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды». – М., 1969.
8. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции. – М., Наука, 1989.
9. *Шелгунов Н.В.* Соч. Т. 1. СПб., 1904.
10. *Экслейн В.* Игровая терапия. – М., Апрель-Пресс, 2007.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Игропуло И.Ф, Игропуло В.С.

ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
г. Ставрополь

igropulo@mail.ru

Принимая во внимание, что на рубеже XX-XXI в.в. проектирование стало рассматриваться как особый вид мыследеятельности, в том числе в образовании (Ю.В. Громыко, О.Г. Прикот, В.И. Слободчиков, Г.Л. Ильин и др.), мы разделяем позицию Ю.В. Громыко, который считает, что в настоящее время в условиях смены парадигмы образования формируется научность проектно-программного типа. [2. С. 66].

Проектирование программы психологической поддержки исследовательской деятельности школьников опирается на понимание проектирования как формы инновационного развития и ценностно-смыслового согласования позиций и действий всех субъектов образовательного процесса, что коррелирует с выделяемыми В.И. Слободчиковым двумя типами проектирования: психолого-педагогическое проектирование образовательных процессов, имея в виду обучение как освоение способов деятельности; формирование как освоение совершенной формы действия и социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды, в которых реализуются соответствующие процессы [5. С. 34].

Современная педагогика и педагогическая психология интенсивно разрабатывают новые образовательные технологии, построенные на исследовательском поиске ребенка в процессе обучения. Исследовательская деятельность школьников рассматривается как эффективная инновационная модель обогащения содержания образования через развитие деятельности способностей учащихся (Н.Г. Алексеев, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, А.И. Савенков, В.И. Слободчиков и др.).

Перед научным и педагогическим сообществом, взявшим на себя ответственность за развитие исследовательской деятельности учащихся, встает целый ряд вопросов о ее ценностно-

смысловых, организационно-содержательных и психологических основаниях.

Следует особо подчеркнуть, что организация исследовательской деятельности школьников в рамках знаниевой модели может приобрести черты формализованной, внешне ориентированной технологии, в которой в большей степени происходит «игра» в ценность научного познания мира и самостоятельность. Нам близка позиция Плигина А.А. о том, что современный подход к реализации потенциалов исследовательской деятельности учеников должен строиться на принципах личностно-ориентированного образования – именно в этом случае в процессе её организации удастся достичь существенно иных результатов личностного развития школьников [5].

Перед психологической службой при организации исследовательской деятельности школьников стоит задача проектирования и создания вариативной развивающей среды как условия развития личности учащегося [3].

При определении методологических основ проектирования программы психологической поддержки исследовательской деятельности школьников принципиальное значение для нас имеет точка зрения Г.А. Берулавы о том, что развитие личности носит нелинейный, многомерный характер; оно многовариантно, альтернативно, его темп и направленность не заданы однозначно и не сводимы к простой поэтапной поступательности [1. С. 17].

Рассмотрим основные концептуальные идеи проектирования программы психологической поддержки исследовательской деятельности школьников в Малой академии наук и искусств (МАНИИ) – научном обществе учащихся, имеющего статус отдела Дворца детского творчества г. Ставрополя.

Смысловым стержнем организации жизни и деятельности МАНИИ выступает исследовательская деятельность учащихся, которая, с точки зрения психолога, в первую очередь, выступает как особая форма взаимодействия учителя и ученика, благодаря которой развивается особая позиция к миру, к другим, к самому себе; взаимодействие, позволяющее развить особую включённость в деятельность, выработать активную позицию [4].

В качестве основных задач программы психологической поддержки исследовательской деятельности школьников в МАНИИ определены:

1. Сопровождение каждого учащегося на протяжении всего процесса обучения, т.е. создание условий для его успешного обучения и личностного развития в рамках данной социально-педагогической среды.

2. Участие в проектировании и выстраивании индивидуальной образовательной траектории каждого ученика, психологическое сопровождение этого процесса.

3. Отслеживание психолого-педагогического и социального статуса ребёнка, его динамики на протяжении процесса обучения.

4. Оказание разносторонней помощи учащимся, имеющим проблемы психологического, педагогического, социального характера.

5. Участие в построении уклада жизни и образовательной среды МАНИИ как развивающего, креативного пространства.

Организационные и содержательные особенности деятельности психологической службы МАНИИ:

1. Приоритетное направление деятельности психолога – индивидуальные формы работы с учащимися, среди которых основное – психологическое консультирование.

2. При психологическом сопровождении учащегося психолог уделяет большое внимание организации сотрудничества как участников педагогического процесса (школьного учителя, руководителя секции МАНИИ, которую посещает ребёнок, преподавателей), так и других агентов социализации подростка (родителей, авторитетных для него взрослых, одноклассников или друзей из других школ, значимых для ученика выпускников и др.).

3. Особое внимание уделяется работе с проблемой выбора подростка из многого, самоорганизации и самодисциплины (это особенно значимо в связи с огромным разнообразием внеучебной программы, которую предоставляет МАНИИ, а также и в целом в связи с вариативностью и разнородностью образовательной среды города).

4. Работа с ценностными ориентациями подростков, их мотивационной сферой, особенностями общения. Это обусловлено во многом тем, что базовой основой всей среды МАНИИ выступает доверие и договорённость. Отмечается, что исходя из возрастных особенностей учащихся и других факторов, не все учащиеся изначально готовы к отсутствию жесткого контроля, выхода за рамки позиций ролевого взаимодействия «ученик – учитель».

5. Уделяется большое внимание деятельности по сопровождению процесса адаптации и вхождения в традиции МАНИИ. Необходимость этого обусловлена тем, что в МАНИИ приходят подростки из различных, во многом отличных по атмосфере и укладу жизни школ. Они не всегда могут адекватно адаптироваться в новых условиях и стать активными участниками развития и трансляции традиций МАНИИ.

При построении учебного процесса на основе самостоятельного поиска информации обучающимися в условиях новизны и неопределенности психологическая поддержка способствует успешной реализации заложенных в исследовании образовательных потенциалов, создает условия для развития субъектной позиции учащегося и построения индивидуальной траектории исследовательской деятельности.

Библиографический список

1. *Берулава Г.А.* Методологические ориентиры современной психологии. М.: Издательство Университета Российской академии образования, 2009. – 176 с.

2. *Громыко Ю. В.* Исследование и проектирование в образовании // Школьные технологии. 2005. №2. – С. 66.

3. *Игропуло И.Ф.* Психолого-педагогические особенности организации исследовательской деятельности школьников в системе «лицей-университет» // Материалы III Национальной научно-практической конференции «Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты». – М., 2006. Т. 1. – С. 275–278

4. Освоение учащимися методов научных исследований в системе дополнительного образования детей / Под ред. В.С. Игропуло – Ставрополь: Сервисшкола, 2000. – 200 с.

5. *Плигин А.А.* Психология познавательных стратегий школьников в индивидуализации образования // Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – М.: 2009. – 56 с.

6. *Слободчиков В.И.* Антропологический смысл исследовательской работы школьников / В.И. Слободчиков // Развитие личности. – 2006. № 1. – С. 236–244.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОУ

Кузнецова Т.С.

МБДОУ д/с №29 «Маячок», г. Таганрог

toga83@mail.ru

Общение в жизни человека является не только основой любых отношений, но и главным условием для развития самого человека, что и определяет качество его отношений с окружающим миром. Когда в ходе общения родитель и ребенок делятся своим радостями, горестями, опасениями, они становятся ближе друг к другу, достигают взаимопонимания. Умение общаться – это очень важное качество в отношениях.

На протяжении дошкольного детства характер взаимодействия ребенка с родителями претерпевает ряд изменений: от децентрированного переходит к общению, как минимум, троих людей (мама – ребенок – папа) [4]. Потребность дошкольника в общении состоит в стремлении к познанию самого себя и других людей, в попытке понять, что он может, умеет, знает. После кризиса 3 лет взаимоотношения взрослого с ребенком становятся *спокойнее*, малыш становится уже достаточно самостоятельным, возникает потребность в общении со сверстниками, в ходе которой он удовлетворяет свое стремление к эмоциональному контакту, ощущает себя предметом заинтересованности и симпатии, чувств, которые отличаются от тех, что проявляются у взрослых, обладает возможностью избирательного общения (и он выбирает, и его выбирают) [4]. С одной стороны, это радует дошкольника, а с другой – огорчает его, так как родители уделяют ему меньше внимания.

Сложная экономическая ситуация современного мира, развитие технологических процессов, в ходе которого виртуаль-

ное общение становится предпочтительнее, приводит к тому, что детям хочется тепла, ласки, понимания, а родители, пытаясь заработать на хлеб насущный, приходят домой уставшими, на живое общение часто уже не способными. Растёт стена непонимания и недоверия между взрослыми и детьми, возникают конфликты. Ряд исследований (Кравцова Е.Е., Мотигуллина Л.Ю., и др.) показывают, что к младшему школьному возрасту связь родитель – ребенок глубоко нарушена: дети перестают делиться с ними своими радостями и горестями, становятся скрытными [3]. Детям, у которых нарушено взаимодействие со значимыми взрослыми труднее войти в мир взрослости, и они чаще испытывают трудности в общении в подростковом периоде, так как у них отсутствуют навыки взаимного познания, они не умеют устанавливать и развивать взаимоотношения и влиять на состояния, чувства, мысли, взгляды, поведение и регуляцию совместной деятельности [1].

Наши многолетние исследования процесса взаимодействия родителей и детей, с целью его оптимизации, показали, что лучше всего налаживание и коррекция общения детей с родителями проходит в ходе организации совместной трудовой деятельности, одинаково широко охватывающей оба поколения. Трудовые навыки начинают формироваться еще в раннем возрасте на основе усваиваемых навыков самообслуживания, и развиваются в течение дошкольного онтогенеза через игру под влиянием взрослого, максимально ярко проявляется в ходе становления учебной деятельности, отделяясь от нее в последствие в самостоятельную ветвь [2]. Выполняя различные трудовые поручения, дошкольники обучаются различным трудовым операциям, а так же приобретают навыки работы в группе, межличностному взаимодействию – как со сверстниками, так и со взрослыми. Дети начинают понимать зависимость друг от друга в совместной деятельности, понимать, что результаты индивидуального труда включены в общее дело [2].

Совместно с педагогическим составом МБДОУ д/с №29 «Маячок» г. Таганрога нами был разработан проект «С мастерством люди не родятся, а добытым мастерством гордятся», основной целью которого являлось создание системы условий для эффективного взаимодействия детей и их родителей, в ходе ко-

торого происходило не только развитие трудовых навыков и дошкольников, но и налаживание психологического контакта между участниками психолого-педагогического процесса. Механизмы реализации денного процесса заключались в разработке системы занятий по развитию трудовых навыков детей; в разработкеразличных подпроектов, объединяющих детей и родителей общей трудовой целью; в проведении творческих мастерских, а также общих праздников, в ходе которых отмечались достижения всех участников проекта; в проведении обучающих семинаров для родителей.

Данный проект содержит 3 этапа:

1. На 1 этапе – подготовительно-аналитическом – происходит сбор данных об уровне развития трудовых навыков детей и особенностей их взаимодействия с родителями. На основе полученных данных проходит разработка системы психолого-педагогических мероприятий, отраженных в пункте 2.

2. Практический этап, целью которого является реализация деятельностного и компетентностного подходов, предполагающих включение в проект всех субъектов образовательной деятельности, состоит из нескольких пунктов:

1) Реализация системы по развитию коммуникативных и трудовых навыков у дошкольников, а именно:

– Создание коллективных работ для украшения территории детского сада;

– Оформление информационных стендов о характеристиках общения дошкольников и способах эффективного взаимодействия с ними;

– Выставки «Моя мама мастерица», «Папа может все что угодно».

2) Реализация подпроекта «Русская ярмарка» – создание поделок совместно дети-педагоги-родители с использованием различных видов художественного творчества

– Проведение мастер-класса для родителей «Мастерство моей бабушки»;

– Проведение массового гуляния «Ярмарка».

3) Реализация подпроекта «Мой зеленый детский сад»:

– Создание коллективной работы «Любимый детский сад»;

- Конкурс рисунков «Площадка детского сада»;
- Совместно с родителями озеленение территории детского сада.

4) Проведение творческих мастерских:

- Мастер-классы по креативному рукоделию (бисероплетение, войлоковаляние, столярная мастерская, и т.д.);
- Выставка «Папа, мама я – умелая семья»;
- Изготовление блинов к празднику «Масленица»;
- Проведение «Пряничных гостинных» (совместное чаепитие родителей с детьми, организация игр и потешек).

