

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ФАСИЛИТАЦИИ
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**Материалы Всероссийской
научно-практической конференции
18 марта 2017 года**

ISBN 978-5-4217-0439-3



9 785421 704393

Всероссийский
научно-практический
центр «БИН»



Информационно-методический
центр

63-48-12

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КУРГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФАСИЛИТАЦИИ
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**Материалы Всероссийской научно-практической конференции
18 марта 2017 года**

Курган 2017

УДК 159.9
ББК 88.6
А 43

Актуальные проблемы фасилитации межличностных отношений в образовательном процессе : материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Ю.А. Малюшина. Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2017. 276 с. [Электронное издание]. URL: <http://dspace.kgsu.ru/xmlui>

Печатается по решению научного совета Курганского государственного университета.

Сборник адресован аспирантам, преподавателям и студентам как психологических, так и смежных специальностей, социальным работникам и педагогам. Материалы могут быть полезны специалистам в области практической психологии образования.

Научный редактор : доктор психологических наук, профессор, академик РАН и АПСН Р.В. Овчарова.

ISBN 978-5-4217-0439-3

УДК 159.9
ББК 88.6

© Курганский
государственный
университет, 2017
© Авторы, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Овчарова Р.В.

ФАСИЛИТАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ
КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА 6

Овчарова Р.В.

ФАСИЛИТИРУЮЩИЕ РОДИТЕЛЬСКИЕ ПОЗИЦИИ В СИСТЕМЕ ОТНОШЕНИЙ
РОДИТЕЛЯ..... 13

Овчарова Р.В.

НАСИЛИЕ В СЕМЕЙНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ КАК УГРОЗА
БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ..... 21

Блясова И.Ю., Пономарева Л.И.

СОЦИАЛЬНАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ 27

Чумаков М.В.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА КАК ФАСИЛИТАТОР СОЦИАЛЬНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЕМЬЕ 34

Чиркова Т.И.

ДЕФИЦИТ ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СО СТУДЕНТАМИ В СИСТЕМЕ
СОВРЕМЕННОГО ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ И СПОСОБЫ ЕГО ФАСИЛИТАЦИИ 38

Тылец В.Г., Краснянская Т.М.

ФАСИЛИТИРУЮЩИЙ СЦЕНАРИЙ БЕЗОПАСНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ
ОТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА..... 48

Воробьева М.В.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ВНЕШНЕГО ОБЛИКА ДРУГОГО УЧИТЕЛЯМИ
В ОБЩЕНИИ СО ШКОЛЬНИКАМИ..... 55

Алфеева Е.В.

ФАСИЛИТАЦИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ..... 60

Достовалов С.Г.

ДИНАМИКА ПРОЯВЛЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ДОВЕРИЯ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ 68

Капцов А.В., Колесникова Е.И.

ЛИЧНОСТНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК МЕДИАТОР ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ
СТУДЕНТОВ..... 74

Буторин Г.Г., Бенько Л.А.

«НЕУДОБНЫЙ» РЕБЕНОК В ШКОЛЕ: КТО ВИНОВАТ? 80

Токарева Ю.А., Ефимова А.А.

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СОВРЕМЕННОГО
ОТЦОВСТВА 88

Токарева Ю.А., Коваленко Т.К., Токарев А.Г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
РУКОВОДИТЕЛЯ С ПОДЧИНЕННЫМИ 95

Чумакова Д.М. РЕЛИГИОЗНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ФАСИЛИТАТОР СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЕМЬЕ	100
Долганов Д.Н. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОПТИМИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	105
Почтарева Е.Ю. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАСИЛИТАЦИЯ И САМОДЕТЕРМИНАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	111
Силина Л.А. РОЛЬ ВЗРОСЛОГО В СТАНОВЛЕНИИ МИРОДЕЙСТВИЯ И МИРОВОЗЗРЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	118
Духновский С.В. ГАРМОНИЯ И ДИСГАРМОНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ – РОДИТЕЛЬ УЧЕНИКА»	123
Журавлева Ю.А. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ, ПЕРЕЖИВАЮЩЕГО КРИЗИС.....	131
Тарасова Л.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРЕПОДАВАТЕЛЕ КАК СУБЪЕКТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	140
Овсянникова А.Н. РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ..	146
Николаева И.А., Зайнулина Ю.И. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ	149
Гербер Ю.С. ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК МЕТОД ФАСИЛИТАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	155
Уварова О.Н. ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ-ФАСИЛИТАТОРУ, РАБОТАЮЩЕМУ В УЧРЕЖДЕНИИ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ	162
Пестов А.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИИ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	168
Братчикова Ю.В., Волошина Н.С. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	175
Братчикова Ю.В., Носова А.И. СПОСОБЫ ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	181