5) Проведение родительских гостинных:

- Эффективные и неэффективные стили общения родителей с детьми;
- «Спросите нас...»;
- «Я слышу своего ребенка» и т.д.

3. На заключительном этапе происходит обобщение опыта и определение результата практической деятельности по оптимизации процесса взаимодействия родителей и детей.

По результатам мониторинга данный проект позволил детям и взрослым найти общие точки соприкосновения, которые помогли им наладить взаимодействия друг с другом, раскрыл специфику возникающих конфликтов в диаде взрослый-ребенок, ориентировал детей и их родителей на организацию трудового процесса, как условия обучения эффективному общению со всеми участниками данного процесса. Данный проект помог родителям понять, что можно стать самым лучшим другом своему малышу, если принимать ребенка таким, какой он есть, не переходить с оценки конкретных действий на оценку его личности, замечать успехи ребенка, радоваться им, не лишать своего чада веры в любовь родителей.

Библиографический список

1. *Божович Л.И.* Избр. психол. труды. Проблемы формирования личности. Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: АСТ, 1995.
2. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
3. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.

4. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Научн. исслед. инст. общей и пед. психологии. Академия пед. наук СССР; Под ред. А.Г. Ружской. – Н.: Педагогика, 1989. – 216 с.

«ЯДРО АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ» КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В КОЛЛЕДЖЕ

Медведев В.П., Кислова Л.П.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
ГБОУ СПО РО «Таганрогский авиационный колледж
имени В.М. Петлякова», г. Таганрог

medvedev@itt.net.ru, kislova7@mail.ru

Современный специалист должен быть активной, творческой личностью, настроенной на достижение высших профессиональных и социальных вершин.

Для реализации этого необходимо организовать такую систему подготовки будущего специалиста, при которой основной вектор обучения направлен на всестороннее индивидуализированное творческое развитие личности, предусматривающее раскрытие ее призвания и нацеленность на достижение высшего профессионального и социального успеха, а также вооружение ее необходимым для этого инструментарием [2].

Для достижения освоения студентами данного инструментария необходимо формировать у них так называемое «ядро акмеологических знаний» будущего специалиста [3]. Это ядро должно иметь трехкомпонентную структуру, интегрируя социальные, гуманитарные и естественно-научные (технологические) закономерности бытия человека. Социальный компонент акмеологического знания связан с проблемой смысла и стратегии жизнедеятельности субъекта. Это знания, включающие социокультурную направленность, гуманистическое мировосприятие, научную логику социального познания. Гуманитарный компонент акмеологического знания включает комплекс сведений о целостном человеке из психологии (общей, возрастной, педагогической, социальной, психологии личности, общения, познания, деятельности, творчества, развития), педагогики (возрастной, сотрудничества), социологии, управления и др. Технологический компонент акмеологического знания приравнивает-

ся к искусству, мастерству, т.е. к такому виду знания, который у древних мыслителей относился к «магическому». Технологическое оснащение деятельности заключается в объективировании знаний и практического опыта субъекта деятельности. Их функциональное назначение – упорядочить все «частности» деятельности, перевести на уровень эффективного достижения поставленных целей [1].

По своей сути это ядро должно позволять студентам получать знания о своих личностных и профессиональных характеристиках «Как должно быть», «Как может быть» и «Как есть» на данной ступени образования, а также овладение методами оперативного определения «Как есть», методами продуктивного решения задач и акмеологического проектирования вектора личностного и профессионального развития. Наличие данного ядра позволит в дальнейшем сформировать акмеологическую направленность в развитии, как личности, так и специалиста – способность специалиста настойчиво ориентировать свою деятельность на развитие личности с одновременным достижением высшего профессионального и социального успеха независимо от степени воздействия возникающих при этом благоприятных и неблагоприятных обстоятельств.

При этом весьма важным моментом для эффективного формирования «ядра акмеологических знаний» является выбор необходимой технологии обучения. Одним из вариантов реализации такой образовательной технологии может быть введение элементов акмеологических знаний во все учебные дисциплины. Благодаря комплексности такой подход был бы эффективен, но его реализация весьма сложна как с позиций требуемых объемов методической работы, подбора кадрового состава, так и временных затрат. Вторым вариантом, более оперативно реализуемым, может быть введение специальных элективных курсов, призванных дать обучаемым необходимый инструментарий для акмеологически направленного обучения и самообучения.

При выборе образовательной технологии вариант «облегченной технологии акмеологизации» был принят в основном из-за проблемы кадрового обеспечения системы. Вопрос обеспечения системы соответствующими педагогическими кадрами является одним из самых злободневных и требующих пристально-

го внимания. Новые требования, предъявляемые к выпускникам профессиональных учебных заведений, заставляют по-новому взглянуть и на личность преподавателя, а также на личностно-ориентированное взаимодействие преподавателя и студента. Необходима коренная перемена ролей педагога – от организатора до роли менеджера, соучастника образовательного процесса, проповедующего педагогику сотрудничества и владеющего личностно-ориентированными, акмеологизированными, творческими методами обучения. Сегодня каждому преподавателю необходимо ориентироваться в широком диапазоне современных инновационных направлений.

В нашем колледже более 15 лет ведется работа по реализации личностно-ориентированного обучения с использованием системы элективных курсов как психолого-акмеологической, так и региональной направленности,

При этом для формирования «ядра акмеологических знаний» специалиста и создания условий для личностного развития студентов нами используется «модуль дисциплин акмеологической подготовки», включающий дисциплины, как вошедшие в государственный образовательный стандарт, так и элективные курсы (как обязательные, так и по выбору), совместно обеспечивающие динамическое формирование «ядра акмеологических знаний» специалиста. Полный перечень этого модуля, для всех восьми специальностей, по которым ведется подготовка в колледже, включает в себя четырнадцать дисциплин: «Введение в специальность (история отрасли)», «Основы исследовательской деятельности (психология и методы инженерного творчества)», «Основы управленческой деятельности», «Управление персоналом», «Основы психологии», «Социальная психология», «Управленческая психология», «Основы делового общения», «Этика деловых отношений», «Основы социологии», «Основы культурологии», «Креативная акмеология», «Развитие коммуникативной компетентности личности» и «История Донского края и Таганрога».

В ходе экспериментального исследования эффективности созданной нами системы формирования «ядра акмеологических знаний» у студентов было выявлено, что курсы сугубо психолого-акмеологической ориентации обеспечивают развитие лично-

сти в аспекте определения и реализации своего призвания, т.е. способствуют инициации интеллектуальных способностей. Курсы региональной направленности, в свою очередь, ускоряют процесс адаптации студентов к потребностям регионального рынка труда, т.е. повышают у студентов субъектность и веру в вероятность положительных жизненных изменений [3].

Подтверждением эффективного раскрытия личностного потенциала у студентов колледжа является положительная динамика роста за последние десять лет таких показателей как: число дипломов с отличием, поступление выпускников в вузы, трудоустройство по специальности, призы и победы в олимпиадах и конкурсах городского, областного, Российского и международного уровней, выступления на конференциях самых различных уровней, а также публикации статей в сборниках и научных журналах. Так, за последние шесть лет студентами колледжа опубликовано 65 статей в научных журналах и 36 студентов внесены в энциклопедию «Одаренные дети – будущее России».

Интересно также, что реализуемая в колледже интеграция специальностей технологического, вычислительного и экономического профилей подготовки, позволяющая студентам получать в колледже две специальности одновременно, получила широкое признание студентов после того, как был расширен круг дисциплин, образующих «ядро акмеологических знаний» специалиста [3].

Библиографический список

1. *Деркач А.А., Зазыкин В.Г.* Акмеология. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
2. *Кузьмина Н.В.* Предмет акмеологии. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.
3. *Медведев В.П.* Система акмеологически-ориентированного профессионального образования. – Германия: ЛАМБЕРТ, 2012. – 512 с.

О РАЗВИТИИ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ BLANKMODULE КАК СТРУКТУРНОГО ЭЛЕМЕНТА УЧЕБНИКА

Опрышко А.А., Бондарев М.Г.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
opranna@yandex.ru, maxbond0707@gmail.com

Одним из путей решения такой задачи профессионального образования в рамках модернизации российской образовательной системы как подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, готового к постоянному профессиональному росту, является формирование и совершенствование навыков самостоятельной работы у студентов, что требует соответствующей организации процесса обучения, разработки новых дидактических подходов и соответствующего методического обеспечения [4].

Самостоятельная работа студентов – важнейшее звено, соединяющее их регламентированную учебно-познавательную деятельность в образовательном учреждении с процессом непрерывного самообразования. Принимая во внимание психологическую характеристику самостоятельной работы как учебной деятельности, ее можно определить как целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим обучающимся в совокупности выполняемых им действий и корректируемую им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания [2].

В педагогической практике термином «самостоятельная работа» обозначаются различные по степени самостоятельности действия обучающихся, которые можно условно разделить на три группы: индивидуальное выполнение учебных действий по строго предписанным правилам, самостоятельная работа с частично заданной программой действий и полностью самостоятельная работа от осознания студентом цели своей деятельности до самоконтроля результатов. Такой уровень можно назвать высшим уровнем самостоятельной познавательной деятельности, который должен быть достигнут студентом по окончании

вуза, чтобы соответствовать современным требованиям к нему как профессиональному работнику.

В качестве методического обеспечения самостоятельной работы студентов, отвечающей заданным психолого-педагогическим характеристикам, в рамках курса «Английский язык для специальных целей», реализуемого в ИТА ЮФУ с использованием учебников Radio Engineering, Computer Engineering, Electronic Engineering, был разработан специальный учебный модуль – *blankmodule*. В соответствии с содержанием основного учебного пособия задается основная траектория обучения, где место *blankmodule* зависит от конкретных задач, а наполнение его осуществляется студентами самостоятельно. Применяются любые доступные и/или специально отобранные материалы, которые рассматриваются в качестве учебных номинально или фактически. Главной особенностью *blankmodule* является гибкость, предполагающая использование в образовательном процессе большого количества мультимодальных информационных источников, где учебник представляет собой не статичный, но способный к динамическим изменениям как композиционный, так и методического характера образовательный инструмент, а студент получает возможность самостоятельно строить и реализовывать персональную образовательную стратегию, учитывая его личный потенциал.

Blankmodule, являясь структурным элементом учебника, представляет собой пустой раздел, самостоятельно наполняемый студентами учебным контентом в рамках заданной темы [1]. Применяясь с определенной периодичностью, обусловленной логикой учебного процесса, *blankmodule* реализует общую концепцию современного умного учебника [3]. Использование данного учебного модуля осуществляется на основе опыта заполнения предыдущих модулей модифицированного учебного портфолио-коллектора как накопителя новой и профессионально значимой языковой и фактологической информации и одновременно рабочей тетради студента.

Работа с *blankmodule* осуществляется в три этапа. На начальном этапе происходит введение в тему, актуализация фоновых знаний, выявление потенциальных трудностей, распределение ролей. Основным этапом предполагается самостоятельную дея-

тельность студента, направленную на наполнение модуля учебным контентом на основе мультимодальных информационных ресурсов. Учебные действия с отобранным материалом производятся в соответствии с рубриками, заданными в *blankmodule*. Среди прочего самостоятельная работа студента в рамках *blankmodule* предполагает выделение определенного количества лексических единиц (ЛЕ), произнесение которых вызывает затруднения; фиксацию ЛЕ, составляющих смысловую основу ресурса, их семантизацию любым приемлемым способом; выделение полиморфных ЛЕ, представляющих лексический интерес для данной темы и составление таблицы, включающей компоненты словообразовательной парадигмы данных лексем; фиксацию коллокаций, релевантных тематике ресурса, перевод их на русский язык, примеры употребления; определение наличия важных с точки зрения понимания грамматических явлений, приведение примеров.

В рамках работы со всеми информационными ресурсами студенту также предлагается заполнение сводной таблицы, служащей средством профессиональной рефлексии будущего специалиста, по следующим параметрам: известные мне факты; новые факты; факты, противоречащие моему представлению; интересные факты, о которых хотелось бы узнать больше.

Задачей обобщающего раздела *blankmodule* является презентация основных проблем, перспектив развития продуктов и технологий, представленных в информационных ресурсах в продуктивных видах речевой деятельности. На данном этапе происходит систематизация полученной информации, на основе которой выполняются письменные работы, организуются деловые игры, конференции и т.д.

Анализ и диагностика успешности формирования компетенций в организации собственной самостоятельной работы студентов происходит как на основном этапе работы над *blankmodule*, так и на заключительном – во время аудиторных занятий при выполнении письменных работ и устных выступлений, поскольку продуктивные виды речевой деятельности позволяют выявить степень соответствия отобранных ресурсов заданной тематике и адекватность отбора ключевых ЛЕ.

Поскольку реализация *blankmodule* осуществляется в рамках управляемой самостоятельной работы студентов, большое значение в успехе имеет личная увлеченность преподавателя и его ориентированность на обучающихся. В современных условиях, где основными направлениями в развитии образования являются гуманизация и личностно-ориентированный подход, обучение не может основываться на традиционных принципах, где учитель является транслятором знаний, а ученик – реципиентом, не определяющим ни целей, ни содержания, ни методов обучения. Поэтому сдвигая акцент в процессе обучения с преподавания на учение, организовывая преподавание не как трансляцию информации, а как фасилитацию осмысленного учения, преподаватель создает такую интеллектуальную и эмоциональную обстановку в аудитории и вне ее, которая стимулирует процесс учения, где обучающийся выступает равноправным участником учебного процесса, сам выстраивает и развивает свою собственную программу самостоятельно или совместно с другими; сам оценивает уровень обученности.

Опыт использования *blankmodule* в учебном процессе дает основание говорить об эффективности данного модуля как компонента методического обеспечения самостоятельной работы студента.

Библиографический список

1. Бондарев М.Г., Бакулев А.В. BlankUnit как структурный элемент электронного учебника по иностранному языку для специальных целей в контексте смешанного обучения // Сборник материалов Второй международной научно-практической конференции «Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения», Москва, 31 января – 2 февраля 2013 г. [Электронный ресурс].

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону, «Феникс». 1997.

3. Тихомирова Е. Авторское видение Smart-учебника [электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.youtube.com/watch?v=m0zWTxQi3u4> (дата обращения: 18.04.2012).

4. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки

231000 Программная инженерия (квалификация (степень) «бакалавр») [электронный ресурс] Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/924> (дата обращения 10.03.2014).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С
ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.
СТРАТЕГИИ УСПЕШНОГО ВКЛЮЧЕНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДЕТЕЙ
С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО
АППАРАТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Полковниченко Е.М.

МОБУ СОШ № 23 г., г. Таганрог

elena.maiorova@mail.ru

«Когда я стану взрослой, обязательно буду лечить животных!» – Вика говорит об этом уверенно, глаза горят, во всём чувствуется, как она увлечена. Я внимательно слушаю Вику и ни минуты не сомневаюсь: она будет! Собственно, весь смысл нашей беседы и заключается как раз в этом, таком простом глаголе – «БУДУ». Она мечтает о будущем, у нее есть стремление быть полезной, оказывать внимание, проявлять заботу. Сегодня она готова помочь братьям нашим меньшим, завтра – всему обществу.

Глядя на эту приветливую, бойкую, немного ироничную девочку, вряд ли кто поверит, в жизнь этого ребенка однажды ворвалась страшная трагедия: в результате несчастного случая на железной дороге Вика лишилась обеих ног.

Ампутация. Протезирование. Инвалидность. Об этом не просто писать и, тем более, говорить вслух. Как-то с трудом подбираются слова для спокойного, взвешенного обсуждения таких проблем. А если речь о ребёнке?! [1]

Сегодня, оглядываясь назад, я очень благодарна, прежде всего, психологу, врачам, тренерам Санкт-Петербургского **научно-практического** центра медико-социальной экспертизы, протезирования и реабилитации инвалидов им. Г.А. Альбрехта, которые первыми дали возможность родителям Вики сделать правильный выбор в образовательной траектории обучения дочери. Именно они открыли ребенку с ограниченными возмож-

ностями путь к обучению вместе со сверстниками. Еще Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из социума, т.е. из общества детей с нормальным развитием. Он считал, что основной задачей воспитания ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и осуществление компенсации его недостатка каким-либо другим путем. Л.С. Выготский одним из первых обосновал идею интегрированного обучения, которая успешно была реализована в практике работы школ Западной Европы и США и только в последние годы начинает все активнее воплощаться в России [2. С. 34-49].

В последние годы за рубежом, в США, Канаде, Великобритании, на смену понятию «интеграция» приходит понятие «включение» (inclusion). [3] Этому способствовало распространение декларации ЮНЕСКО о мерах в социальной политике, декларирующих «включающее образование» (Испания, г. Саламанка, 1994г.). Какова же основная идея инклюзии как включения (не интеграции!) в образовательный процесс? Механическое объединение в одном классе детей с обычным и особым развитием не означает полноценного участия последних в жизни класса. *Включающее* или *инклюзивное* образование представляет собой такую форму обучения, при которой учащиеся с особыми потребностями посещают те же школы, что и их братья, сестры, соседи, находятся в классах вместе с детьми одного с ними возраста, имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели, обеспечиваются необходимой поддержкой.

В современной образовательной политике США и Европы получили развитие несколько подходов:

- расширение доступа к образованию (widening participation),
- мейнстриминг (mainstreaming),
- интеграция (integration),
- инклюзия, т.е. включение (inclusion) [4].

Мейнстриминг предполагает, что ученики-инвалиды общаются со сверстниками на праздниках и в различных досуговых программах. Интеграция означает приведение потребностей

детей с психическими и физическими нарушениями в соответствии с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них. Включение или инклюзия – реформирование школ и перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения.

Развитию инклюзивного образования чаще всего препятствует отсутствие необходимого материально-технического обеспечения школ [5]. Особое место среди проблем детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата занимает проблема доступа к учреждениям образования и здравоохранения, культуры и спорта, жилым зданиям и транспорту. И это делает их жизнь фактически изолированной от общества.

Законодательно не обеспечено финансирование пребывания ребенка с «особыми потребностями» в массовой школе. Многие проблемы могут быть решены за счет пожертвований родительского комитета школы. Никто не останется равнодушен. Благодаря родительскому сообществу, была решена главная проблема и в нашей конкретной ситуации – Вика могла самостоятельно, без сопровождения мамы, осуществлять передвижение по внутреннему пространству школы.

В период сбора материальных средств и выполнения монтажных работ девочке была предоставлена возможность домашнего обучения с элементами мейнстриминга. Вика общалась со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах. С самого начала обучения девочка заняла активную позицию – читала стихи, самостоятельно готовила вокальную партию соло, а затем включалась в выступление классного хора, даже кружилась в хороводе вокруг Новогодней елки.

Вика иногда падала. Редко, но это случалось. Вопреки боли, страданиям, скорее, душевным – взрослых, обучение в начальной школе завершилось. Ежегодно, на протяжении 4 лет, после успешных медицинских реабилитационных процедур Вика входила в двери школы и приступала к обучению. В классе все с нетерпением ждали ее возвращения. Здесь царил теплый климат, в котором все чувствовали себя уверенно и безопасно, продуктивно воплощая в жизнь идеи современного образования.

Мы сталкивались с разными проблемами, но все равно двигались вперед.

Жизнь показала, что Вика способна заниматься не только в обычном классе массовой школы, но и в учреждениях дополнительного образования: в секции спортивного плавания, в кружке технического моделирования станции юных техников, может участвовать в конкурсах и олимпиадах, успешно реализовывать себя в живописи и музыке, искусстве фотосъемки, может организовывать выставки своих лучших фоторабот, принимать участие в театральных постановках и даже танцевать!

Сегодня Вика учится в 6 классе. Каждый раз, рассказывая мне или своим одноклассникам об очередном достижении вне школы, Вика не скрывает радости. Для нее это не просто грамота – это очередная победа. Победа над чувством неполноценности, психологического дискомфорта, победа над болью. Я уверена: Вика не будет испытывать страха перед взрослой интеграцией в общество. Инклюзивное образование – достойная поддержка для ребенка-инвалида по пути к полноценному включению его в жизнь нашего стремительно развивающегося общества. Любые проблемы при желании можно решить. И на сегодняшнем этапе развития общества, законодательной системы, системы образования сделать жизнь ребенка-инвалида полноценной, активной может любая образовательная среда, включающая в себя образовательное учреждение с его администрацией, обеспечивающей нормативно-финансовую составляющую инклюзивного образования; с педагогами, вооружёнными специальными знаниями и умениями по заявленной проблеме; с родителями, стремящимися к полноценному включению своего ребенка-инвалида в жизнь общества [6]. Инклюзивное образование, если оно грамотно организовано, помогает предотвратить дискриминацию в отношении детей с особыми потребностями. Его становление будет возможным только при объединении усилий педагогов, родителей, общественных организаций, представителей законодательной и исполнительной власти.

Библиографический список

1. *Умрихин К., Берт Д.* Мы не настолько ограничены, как нам кажется [Электронный ресурс]. Режим доступа –

<http://neinvalid.ru/novosti/daniel-bert-daniel-burt-my-nastolko-ogranicheny-kak-im-kazhetsya/#more-542>.

2. *Выготский Л.С.* Полное собрание сочинений. Т. 5; «Основы дефектологии». – М.: «Педагогика», 1983.

3. *Лиза Белкин.* Примеры инклюзии: “Опыт одного класса” NewYorkTimes, 12 сентября 2004; Режим доступа – <http://antysk.livejournal.com/68545.html>.

4. *Реут М.Н.*, заведующая кафедрой коррекционной педагогики Института развития образования Республики Татарстан, к. соц. н., доцент. [Интернет-лекция «Инклюзивное образование детей с нарушениями развития»](#).

5. *Кедрин А.* Обучение на равных для разных детей. Режим доступа – <http://dislife.ru/articles/view/30373#cut>.

6. Материалы сайта «Образование и инвалиды» <http://school.msk.ort.ru/integration/index.php>.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ СЕРВИСА И ТУРИЗМА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Похилько Д.Н., Махровская А.А.

ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
г. Ставрополь

dpokhilko@yandex.ru

Современное образование в нашей стране претерпевает значительные изменения, одной из причин которых, является вхождение в Болонский процесс. С 2013 года существенно изменилось законодательство РФ, регламентирующее приоритеты образовательного процесса. В результате этого произошла переориентация отдельных направлений, принципов и подходов к высшему профессиональному образованию. В современном образовательном процессе основным стал компетентностный подход. Компетентностный подход отражает реальность современной социальной жизни, образовательной политики государства, образовательного процесса. В связи с этим подходом подготовка специалистов в любой сфере, в том числе и в сфере туризма включает определённый набор компетенций, которыми должен

обладать специалист. Изменения подходов подготовки специалистов, актуализировали исследования в данной области.

Современный специалист сферы социально-культурного сервиса и туризма – это специалист широкого профиля, который должен знать возможности современных научных методов познания и владеть технологиями, необходимыми для решения задач, возникающих при выполнении профессиональных функций [1]. Однако, несмотря на большое количество принятых нормативно-правовых актов и положений по подготовке специалистов для индустрии туризма и гостеприимства, в кадровом обеспечении существует дефицит специалистов, способных на своем рабочем месте принимать обоснованные решения, работать на уровне зарубежных партнеров и максимально удовлетворять запросы клиентов. Формирование специальных компетенций в подготовке специалиста социально-культурного сервиса и туризма является подготовительным этапом для успешного осуществления его профессиональной деятельности в условиях постоянно изменяющегося российского законодательства и отсутствия единых норм регулирования в области сервиса [2]. Рассматривая проблему формирования компетенций специалистов социально-культурного сервиса и туризма необходимо остановиться на самом содержании термина. Понятие компетенция включает определенный набор смысловых понятий, включающих круг ведения определенного лица: совокупность вопросов, в которых человек хорошо разбирается, а так же может эффективно работать в их области; единство знаний, навыков и профессионального опыта, способностей действовать; адекватность или достаточность; состояние или качество быть функционально адекватным или имеющим достаточные знания, суждения, навыки, умения [3].

В литературе так же приводят следующее определение: «компетенция (от лат. *competo* – добиваюсь, соответствую, подхожу) – это определенная характеристика личности, необходимая для выполнения определенных работ и позволяющая ее обладателю получать необходимые результаты работы» [6]. Другими словами, компетенция – это требуемый для определенной деятельности стандарт поведения. Компетенции – инструмент корпоративный, поэтому практически невозможно создать еди-

ный набор компетенций, которым сможет пользоваться любая компания с учетом всей специфики требований к должностям [4].

Компетенции состоят из следующих набора взаимосвязанных элементов:

1. Знания – систематизированная теоретическая информация о конкретном виде деятельности и алгоритме ее выполнения.

2. Умения и навыки – способности, приобретенные в процессе выполнения деятельности и позволяющие осуществлять необходимый алгоритм действий.

3. Личностно-деловые качества – набор свойств личности, позволяющий эффективно использовать имеющиеся знания, умения и навыки.

4. Целевые установки – побудительные мотивы для осуществления деятельности.

5. Опыт – практика применения знаний, умений, навыков и личностно-деловых качеств для успешного выполнения работ и достижения целей.

6. Потенциал – границы расширения возможностей, способность к развитию и направление развития [5].

Перечисленные компоненты компетенции включают приобретаемые в процессе обучения нормы, ценности, моральные критерии, и сугубо личностные характеристики, такие как коммуникабельность, мотивы, самооценка, способность к оценке результатов своего труда. Эти компоненты включают не только наличие необходимого набора навыков, знаний и умений для осуществления профессиональной деятельности в туристской сфере, но также знание и понимание общих научных принципов, правил этикета, стандартов профессионального поведения и необходимости их применения, умение ориентироваться в профессиональной среде.

В целом, всю совокупность компетентностей специалиста в сфере сервиса и туризма можно представить в виде профессиональных знаний различных потребностей туристов и возможностей их удовлетворения, поддержания деловых отношений, эффективного управления с элементами прогнозирования и планирования, а так же особенностей применения этих профес-

сиональных знаний на практике в целях полного удовлетворения этих потребностей. При обучении специалиста в области сервиса и туризма важно развивать одновременно как уровень его знаний и информированности, так и личностные качества.

Современному выпускнику СКС и Т очень важно иметь, хороший навык хотя бы одного иностранного языка, обладать знаниями в сфере страноведческого, знанием потребностей различных категорий туристов, в том числе и лиц с ограниченными возможностями, уметь пользоваться специальными компьютерными программами, поисковыми системами, владеть первичными навыками техники продаж турпродукта, разбираться в технологиях бронирования услуг, иметь основы юридических знаний, так же большое значение имеют личностные качества выпускника, такие, как высокая коммуникабельность, ответственность, аккуратность, доброжелательность, стрессоустойчивость, стремление к самосовершенствованию, творческому отношению к профессии. При этом специалист сервиса и туризма должен быть мотивирован на постоянное обновление полученных знаний и самосовершенствование. Это означает, что однажды приобретенная специальность более не является гарантией для профессиональной деятельности в течение всей жизни.

Следует отметить, что спрос на специалистов в сфере сервиса и туризма значительно увеличивается с каждым годом, однако, по мнению практических работников [7], проблема заключается не в том, что выпускников профильных образовательных учреждений не хватает, а в уровне их подготовки, завышенных уровнях самооценки и низкой трудовой мотивации. Следовательно, можно предположить, что большинство современных ВУЗов, обучающих специалистов сервиса и туризма, в процессе обучения не формируют обозначенные выше аспекты компетенций и в настоящее время актуализируется задача пересмотра подходов подготовки специалистов сервиса и туризма. Для полноценного формирования всех аспектов компетенций специалиста в данной сфере, по нашему мнению образовательный процесс должен основываться на передаче опыта практической деятельности успешных туристских предприятий, в том числе и зарубежного опыта обслуживания различных категорий туристов. Данные аспекты образовательного процесса позволяют спе-

циалистам сервиса и туризма приспособиться к новым формам организации труда и международной конкуренции в сфере туристских услуг.

Библиографический список

1. *Егоров В.Е.* Проблемы профессиональной подготовки специалистов в сфере туризма: инновационный подход к их решению // Туризм: право и экономика. – 2008. № 1.

2. *Егоров В.Е.* К вопросу о задачах правового образования в туристском вузе // Туризм: право и экономика. – 2007. № 4. – С. 37–41.

3. *Исакова Т.* Учись, студент // Турбизнес. – 2007. № 12. – С. 11–13.

4. *Мусатова О.М.* Система компетенций в ВУЗе как основа подготовки специалистов в социально-культурном сервисе и туризме // Вестник Югорского Государственного университета. – 2011. Выпуск 4 (23). – С. 84–86.

5. Там же.

6. Построение системы компетенций в компании / Под ред. О. Лобановой. – М.: 2009. – С. 5–6.

7. *Снегов С.* В теории и на практике. Почему дипломы туристических вузов так мало «весят»? // Турбизнес. – 2007. № 12. – С. 8–9.

Научный руководитель: Игропуло И.Ф. – д.п.н., профессор, профессор Северо-Кавказского федерального университета.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ НЕСАМОСТОЯТЕЛЬНЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ¹⁰

Рябухина В.В., Истратова О.Н.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
vlada_riabykhina@mail.ru, oksana-istratova@yandex.ru

С проблемой выбора профессии рано или поздно сталкивается каждый человек. Изменения в экономической, политической и социально-культурной сферах привели к появлению в стране новых для отечественной культуры профессий, что при-

¹⁰Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант №13-36-01006a1.

вело к ломке стереотипов и привычных форм профессионализации [1]. Профессиональный выбор сегодня требует от молодого человека хорошей ориентированности в мире профессий, рынке труда, зрелой личностной позиции.

Профессиональное самоопределение связано с глубокими, сильными, эмоциональными переживаниями развивающегося человека, так как в жизни большинства людей это первый нормативный выбор, т.е. обязательный вынужденный выбор, от которого нельзя уйти (хотя можно отложить). Этот момент жизни является переломным для социальной позиции. Проблема в том, что необходимо, завершая определенный этап своей жизни, определить дальнейший путь, причем ответственность ложится на его собственные плечи. Чаще всего более или менее сознательный первичный профессиональный выбор осуществляется в подростковом и юношеском (начало которого приходится на окончание школы) возрасте.

Старший школьный возраст – это важный рубеж на пути во взрослую жизнь, это главная черта, перейдя которую, вчерашний ребенок становится взрослым. Однако относительная самостоятельность и самостоятельность старшеклассников сочетаются с зависимостью от окружения и ориентацией на других [3].

Одна из основных проблем данного возраста – трудность определения стратегии действия и поступков, которая в наибольшей степени способствовала бы оптимальному раскрытию внутренних возможностей субъекта. Проблема обостряется тем, что профессиональное самоопределение, а фактически и выбор всего жизненного пути приходится именно на этот период, для которого характерны недостаток жизненного опыта, знаний об окружающем человека мире и самом себе [4]. И средняя, и высшая школа совершенно недостаточно готовят своих выпускников к выбору своего единственного и неповторимого жизненного пути. Значительная часть выпускников школ находятся «на распутье», в растерянности между окружающим их сложным, бесконечно разнообразным и противоречивым миром. Выбор профессии и поступление в вуз во многих случаях происходят случайно.

Таким образом, особую актуальность приобретает проблема оказания психологической поддержки старшеклассникам с низким уровнем самостоятельности в их профессиональном выборе.

В исследовании принимали участие 150 учащихся 10-11 классов.

На основании проведенного теоретического анализа мы предположили, что у самостоятельных старшеклассников готовность к профессиональному самоопределению будет более сформирована по сравнению с их несамостоятельными сверстниками, что будет проявляться в разной степени соответствия склонностей профессии, разном уровне информированности, эмоциональной включенности, автономности выбора, а также разной мотивации выбора самостоятельных и несамостоятельных старшеклассников.

В ходе исследования были применены следующие методики: опросник «Экспертная оценка самостоятельности учащихся (А.К. Осницкий)», опросник "Стиль саморегуляции поведения", опросник «Оценка учащимися своей самостоятельности (А.К. Осницкий)», методика «Мотивы выбора профессии», квалитетрический метод оценки готовности учащихся к профессиональному самоопределению, методика «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявской), опросник профессиональной готовности (Л.Н. Кабардовой).

Результаты эмпирического исследования показали, что самостоятельные и несамостоятельные старшеклассники не различаются в уровне информированности о мире профессий и эмоциональной включенности в процесс выбора. Однако самостоятельные старшеклассники характеризуются бóльшим соответствием склонностей выбранной профессии, преобладанием внутренней мотивации выбора профессии; высокой автономностью выбора. Несамостоятельные старшеклассники характеризуются: меньшим соответствием склонностей выбранной профессии; преобладанием внешней мотивации выбора профессии; низкой автономностью выбора [2].

Противоречие между задачами возраста, которые стоят перед старшеклассниками, и реально достигнутым уровнем готовности к профессиональному самоопределению и самостоя-

тельности старшеклассников, приводит нас к необходимости проведения коррекционно-развивающей работы с несамостоятельными старшеклассниками.

Программа предназначена для социально-психологической работы со старшеклассниками с использованием групповой формы занятий. Групповая форма работы целесообразна в силу того, что в группе воссоздаются условия, в которых новые возможности, психологические навыки или процессы могут развиваться и стать нужными старшекласснику, значимыми с точки зрения построения адекватных отношений с миром и другими людьми. В работе со старшеклассниками наиболее значимой становится работа в личностно-ориентированном направлении: через осознание собственных возможностей – к осознанию личных перспектив. Самостоятельность является особым условием развития готовности к профессиональному самоопределению.

Программа направлена на решение следующих задач:

- 1) способствовать развитию у старшеклассников знаний о себе, о мире профессий, о своих возможностях и перспективах;
- 2) способствовать установлению открытости в общении, адекватного взаимодействия с позиций сотрудничества.

Основная идея коррекционно-развивающей программы заключается в развитии готовности к профессиональному самоопределению, самостоятельности, ответственности, осознанности выбора жизненного пути.

Программа включает в себя реализацию трех этапов. Движение от этапа к этапу будет отражать развитие тех или иных качеств участников группы.

На первом этапе – ориентировочном – происходит эмоциональное объединение участников группы, снятие напряжения, сплочение группы, развитие образа-Я участников группы путем самоанализа и получения обратной связи и, соответственно, познание самого себя.

Второй этап – конструктивно-формирующий – ставит следующие задачи: развить сотрудничество, способность самостоятельно планировать деятельность и поведение; способствовать развитию гибкости и адекватности реагирования на изменение условий; расширить представления учащихся о мире профессий.

Данный этап позволяет участникам группы осознать, какими ресурсами они обладают, где находятся.

На третьем этапе – закрепляющем – происходит осознание своих перспектив. Участники группы задаются вопросом: куда я стремлюсь? Задачи данного этапа: развить самостоятельность в выдвижении и достижении цели, способствовать выполнению поставленных задач без посторонней помощи и контроля; способствовать соотнесению собственных личностных качеств участников группы с различными профессиями в целях профессионального самоопределения.

В ходе реализации программы психологической поддержки была собрана обратная связь от участников тренинга, а также – повторное тестирование, которые показали, что их профессиональный выбор стал более осознанным, автономным. Выбор профессии стал восприниматься не как проблема, а как важная жизненная задача, которую старшеклассник способен решать сам.

Библиографический список

1. *Ажнина О.* Психологическая поддержка профессионального самоопределения детей-сирот / О. Ажнина // Воспитание школьников: теоретический и научно-методический журнал. – 2005. № 7. – С. 41–47.

2. *Истратова О.Н., Рябухина В.В.* Готовность к профессиональному самоопределению самостоятельных и несамостоятельных старшеклассников// Материалы XI Всероссийской научной конференции молодых ученых, студентов и аспирантов «Техническая кибернетика, радиоэлектроника и системы управления»: Сборник материалов. – Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2012. Т. 2. – 338 с. – С. 146–147.

3. *Прыгин Г.С.* Психология самостоятельности: Монография. – Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. – 408 с.

4. *Сапогова Е.Е.* Психология развития человека: Учебное пособие. – М.: Изд-во Аспект Пресс, 2005. – 460 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ В НЕПОСРЕДСТВЕННОЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ

Самохвалова Е.А.

МБДОУ детский сад «Здоровый ребенок», г. Таганрог

sam.lena13@yandex.ru

Приоритетной задачей современного дошкольного образования является максимальное содействие воспитанию творческой личности в условиях субъектно-личностного взаимодействия педагога с ребенком. Согласно стандартам ФГОС, в непосредственной изобразительной деятельности в нашем детском саду мы опираемся на программу Льва Абрамовича Венгера «Развитие». Эта программа основывается на психологической теории Л.С. Выготского. Согласно этой теории наиболее существенная линия в развитии человека представлена становлением его сознания. Именно сознание характеризует возможности познания человеком окружающей действительности и самого себя, возможности его саморегуляции, особенности его эмоциональной сферы. [1. С. 145–148].

Создание условий, направленных на всестороннее, гармоничное развитие детей, обеспечение их психического, физического и эмоционального благополучия с ориентацией на индивидуальные и возрастные особенности каждого воспитанника является приоритетным направлением психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса МБДОУ д/с «Здоровый ребенок» г. Таганрога. А так же приоритетной задачей является формирование интереса к эстетической стороне окружающей действительности, удовлетворение потребности детей в самовыражении через решения следующих задач:

- развитие продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация, художественный труд);
- развитие детского творчества;
- приобщение к изобразительному искусству;
- развитие любознательности ребенка;
- развитие воображения.

Изобразительная деятельность, рисунок – это естественная для ребенка форма выражения отношений к окружающей

его действительности. Между 5-10 годами видение детей предопределено образным мышлением. Детская потребность в образах ненасытна. Необходимо не только удовлетворить эту потребность, но и использовать ее для развития памяти, внимания, наблюдательности, воображения. Некоторые дети больше чувствуют и понимают, чем могут сказать. Поэтому они интуитивно выбирают рисунок перед другими способами выражения. Это своего рода невербальный способ коммуникации. Вербализировать свои чувства ребенок не всегда может из-за конфликтных отношений в семье, недостаточной отзывчивости взрослых и тревожно-мнительного способа переработки жизненных неудач. Происходит это еще и потому, что ребенку не хватает непосредственности и последовательности в достижении цели. Они слишком болезненно реагируют на возникающие трудности, случайности, непредсказуемые ситуации при общении, не могут постоять за себя, легко обижаются, излишне нетерпеливы, беспокойны, требуют повышенного внимания к себе и страдают от невозможности добиться так необходимого им признания.

Рисунок является средством развития самовыражения, выступает как механизм коррекции, направленный непосредственно на поддержание баланса внутренних сил, а иногда и на актуализацию механизмов защиты, что так необходимо ребенку. Выполнение некоторых художественных задач требует от ребенка внутреннего самообладания, к которому он не готов в связи особенностями психического развития. Так осторожный ребенок вынужден стать отважным, неосмотрительный – осторожным, слабовольный – проявить выдержку, упрямый – суметь приспособиться к своеобразию другого.

Как воспитатель по изобразительности я могу корректировать внутренние установки ребенка по отношению к себе, окружающему миру опосредовано через рисование. Таким путем закладывается основа психологического роста и развития интереса к жизни. Непосредственно изобразительная деятельность помогает научить ребенка выражать свое эмоциональное состояние (как положительное, так и отрицательное) адекватно ситуации, осознавать свои страхи, снизить тревожность и повысить самооценку, раскрепостить воображение и фантазию.

Активное обсуждение ребенком своих ощущений, отношений к проблемам в игровой обстановке позволяет внутренним силам личности не расходоваться на защиту, а успокоиться, изменить направление и начать конструктивный процесс личностных изменений, который заключается в возможности целостного обращения к своему опыту и возможности опираться на него в дальнейшей жизни. В изостудии обеспечивается коррекционно-развивающее воздействие, используя педагогические приемы и психологические методы.

Непосредственно изобразительная деятельность начинается (заканчивается) с ритуала приветствия (прощания), задача которого – снять напряжение, настроить на активную работу и контакт (зрительный, слуховой, тактильный) друг с другом. Опыт практической работы показывает, что в работе с детьми нельзя обойтись без игры. На наших встречах по изобразительной деятельности это игры-импровизации. Некоторые из предлагаемых тем предполагают проигрывание роли героев, что позволяют ребенку ярче и глубже понять тот или другой образ, как бы примерить его на себя, прочувствовать, понять и изобразить ярче и красочно. Для того чтобы непосредственно изобразительная деятельность проходила интересно и увлекательно, не снижался интерес к рисованию, развивался творческий потенциал, ребенку предлагают выполнение рисуночных тем в различной изобразительной технике. На каждой встрече происходит обсуждение рисунков, своего состояния, ощущения, при рассмотрении своих работ и своих друзей. На этом этапе воспитываем у детей доброжелательного зрителя. Ребенок уходит с нашей встречи удовлетворенным, убежденным в том, что все у него получится. Психическое развитие ребенка происходит в совместной деятельности со взрослым, который учитывает зону ближайшего развития для каждого ребенка индивидуально, учитывая его особенности (сегодня со взрослым – а завтра сам).

Огромную силу эмоционального воздействия приобретает творческий выбор детьми цвета, обусловленный влиянием музыкального произведения, литературного слова, цветового решения живописной репродукции. Мы формируем у детей знания о том, как действуют разные цвета на человека и его состояние.

Опыт цветорешения затем отражается в работах детей при изображении портретов или пейзажей. [2. С. 35]

Интеграция искусств используется нами не только при создании полноценного представления о явлениях природы, но и в реализации этих представлений разными средствами. Выбор художественного способа при этом определяется имеющимся отношением к природным явлениям, героям сказки и помогает детям полнее выразить свои чувства, эмоции, переживания либо с помощью красок, либо с помощью лепки, либо в графике. Так основной язык в графике – это линия, которая создает не только ощущение пространства, но и подчеркивает утонченный характер растений, переплетение ветвей, трепет и шелест листьев на ветру, нежность цветка. Техника лепки помогает увидеть образ героев сказки в объеме, для этого нужны точность глаза и развитая пальцевая моторика. Любимым творческим видом работы дошкольников является живопись, так как именно красками, мазками кисти им легче передать не только сам образ героя, его характер, но и свое отношение к нему.

Реализация проектных задач предусматривает не только работу руководителя по изодеятельности, но также его сотрудничество с другими педагогами детского сада и родителями. Они помогают в организации прогулок и экскурсий для ознакомления с природными явлениями, бесед об их особенностях и красоте, участвуют в сборе осенних листьев и плодов, создании гербария, наблюдениях за весенним пробуждением природы по набухающим почкам, первым листочкам и цветам.

Опыт художественно-творческого познания мира приобретает детьми при выполнении коллективных работ. Коллективная изобразительная деятельность по своей направленности – деятельность творческая. Она создает практически идеальные условия для формирования у детей умения работать творчески в коллективе. Выбор и смена лидера, разнообразие форм взаимодействия детей, проблема коллективного выбора идей, способов, материалов, – все это порождает большое количество возможностей для самоутверждения каждого ребенка и воспитания коллективизма [3. С. 15–16].

Таким образом, интеграция различных видов искусств и видов изобразительной деятельности способствует развитию у

детей творчества и творческого отношения не только к своей работе, но и к познанию окружающего мира, общению с детьми и взрослыми.

Библиографический список

1. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство / А.Л. Венгер. – М.: Изд-во Владос ПРЕСС, 2005. – С. 145–148.

2. Куревина О.А. Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста. – М.: Линка-Пресс, 2003. – С. 24–68.

3. Лыкова И.А. Эстетические впечатления: восприятие мира и сенсорное воспитание // Цветной мир. 2009. №4. – С. 1–17.

СОДЕЙСТВИЕ ФОРМИРОВАНИЮ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗОВ И СОЦИАЛЬНЫХ ПАРТНЕРОВ

Серафимович И.В.

Ярославский филиал МЭСИ, г. Ярославль

iserafimovich@yandex.ru

Необходимость усиления практической составляющей образовательной деятельности в рамках нового вектора развития высшего профессионального образования стимулирует к более интенсивному и комплексному сотрудничеству вузов и социальных партнеров. Это партнерство предоставляет широкие возможности для формирования различных компетенций, в частности, в данной публикации речь пойдет о новых возможностях для развития коммуникативных и рефлексивных компетенций выпускника высшей школы, в частности обучающихся по профилям подготовки менеджмент, маркетинг, экономика, бизнес-информатика. Способность к творческому мышлению, самостоятельному воплощению новых идей на практике требует уже при обучении студента учитывать профессиональный контекст, только тогда будущие специалисты смогут на высоком уровне использовать творческие компоненты профессионального мышления (И.Е. Брякова, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, М.М. Кашапов, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков). Не вызывает

сомнений, что эффективная профессиональная деятельность вышеуказанных специальностей напрямую связана с навыками деловых коммуникаций, умением анализировать свою деятельность и деятельность коллег и подчиненных, осуществлять адекватное самооценивание, на основании чего строится саморазвитие и развитие бизнеса или организации.

Пилотажный эксперимент партнерства различных образовательных структур (городского и федерального уровня) начал реализовываться в этом учебном году (2013-2014) и представлен он двумя учреждениями – Ярославским филиалом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный университет экономики, статистики информатики» (директор Макарова М.В.) и Муниципальным образовательным учреждением дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов Городскому центру развития образования (ГЦРО, директор Бушная О.В.). В чем же особенность данного партнерства и как оно может влиять на формирование ключевых компетенций выпускника вуза?

ГЦРО на уровне города является той структурой, которая осуществляет организацию и проведение конкурсов среди педагогического сообщества. В современных условиях модернизации российского образования особое внимание уделяется вопросам повышения профессиональной компетентности специалистов, их профессиональному росту, в том числе средствами конкурсов профессионального мастерства. Конкурсы профессионального мастерства являются одним из важных этапов профессионального становления и самореализации, это не только трансляция собственного опыта, но и возможность приобрести в рамках конкурса новые знания и умения, востребованные в современных условиях в той или иной профессиональной среде. Конкурсное движение в современный период времени охватывает многие отрасли и сферы деятельности (лучший топ-менеджер организации, лучший сотрудник банка, лучший продавец и т.п.). Наиболее открытым для возможности посещения, перенятия опыта, обучения и участия являются конкурсы в педагогическом сообществе.

В настоящий период времени ГЦРО осуществляет подготовку и организации трех конкурсов – муниципального этапа Всероссийского конкурса «Учитель года России», конкурса «Самый классный классный» и конкурса для молодых специалистов общеобразовательных учреждений «Педагогические надежды». В каждом конкурсе проходит несколько этапов, в ходе которых определяется победитель, при этом лишь некоторые из этапов представляют интерес для содействия формированию у студентов коммуникативных и рефлексивных компетенций. Наиболее показательными являются участие в этапах: творческая самопрезентация, мастер-класс (урок-импровизация) и брифинг. На самопрезентации оценивается актуальность и новизна представленной информации; научность и аргументированность, неординарность мышления, результативность профессиональная эрудиция, компетентность. На мастер-классе (уроке-импровизации) в критерии оценки попадают оригинальность постановки проблемы и раскрытия темы, адекватность способов и методов достижения цели, использование ИКТ; мотивация аудитории, способность к импровизации, эрудиция учителя. Брифинг оценивает коммуникативные навыки (выразительность речи, способность вести диалог-общение на заданную тему, умение высказать свою точку зрения кратко, логично, понятно; ситуативная соотнесенность, способность к экспромту и импровизации).

Формы участия на каждом этапе различны. В первом семестре 2013-2014 учебного года на открытых мероприятиях конкурса и мероприятиях по подготовке к конкурсным испытаниям побывало около 150 студентов (2-5 курс) Ярославского филиала МЭСИ. Каждый студент в рамках курса «Деловые коммуникации» побывал как минимум на двух мероприятиях (конкурсном испытании, подготовке к конкурсу). В рамках мастер-класса студент является непосредственным участником, который может за двадцать минут с использованием активных и интерактивных форм обучения постичь азы компьютерной грамотности в узкоспециализированной области или отточить навык деловой коммуникации на английском по определенной теме, вырастить в себе патриотические чувства и содействовать

сохранению архитектурных памятников через использование современных информационно-коммуникационных технологий.

Что дает студентам возможность быть наблюдателем на конкурсном испытании самопрезентации? С педагогической точки зрения студенты в активной форме изучали процесс презентации личностных особенностей и достижений в процессии, умение устанавливать деловую коммуникацию с широкой аудиторией слушателей. Была возможность оценить невербальные аспекты общения, умение отвечать на вопросы и в целом уровень стрессоустойчивости при самопрезентации. Рефлексия, проведенная после занятия на форуме (в виртуальном Кампусе) позволила зафиксировать различные отзывы.

В рамках брифинга идет живой диалог студентов и педагогов. Подготовив заранее вопросы, касающиеся как образования в целом, так и носящие личностный характер, студенты спрашивают, спорят, дискутируют о насущных проблемах. Среди часто задаваемых есть такие вопросы, как необходимость наказания школьников (запись замечаний в дневник, «двойки»), формы современного интернет-общения педагогов образовательных учреждений, мотивы выбора профессии, способы и приемы развития одаренности обучающихся, а также вопросы сохранения и укрепления собственного здоровья педагогами. В ходе брифинга, во-первых, создается уникальный пласт общения разных поколений (где соответственно приобретаются навыки общения решения вечных проблем «отцов и детей»), во-вторых, преодолеваются барьеры общения, связанные с разным социальным статусом (студент-учитель школы, педагог), в-третьих, тренируется навык умения формулировать и задавать вопросы, аргументировать позицию, активно слушать и слушать собеседника, что в целом не только способствует развитию коммуникативных компетенций студентов высшей школы, но повышает их востребованность на рынке труда и конкурентоспособность, а значит пилотажный эксперимент партнерства различных образовательных структур (городского и федерального уровня) может быть успешно трансформирован в долгосрочное сотрудничество, для достижения которого в настоящий период времени идут продуктивные переговоры.

Библиографический список:

1. *Брякова И.Е.* Готовность студентов к развитию творческих способностей учеников как аспект формирования креативной компетентности будущих учителей-словесников: Монография / И.Е.Брякова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. – 200 с.
2. *Зеер Э.Ф.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования: дайджест //Высшее образование в России. – 2005. N4. – С. 23–30.
3. *Вербицкий А.А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. – С. 32-37.
4. *Кашипов М.М.* Абнотивность как базовая компетентность преподавателя высшей школы [Электронный ресурс] Материалы конференции «Высшая школа на современном этапе: проблемы преподавания и обучения», 2010– Режим доступа: <http://yspu.org/index.php>.
5. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя// М.: Флинта. – Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
6. *Поваренков Ю.П.* Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ – ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ ПРОФЕССИЙ

Сидорова Т.Д.

ГБОУ СПО «Новороссийский социально-педагогический
колледж», г. Новороссийск
sidorovai58@gmail.com

Одним из важных направлений деятельности психолога является поддержка обучающегося в процессе профессионального самоопределения. Школьные психологи ориентированы на профориентацию, на оказание поддержки на этапе выбора профессии. Однако, когда выбор сделан появляются новые трудности, которые помогают решать психологи среднего профессионального учебного заведения.

Здесь решаются следующие задачи:

- помощь в адаптации студентов, вчерашних школьников к новым условиям образовательной среды (уже не школа, но и не институт, новая социальная роль «студент»);

- раскрытие понятия «профессия» – помощь в осознании своего местоположения в новой системе, раскрытие профессии для учащегося, поддержка студента в кризисных ситуациях, с которыми учащиеся сталкиваются на протяжении процесса обучения;

- поддержка интереса к профессии, путем включения практики в учебный план;

- психологическая поддержка студента в период прохождения практики.

Эти задачи реализуются в основных направлениях работы психолога среднего профессионального образования:

- психологическое просвещение как приобщение педагогического коллектива, учащихся и родителей к психологическим знаниям, расширение и углубление уже имеющихся знаний;

- психодиагностика как углубленное проникновение психолога во внутренний мир студентов, как своевременное выявление возможных кризисных ситуаций. Результаты психодиагностического обследования дают основания для заключения о дальнейшей коррекции или развитии студента, об эффективности профилактической или консультативной работы, проведенной с ним;

- психологическое консультирование, состоящее в помощи в решении тех проблем, с которыми к нему приходят сами студенты или проблем, выявленных в результате психодиагностики;

- психологическая профилактика, состоящая в том, что психолог проводит постоянную работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии студентов;

- психокоррекция, как устранение отклонений в психическом и личностном развитии студентов [1. С. 32].

Психологическая поддержка и сопровождение студентов подразумевает помощь и содействие в процессе получения образования.

В ГБОУ СПО «Новороссийский социально-педагогический колледж» обучение производится по следующим профессиям и специальностям: дошкольное образование, преподавание в начальных классах, преподавание физической культуры, преподавание иностранного языка, менеджер по продажам, организация обслуживания в общественном питании. Эти специальности и профессии имеют важное социальное значение, поэтому психологическая поддержка и сопровождение личности будущего выпускника является важной задачей для педагога-психолога колледжа. Понимая всю важность и ответственность за студентов, коллектив Новороссийского социально-педагогического колледжа тесно взаимодействует с краевыми организациями, с городским психолого-педагогическим, медико-социальным центром «Диалог», другими колледжами и школами.

Новороссийский социально-педагогический колледж тесно сотрудничает со школами города, оказывая помощь в профориентационной работе. Одним из инновационных направлений является работа с педагогическим классом. С заранее определенным классом проводится ряд мероприятий, направленных на привлечение школьников к профессии педагога, на раскрытие ее особенностей и положительных моментов. Таким образом, начиная с 8 класса, дети знакомятся с образовательной системой колледжа.

Для наиболее полной реализации поставленных задач, а так же создания наиболее полноценных условий для становления и реализации будущих преподавателей в Новороссийском социально-педагогическом колледже с сентября 2013 года начал работу психологический клуб «Отражение». За 6 месяцев работы были реализованы следующие задачи:

- адаптация первокурсников;
- индивидуальное изучение психологических особенностей личности, а так же изучение психологических особенностей коллектива (учебной группы);
- коррекция взаимоотношений в группе;
- работа с детьми находящимися в группе риска.

Одним из важных направлений работы является адаптация первокурсников. Эти студенты еще не вошли в ритм учебного процесса, они оказались в новых для себя условиях, в новой

учебной группе. В процессе адаптации, в первую неделю учебы студентов, были проведены начальные социально-психологические тренинги, где студенты смогли познакомиться друг с другом, раскрыться, представить себя группе. На начальных тренингах были так же освещены правила группы, которыми студентам следует пользоваться и за пределами тренингового зала. Оптимальным для знакомства упражнением стала «Визитка», поскольку это упражнение направлено не только на непосредственное знакомство, но и на умение слышать и слушать собеседника, умение представить его группе, а так же выступить перед новым коллективом.

В процессе работы клуба так же проводятся тренинги, основанные на запросах самих студентов (тренинги конфликтного поведения, здорового образа жизни).

Одним из приоритетных направлений работы педагога-психолога педагогического колледжа является работа с детьми, находящимися в группе риска. К группе риска относятся студенты из социально-неблагополучных семей, студенты, оставшиеся без попечения родителей, либо студенты нарушившие законы Краснодарского края или внутреннего распорядка колледжа (пропуски учебных занятий, нарушение правил проживания в общежитии).

Работа с учащимися группы риска ведется в рамках реализации законов Краснодарского края: закона №1539 «О мерах по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Краснодарском крае» который включает в себя не только запрет на пребывание несовершеннолетнего на улице без сопровождения законных представителей после 22:00, но и выявление учащихся нарушающих учебное время. В рамках реализации данного закона создаются специальные рабочие группы, которые ежедневно, в вечернее и дневное время патрулируют закрепленные за ними районы. Помимо патрулирования по мере необходимости совершаются рейды по месту жительства студентов, которые могут быть отнесены к группе риска. Так же в Краснодарском крае принят закон о профилактике курения, недопускающий курение в общественных местах. Регулярно, совместно с фельдшером ведется работа по профилактике курения и употребления ПАВ. Фельдшер включен в состав психолого-

педагогической, медико-социальной службы педагогического колледжа.

Таким образом, можно сказать, что психолого-педагогическое сопровождение становления студента – будущего представителя педагогической либо социальной профессии – это сложная, комплексная работа, которая достигается путем взаимодействия всех возможных специалистов, привлекаемых к работе со студентами.

Библиографический список

1. *Дубровина И.В.* Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.: ил. – (Психол. наука – школе).

МОЖЕТ ЛИ БЫТЬ КУРС ФИЛОСОФИИ ИНТЕРЕСНЫМ ДЛЯ СТУДЕНТА – «ТЕХНАРЯ»?

ЭЛЕМЕНТЫ ТЕАТРА, ИНТЕРАКТИВНЫЕ СЕМИНАРЫ И РАБОТА МИКРОГРУПП В ПРЕПОДАВАНИИ ВУЗОВСКОГО КУРСА ФИЛОСОФИИ (ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ)

Солодухин Д.В.

ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет
тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова
(МИТХТ)», г. Москва

DV-S@yandex.ru

«Ещё ни разу не было столь интересно!» Подобные отзывы доводилось слышать после интерактивного семинара. Почему? По-видимому, дело в том, что студенты активно творили, выявляя смыслы и переводя их в рациональную мысль и художественный образ, а затем объясняя его. Одним из основных в философии является творческий поиск, обретение смыслов. Существенно, что при этом важную роль играют не столько дискурсивно-рациональные, сколько интуитивно-иррациональные факторы. Думается, что должным образом организованный интерактивный семинар в совокупности с духом соревновательности микрогрупп, способен пробудить большинство студентов если не к творческому поиску, то, по крайней мере, заинтересовать их.

Интерес рождает необычность учебной ситуации, когда вместо привычных семинарских форм работы – штудирования первоисточников или хрестоматии, докладов и проч. – ребята видят тщательно подобранные фрагменты художественного фильма или небольшую театральную постановку в исполнении своих товарищей.

Фильм и театр – позволяют в *художественно-образной* форме показать мысли; студент должен извлечь их и перевести на язык дискурсивной мысли («облечь в слова»). Но чтобы обрести эти смыслы, необходимо приложить *усилие*, провести *исследование*, предпринять интеллектуальный труд.

«Толчок» к исследовательской деятельности создаёт *проблемная ситуация*. Её роль играет данное преподавателем задание: как правило, выявить и «озвучить» мысли и смыслы, о которых идёт речь в постановке или видео. Кроме этого, необходимо нарисовать рисунок, который бы выражал найденную идею или мысль, а затем объяснить его перед аудиторией. (Излишне говорить, что видеофрагменты подбираются заранее, релевантны спецкурсу и в той или иной степени отражают его проблемы.) На одном из таких семинаров мы брали переработанный, то есть адаптированный для данной ситуации и уровня воспринимающих студентов, диалог Платона, в другой раз – фрагменты фильма «Люди и дельфины» (1983г.), в третий раз сценарий сочинил сам. Это были не единственные семинары. Немаловажно, чтобы образы были яркими, запоминающимися, но при этом не препятствовали восприятию мыслей и выявлению скрытых смыслов и символов.

Существенно, что в представленных композициях присутствует *смысловая многослойность*, примерно как в мультфильме «Каникулы в Простоквашино», где дети усматривают один, сказочно-событийный ряд, а взрослые видят также кое-что ещё (но именно *выявляют* то, что там уже есть, а не искусственно привносят извне!). Отсюда – интересно как более подготовленным, так и рядовым студентам. Причём, некоторые смыслы выходят далеко за горизонт актуального восприятия и могут быть поняты время спустя.

Перевод не только художественного образа в мысль, но также задействование различных стилей мышления. Связано с

правополушарным и левополушарным мышлением. Если можно так выразиться, студент превращается из заурядного развлекающегося зрителя в зрителя творчески-активного, анализирующего предлагаемый ему материал сквозь определённую призму и выявляющий идеи, смыслы и расшифровывающего символы.

Надо сказать, что извлекает он, прежде всего, то, к чему подготовлен, видит то, что готов увидеть, для чего уже «созрел» (античная истина: «подобное познаётся подобным»). Вот почему необходим предварительный курс подготовки. Это может быть материал всех предыдущих занятий или специальная литература. Так различным командам давал прочитать специальную литературу, связанную с материалами спецкурса, но рассматривающую его проблемы в различных ракурсах. Соответственно, увидели они несколько разные смыслы. Думается, не только потому, что имели различный уровень интеллектуального развития и ментальность.

Работа в командах активизирует соревновательное рвение. Кроме того, совместное обсуждение выявленных мыслей и сотворение образного рисунка-символа связано с обменом мнений и своего рода «мозговым штормом». Здесь формируется, в том числе, умение творческого диалога, умение слушать и слышать друг друга.

Существенно, что увиденные той или иной командой идеи и смыслы могут породить эвристический резонанс также и в других группах, которые, как и выступающие, находятся в состоянии творческого напряжения. В этом смысле может возникнуть творческое диалогическое взаимодействие между двумя, тремя (а то и более!) группами. Начинаются вопросы, обмен идеями, мыслями, тут же возникают новые мысли. И останавливает, как правило, лишь истекшее время семинара.

Как показывает практика, подобный семинар может длиться два-три часа. Первая часть предполагает фильм или театрализованную постановку (Если рассматривается несколько проблем, то ради сохранения активности внимания, предполагается смена вида восприятия: видеофрагменты перемежаются с живой игрой «актёров»). Вторая часть – работа в командах. Рисунок может быть не только двухцветным (то есть нарисован-

ным мелом на доске), но также многоцветным красками на ватмане – создаёт возможности дополнительного творческого поиска. Третья часть – представление результатов, обмен вопросами-ответами и обсуждение. Напоследок – обязательно – совместный анализ прошедшего и высказывание собственного мнения (устно или письменно; впрочем, если студентов достаточно много, высказаться всем не удаётся – приходится ограничиваться немногими). Что-то вроде известного в педагогике коллективного творческого дела; отсюда и взят этот элемент. В самом конце студенты пишут несколько строк о том, что лично они извлекли для себя из семинара.

Безусловно, организация и проведение подобного семинара востребует от его организатора значительных сил: от подготовки материала до репетиций и проведения самого занятия. Уже одно это, по-видимому, серьёзно сокращает частоту проведения интерактивных занятий. Вероятно, они и не могут быть частыми. К тому же ведущий такого занятия должен иметь кое-какой педагогический талант; но ведь вузовский преподаватель, прежде всего, призван быть *учёным*. Педагогика, безусловно, чрезвычайно важна для него, но едва ли становится главной. (Да, в общем-то, и не всем студентам такая форма работы оказывается нужной – как и на почти всех иных занятиях они зевают, либо с тупым видом утыкаются в свои мобильные гаджеты; конечно, это не означает её ненужности и бесполезности.)

Кроме того, почти каждый такой семинар требует предварительной теоретической подготовки со стороны студентов. Иначе продуктивность работы значительно снизится. В учебном занятии работе с художественным образом должна предшествовать работа дискурсивного разума, обретение знаний.

При традиционной форме проведения семинаров – работе с первоисточниками или докладами – также возможно применение малых групп. Подобная работа по микрогруппам («командам» с самоназваниями) призвана активизировать внимание и исследовательский поиск. Как за счёт продуманной балльной системы, так и за счёт активности студентов.

Практикуется *смена «ролей»*, то есть основного вида деятельности команд. На разных семинарах форма работы малых групп меняются. Они могут выступать как основной представ-

ляющей микрогруппой («Докладчики»), так и теми, кто восполняет пробелы в их ответах и задаёт основные вопросы («Оппоненты»). Или же теми, кто по специальным критериям выставляет тот или иной балл («Жюри»), либо же теми, кто – аргументированно – (не)соглашается («Рецензенты»). Оценки выставляют сами по разработанным преподавателем критериям. Окончательную оценку выставляет он сам; в этом смысле студенты лишь помогают ему делать это, к тому же знакомятся с критериями оценивания сами и упражняются в нём.

Работа осуществляется в аудитории, поскольку нынешний студент, как правило, зачастую подготовиться дома неспособен: как из-за «недостатка» времени, так по причине тестового мышления (а порой и элементарной лени). Читают тексты *хрестоматии*, которые часто имеют ярко выраженный мировоззренческий аспект. Соответственно, текст одной лишь хрестоматии, сам по себе, является допуском лишь к минимальной оценке. Для более высоких баллов необходимо воспользоваться записанным конспектом лекции, а также «Курсом лекций по философии». Эта кафедральная методичка, разработана кафедрой и представляет своего рода минимальный «эталон» для сдачи экзамена.

Обязательным элементом семинарского занятия является *дискуссия*: причём, если высказывается собственное мнение, оно должно быть обосновано и тщательно аргументировано.

Высказывание собственного мнения и элементы творчества призваны преодолеть ограниченность «тестового мышления», формируемого системой ЕГЭ. Как закономерный плод тестовой системы появляется некто с довольно развитой репродуктивной способностью, но продуктивности, как правило, малоспособен. Иными словами, такой студент, как правило, «заточен» лишь на воспроизводство, а не на перевод текста на свой внутренний язык, позволяющий *осмысливать* проблему, не говоря уже о (не)способности к творчеству.

Таким образом, хочется обратить внимание на формы работы, которые едва ли совершенно новы, но, по-видимому, при определённых условиях помогают преодолевать косность мышления. Применение их в области обучения философии, думается, способно пробудить интерес к её проблематике. Ключевыми

моментами здесь являются: а) проблемная ситуация, б) творческий поиск, в) личная заинтересованность каждого, г) взаимопереход различных типов мышления, известный в гносеологии как «диалог когнитивных практик».

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Степанкова О.Ю., Егорова И.А.

Таганрогский институт управления и экономики, г. Таганрог
i.egorova@tmei.ru

Одной из актуальных проблем в педагогике и психологии является развитие эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста. Эмоционально-волевою сферу ребенка изучали многие ведущие исследователи: В.С. Мерлин, А.П. Усанова, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф и другие.

Л.С. Выготский подчеркивал, что эмоциональная сторона личности имеет не менее важное значение, чем другие стороны, и составляет предмет и заботу воспитания в такой же мере, как ум и воля. То, как будут усваиваться полученные в процессе воспитания знания и умения, и как, ради достижения каких целей они будут использованы в дальнейшем, решающим образом зависит от эмоционального отношения субъекта к окружающим людям и к окружающей предметной среде [1].

Формирование эмоционально-волевой сферы является одним из важнейших условий становления личности ребенка, опыт которого непрерывно обогащается. Развитию эмоциональной сферы способствует вся та жизнь, которая окружает и постоянно воздействует на ребенка.

Эмоциональное благополучие способствует нормальному развитию личности ребенка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям, обеспечивает высокую самооценку, сформированный самоконтроль, ориентацию на успех в достижении целей, эмоциональный комфорт [4, 5].

Эмоциональная возбудимость и лабильность, частая смена настроений, проявление аффекта приводят к сложностям в общении со сверстниками и взрослыми. Негативизм, боязнь, агрессивность не способствуют благоприятному развитию лично-

сти ребенка дошкольного возраста, поэтому важна своевременная коррекция его эмоциональной сферы.

Таким образом, важным и неотъемлемым процессом при формировании успешной и гармоничной личности ребенка является развитие его эмоционально-волевой сферы.

Особую роль в развитии эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста играет целенаправленно организованная работа в условиях детских дошкольных образовательных учреждений. В настоящее время на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому направлению развития детей второй категории № 83 нами разрабатывается программа, целью которой является развитие эмоциональной (снятие психоэмоционального напряжения, снижение уровня тревожности) и волевой (управление поведением, владение собой) сфер дошкольников.

Программа работы включает в себя следующие этапы:

- диагностический этап;
- коррекционно-развивающий этап;
- этап контроля эффективности использования программы.

Для диагностического этапа и контроля эффективности нами были использованы тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) и методика «Лесенка» (В. Щур) [2].

При реализации программы мы использовали следующие методы и приемы:

- психогимнастика;
- релаксационные упражнения;
- музыкотерапия;
- имитационные и ролевые игры;
- беседы и проблемные ситуации;
- чтение художественных произведений;
- техники и приемы саморегуляции [5].

Разработанная нами программа представляет собой релаксационные занятия с элементами ароматерапии, которые направлены в первую очередь на преодоление детьми негативных эмоций, обучение управлять своим поведением и растративание за короткое время оставшейся перед сном энергии. Элементы

ароматерапии оказывают усиливающий эффект после занятия. Некоторые ароматы направлены на снятие возбудимости, другие на поднятие настроения. Важным моментом ароматерапии является то, что она воспринимается детьми как интересный процесс с возможностью не только пофантазировать и расслабиться, но и ощутить приятные ароматы в воздухе [3].

Каждое занятие делится на три части. На первой дети изучают различные эмоции (радость, грусть, злость, удивление и т.д.), учатся правильно их выражать, а также развивают умение их контролировать. На следующем этапе проводится релаксационное упражнение с сопровождением спокойной и приятной музыки, подкрепленное текстом, соответствующим теме занятия. Дети учатся концентрировать свое внимание, с помощью восприятия и воображения, которые в свою очередь развиваются за счет сопровождения музыки и голоса ведущего занятия. На завершающем этапе полученные знания и умения закрепляются с помощью обсуждения моментов занятия.

Общее количество занятий составляет около 30 (по 20-25 минут каждое), реализация программы осуществлялась в период с октября по конец апреля.

На этапе входной диагностики (октябрь 2013 года) были получены следующие результаты.

У 60 % детей, посещающих занятия, был выявлен высокий уровень тревожности, у 30 % детей – средний уровень тревожности и у 10 % – очень низкий уровень тревожности.

Наибольший уровень тревожности проявляется в ситуациях, моделирующих отношения «ребенок-ребенок» и «ребенок-взрослый» («Объект агрессии», «Игра со старшими детьми», «Агрессивное нападение», «Изоляция» и «Игнорирование», «Собирание игрушек», «Укладывание спать в одиночестве»). Наименьший уровень тревожности вызывают ситуации, моделирующие повседневные действия («Умывание», «Одевание», «Еда в одиночестве»).

У 50% детей выявлена завышенная самооценка, у 10 % – адекватная самооценка и у 40 % детей – низкая.

Этап контроля эффективности использования программы проводился в начале апреля 2014 года.

У 20 % детей, посещающих занятия, был выявлен высокий уровень тревожности (такое распределение результатов можно предположить – связано с низким уровнем посещаемости занятий по причине отсутствия детей в детском саду), у 50 % детей – средний уровень тревожности и у 30 % – очень низкий уровень тревожности.

Наибольший уровень тревожности проявляется в ситуациях, моделирующих отношения «ребенок-взрослый» («Игнорирование», «Выговор», «Укладывание спать в одиночестве», «Ребенок с родителями», «Мать с младенцем»). Такой результат можно связать с событиями, происходившими с семьями детей в течение 2013-2014 учебного года. Наименьший уровень тревожности вызывают ситуации, моделирующие повседневные действия, а также отношения «ребенок-ребенок» («Умывание», «Одевание», «Еда в одиночестве», «Игра с младшими детьми», «Игра со старшими детьми»).

У 30 % детей выявлена завышенная самооценка, у 50 % – адекватная самооценка и у 20 % детей – низкая.

Проведя сравнительный анализ результатов диагностики октября 2013 и апреля 2014 года, можно увидеть, что уровень тревожности детей дошкольного возраста снизился, а доля детей с адекватной самооценкой увеличилась. Кроме того, изменилась структура ситуаций, вызывающих тревогу: ситуации, моделирующие отношения «ребенок-ребенок», стали рассматриваться как более спокойные. Результаты данного анализа свидетельствуют о том, что разработанная нами программа позволяет развивать эмоционально-волевую сферу у дошкольников.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 томах. – М.: Педагогика, 1984.
2. *Богомолов В.* Тестирование детей. – Ростов-на-Дону, 2006.
3. *Дьяченко Л.П.* Система релаксационных упражнений для детей дошкольного возраста. Фестиваль педагогических идей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/101114/>.
4. *Мухина В.С.* Детская психология. – М.: Просвещение, 1985.

5. *Семенака С.И.* Уроки добра: Коррекционно-развивающая программа для детей 5-7 лет. – М.: АРКТИ, 2004.

РОЛЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРИВЯЗАННОСТИ РЕБЁНКА К МАТЕРИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ¹¹

Торговченко Ю.Н., Истратова О.Н.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
yuliya.torgovchenko@mail.ru, oksana-istratova@yandex.ru

Младший школьный возраст в жизни ребёнка является одним из самых важных этапов школьного детства. Главную роль в происходящих изменениях играют смена социальной среды развития и взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Появляется новый значимый взрослый – первый учитель [3]. При этом перестраиваются отношения с родителями. Современная школа предъявляет высокие требования не только к детям, но и к их родителям, как участникам образовательного процесса. Здесь играет роль то, насколько родители включены в учебный процесс. Это может зависеть не только от того, как родители помогают ребёнку с уроками, но, и от того, какие отношения сложились в семье до поступления в школу, насколько ребёнок близок к родителям и может им доверять, положиться на них.

Актуальность исследования определяется необходимостью накопления знаний об условиях, которые влияют на возникновение и формирование привязанности ребёнка к матери и другим членам семьи. Часто феномен привязанности изучается через то, как родители относятся к детям, через стиль воспитания, а в данной работе привязанность изучается через взаимный процесс, т.е. не только через то, как родители относятся к детям, но и как дети относятся к родителям.

Такой феномен, как привязанность, имеет для ребёнка определённую ценность с точки зрения самосохранения и безопасности. Закладываясь в раннем детстве в детско-родительских взаимоотношениях, она влияет на поведение ребёнка в будущем.

¹¹Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант №13-36-01006a1

Принято выделять несколько компонентов родительского отношения к ребенку: эмоциональный и дисциплинарный [5]. В данной работе будет сделан акцент на эмоциональный компонент, т.к. привязанность в большей степени опирается на эмоциональную сторону детско-родительских отношений.

При теоретическом анализе феномена привязанности было выделено 8 видов привязанности [4]:

Неблагополучная привязанность.

Ненадёжная индифферентная привязанность. У таких детей не сформировалось чувство привязанности, они эмоционально нейтральны.

Аффективная привязанность. Такие дети часто настолько зависимы от своих родителей, что не позволяют им исчезнуть из поля зрения.

Избегающая привязанность. Формируется после болезненного разрыва отношений с близким взрослым.

Дезорганизованная привязанность. Развивается у детей, которые подвергались жестокости, но при этом никогда не имели опыта привязанности.

Амбивалентная привязанность. Развивается при непоследовательности и истеричности взрослых – ласка сразу сменялась побоями и наоборот.

Ненадёжная привязанность. Развивается у ребенка в условиях менее насыщенного общения в режимные моменты.

Надёжная привязанность.

Высоконадёжная привязанность. Дети открыты и доверчивы по отношению к другим людям и предметному миру.

Условно надёжная привязанность. Дети не могут полностью довериться взрослому, они не уверены, окажет ли родитель помощь.

Цель исследования: изучение роли детско-родительских отношений в формировании привязанности ребёнка к матери в младшем школьном возрасте.

Объект исследования: дети младшего школьного возраста.

Предмет исследования: привязанность к матери детей младшего школьного возраста.

Общая гипотеза: существуют различия в привязанности ребёнка младшего школьного возраста к матери.

Частные гипотезы:

1. При гармоничном типе отношений ребёнка и матери привязанность будет высоконадёжной.
2. При непоследовательном типе отношений ребёнка и матери привязанность будет условно надёжной.
3. При напряжённом типе отношений ребёнка и матери привязанность будет ненадёжной.

В работе с детьми младшего школьного возраста и их матерями (по 95 человек), использовались такие методики как: «Шкала К. Кернс на определение надёжности привязанности ребёнка к родителям» [1]. И опросник эмоциональных отношений в семье, Е.И. Захаровой (методика ОДРЭВ) [2].

В ходе исследования мы получили предварительные результаты. В среднем по выборке матери высоко оценивают свои способности в следующих аспектах отношения к ребёнку: «Способность воспринимать состояние», «Чувства родителей в ситуации взаимодействия» и «Оказание эмоциональной поддержки». Такие данные могут говорить о том, что матери ориентируются на состояние, которое возникает у них при взаимодействии с ребёнком, на состояние, которое при этом взаимодействии возникает у ребёнка. При этом они знают, как успокоить, ободрить и поддержать его. По шкалам «Принятие себя в качестве родителя» и «Безусловное принятие» не было существенного разброса между минимальным и максимальным значением, что является свидетельством того, что женщины оказались принимающими, как себя, так и своего ребёнка.

Разброса в показателях не наблюдалось и по шкалам «Ориентация на состояние ребёнка при построении взаимодействия» и «Умение воздействовать на состояние ребёнка», из чего можно сделать вывод, что мать может воздействовать на состояние ребёнка, так как она видит и знает, то ему необходимо, при этом у неё есть контакт с ним. Однако анализ ответов на отдельные вопросы показал, что, несмотря на это, родители не всегда считают нужным учитывать состояние ребенка. Гораздо чаще они ориентируются на свои собственные планы, своё настроение или внешние социальные требования. К примеру, практически никто из матерей не счёл нужным снизить уровень своих требований в связи с его усталостью. Предполагается, что

ребёнок должен уметь подчиниться требованиям взрослого как, более значимым, чем его собственные сиюминутные желания.

Это и подтверждают результаты методики на привязанность. При непоследовательном типе отношений матери и ребёнка наблюдается условно надёжная привязанность (47,4 %). Это говорит о том, что ребёнок не может полностью положиться на родителя, не до конца уверен, что он принимаем, и какая реакция последует за действием ребёнка, откликнется ли родитель на просьбу и окажет ли помощь. Далее было установлено, что при гармоничном типе привязанности в отношениях матери и ребёнка возникает высоконадёжная привязанность (36,8 %). Такие дети открыты и доверчивы по отношению к другим, они не испытывают страха перед незнакомым взрослым, стараются вовлечь в общение и игру. И меньше всего детей было выявлено по ненадёжной привязанности (15,8 %), которая возникает вследствие напряжённого типа отношений. Здесь у ребёнка в условиях менее насыщенного общения в режимные моменты при взаимодействии с матерью не возникает нужды положиться на неё, открыться ей и попросить о помощи.

Таким образом, при выяснении того, какая формируется привязанность в детско-родительских отношениях с гармоничным, непоследовательным и напряжённым типом отношений, можно планировать работу, которая будет направлена на корректирование детско-родительских отношений, поведение ребёнка, особенности общения (в форме совместных занятий и игр и пр.), эмоциональных переживаний и отношений при взаимодействии. Это необходимо для того, чтобы в дальнейшем не возникало таких трудностей, как например, при чрезмерной привязанности, переходящей в зависимость – нарушение отношений в семье из-за того, что ребёнок не может войти во взрослую жизнь, т.к. он сильно привязан к матери, либо при ненадёжной привязанности – когда в семье нарушены отношения в силу того, что ребёнок неуважительно относится к матери, потому что он никогда не мог на неё положиться и довериться.

Библиографический список

1. *Бурменская Г.В.* Методики диагностики привязанности к матери ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста – психологическая диагностика, 2005. №4. – С. 5–36.

2. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: уч. пособие для студентов ВУЗов // Бурменская Г.В. и др., 2002. – 512 с.

3. *Выготский Л.С.* Проблема возраста. Психология. М., 2000.

4. *Эйнсворт М. Д.* Детско-материнская привязанность // Американская Психологическая Ассоциация – 1979. Том 11.

5. *Эйнсворт М.Д.* Развитие детско-материнских отношений. // Детские отношения, 1969. – Том 11.

К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Шостак А.А.

ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог
aneta_22_05@mail.ru

Обучение в вузе – это качественно новый этап развития личности, сопровождающийся значительными изменениями во всех сферах ее жизнедеятельности. Адаптация к обучению в вузе (от лат. *adaptatio* – «приспособление»)– это активное вхождение личности в новую социальную среду, усвоение норм, требований и характера образовательного процесса вуза, принятие роли студента. От успешности процесса адаптации во многом зависит дальнейшее профессиональное и личностное развитие будущего специалиста.

Процесс адаптации студента к новым жизненным условиям сопровождается рядом трудностей. К наиболее часто встречающимся трудностям относятся [2]:

1. Трудности, связанные с учебной деятельностью:

а) технологические (отсутствие навыков самостоятельной работы, умения конспектировать, работать с литературой и т.д.);

б) мотивационные (нехватка учебной, познавательной мотивации, отсутствие интереса к выбранной профессии т.д.);

в) регулятивные (неразвитость волевых процессов, системы самоконтроля и саморегуляции).

2. Социально-психологические трудности (установление контактов с одноклассниками, преподавателями, противоположным полом; отсутствие взаимной поддержки; нехватка по-

мощи и поддержки от близких, отсутствие общих интересов и целей в учебной группе).

3. Бытовые трудности (материальные проблемы, неумение организовать быт, трудности с самообслуживанием).

Исследователи, занимающиеся проблемами адаптации, указывают на влияние различных факторов, обеспечивающих успешность протекания этого процесса. Так, например, В.Н. Соловьев отмечает, что в связи с большими интеллектуальными нагрузками важную роль играют рациональная организация режима и условий учебного процесса, а также двигательная деятельность обучающихся [3]. По мнению Т.Д. Дубовицкой, успешность адаптации обучающихся предполагает актуализацию их резервных возможностей, проявление определенных моральных качеств, а также наличие готовности к преодолению возникающих трудностей [1]. Д.Н. Дубровин считает, что адаптация обеспечивается системой морально-психологических, оценочно-волевых, эмоциональных факторов, которые выполняют регулятивную и стабилизирующую роль [2].

Немаловажным фактором адаптации к новой образовательной среде является и тот интеллектуальный фундамент, который был заложен на более ранних этапах развития личности. Так, качество высшего образования во многом определяется уровнем и качеством среднего образования. В настоящий момент для оценки знаний учащихся введен единый государственный экзамен (ЕГЭ), результаты которого признаются общеобразовательными учреждениями в качестве результатов государственной (итоговой) аттестации, а вузами – в качестве результатов вступительных испытаний. В связи с этим возникает вопрос: насколько образовательный фундамент, заложенный подготовкой к ЕГЭ, способствует адаптации студентов к вузу и их дальнейшему профессиональному развитию.

Нами было проведено эмпирическое исследование, в ходе которого были выявлены уровни адаптированности (результат адаптации) студентов к вузу (по шкалам «адаптированность к учебной группе» и «адаптированность к учебной деятельности»), а также корреляция между уровнями адаптированности студентов и их баллами по ЕГЭ.

Для проведения эмпирического исследования была использована «Методика исследования адаптированности студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой [1]. В исследовании приняли участие студенты Инженерно-технологической академии ЮФУ в количестве 77 человек, возраст респондентов 17-18 лет.

В ходе анализа результатов было выявлено, что большая часть студентов (76 % – 59 человек) находится на среднем уровне адаптированности к учебной группе, что свидетельствует о том, что в группе они чувствуют себя достаточно комфортно, находят общий язык с однокурсниками, способны следовать принятым в группе нормам и правилам. При необходимости они могут обратиться к однокурсникам за помощью, способны проявить активность и взять инициативу в группе на себя. Высокие результаты по шкале адаптированности к учебной группе показали 9 человек (12 %), что свидетельствует об их более быстрой и более успешной адаптации к новой социальной ситуации по сравнению с другими респондентами. Вместе с тем, 9 человек (12 %) показали низкие результаты, что может быть признаком испытываемых ими трудностей в общении с однокурсниками. Этим студентам трудно найти общий язык с однокурсниками, они не разделяют принятые в группе нормы и правила, не встречают понимания и принятия своих взглядов со стороны однокурсников, не могут обратиться к ним за помощью.

Относительно показателей адаптированности к учебной деятельности отметим, что большая часть студентов (74 % – 57 человек) продемонстрировала средний уровень адаптированности, что свидетельствует о том, что они достаточно успешно осваивают учебные предметы, выполняют учебные задания; при необходимости могут обратиться за помощью к преподавателю, способны выражать свои мысли, проявлять свою индивидуальность и способности на занятиях. Высокие показатели по данной шкале продемонстрировали 8 человек (10 %), что свидетельствует об их большей успешности, по сравнению с другими респондентами, в адаптации к новой учебной деятельности. Однако 12 человек (16 %) показали низкие результаты, это свидетельствует о том, что эти студенты с трудом осваивают учебные предметы и выполняют учебные задания, им трудно выступать на занятиях, выражать свои мысли. При необходимости им

сложно задать вопрос преподавателю.

Эмпирическое исследование корреляции между баллами по ЕГЭ и шкалами адаптированности студентов к учебной группе и к учебной деятельности не подтвердило наличие связи (коэффициенты корреляции 0,03 и 0,17, соответственно, не достигают уровня значимости). Это может свидетельствовать о том, что подготовка к сдаче ЕГЭ затрагивает несколько иные аспекты развития личности, связанные, возможно, с выработкой конкретных навыков решения типовых задач (знаниево-технологический компонент образования), с необходимостью выполнить требования образовательной программы: сдать экзамен на определенное количество баллов, обеспечить возможность дальнейшего поступления в вуз. В то время как формирование адаптационных резервов личности затрагивает не только знаниево-технологическую подготовку, но и воспитание волевых, регулятивных, моральных и других качеств личности.

Подводя итоги, отметим, что адаптация к обучению в вузе является необходимым условием успешной образовательной деятельности студента, предпосылкой его дальнейшего личного и профессионального развития. Для успешного преодоления адаптационных трудностей, помимо образовательного фундамента, необходимы познавательная мотивация, навыки самоконтроля и саморегуляции, наличие таких качеств личности как самостоятельность, инициативность, ответственность и др. Кроме того, важным условием адаптации является образовательная среда вуза, способствующая раскрытию потенциала личности студентов.

Библиографический список

1. *Дубовицкая Т.Д.* Методика исследования адаптированности студентов в вузе //Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2010. № 2.
2. *Лабынцева И.С.* Особенности динамики учебной деятельности студентов с разным отношением к профессии. Дисс. ... канд.психол. н. – Таганрог, 2013.
3. *Соловьев В.Н.* Влияние различных двигательных режимов на успеваемость и адаптацию студентов к учебному процессу в ВУЗе //Успехи современного естествознания. 2004. № 3. – С. 92–93.

БЕЗОПАСНОСТЬ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Материалы
Всероссийской научно-практической конференции

(15–17 мая 2014 г., Россия, г. Таганрог)

Ответственный за выпуск
Редактор
Корректор

ЛР № 020565 от 23.06.1997г.
Формат 60х84/16.
Офсетная печать.
Заказ №

Подписано к печати
Бумага офсетная.
Усл. п.л. – 23,2. Уч.-изд. л. – 22,3.
Тираж 200 экз.

«С»

Издательство ЮФУ
ГСП 17А, Таганрог, 28, Некрасовский, 44
Типография ЮФУ
ГСП 17А, Таганрог, 28 Некрасовский, 44