Милюкова Е.В. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	190
Костылева А.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ «ДИАЛОГ С ЖИЗНЬЮ»	195
Яговкина Л.С. РОЛЬ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ РОДИТЕЛЕЙ К СОДЕЙСТВИЮ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	203
Первитская А.М. ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ	208
Жуйкова И.В. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	213
Марышева Ю.М. ХОББИ-АКТИВНОСТЬ: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА И ПРОЯВЛЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ	222
Быкова Е.А. ПРОБЛЕМА ИННОВАЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	229
Малюшина Ю.А., Жукова Е.В. ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК АСПЕКТ ФАСИЛИТАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	236
Первитская А.М. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ ТЕМПЕРАМЕНТА В ПРОДУКТАХ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕТОДОМ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА	242
Абросимова Е.А. ФАСИЛИТАЦИЯ КАК СТИЛЬ УПРАВЛЕНИЯ БАЛИНТОВСКОЙ ГРУППОЙ В ПСИХОЛОГИИ	249
Костылева А.А., Костылев Е.Н. ЛИЧНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	255
Речкалов А.В., Духновский С.В. ОСОБЕННОСТИ «КРИЗИСНОГО ПРОФИЛЯ» СТУДЕНТОВ ДО И ПОСЛЕ СДАЧИ ВЫПУСКНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА В ВУЗЕ	260
Лунева Е.В., Фомичев К.А., Хрипунова О.Г. КОНФЛИКТ АГЕНТОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	269
Лунева Е.В., Фомичев К.А., Хрипунова О.Г. КОНФЛИКТ АГЕНТОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	269
Федосимов Г.М. МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ.....	272
Сведения об авторах	274

ФАСИЛИТАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Образование как система во все времена было обращено к проблемам растущего человека, но по-разному. В *социально-ориентированной педагогике* личность ребенка была средством достижения целей социума, сформулированных чаще всего идеологами, политиками и методологами. Эта педагогика осуществляла функциональный подход к подрастающему поколению и стремилась адаптировать его к социуму, ассимилировать, нередко осуществляя насилие над ним.

Личностно-ориентированная педагогика относится к человеку как к цели, а не как к средству, поэтому строит отношения сотрудничества, сотворчества, т.е. ненасилия. Она акцентируется на свободе личности, заботится о становлении его духовно-нравственного мира. Это педагогика освобождения обучаемого, предполагающая выстраивание субъект-субъектных отношений в образовательном процессе [1].

Понятие *клиентоцентрированного обучения* впервые было декларировано К. Роджерсом в работе «Свобода учиться для 80-х» и поддержано другими сторонниками гуманистической психологии.

Они наметили направления фасилитации в различных сферах общения, особенно в сфере педагогики [4].

К. Роджерс исследовал *качества фасилитирующего обучения*: подлинность, доверие, конгруэнтность, которые дают учителю возможность вступать во взаимоотношения с учеником как личность с личностью.

К фасилитирующим условиям обучения относят следующие:

- организация обучения как встречи учителя и учащихся, дающей опыт овладения культурой межличностного общения в содержательном общении и освоении способов познания;
- психолого-педагогический комфорт как необходимое основание для возникновения и развития доверительных отношений между учителем и учащимися;

- диалоговые формы обучения – фронтальное, групповое и парное обсуждение изучаемого материала;

- психолого-педагогическое сопровождение каждого обучаемого для достижения ситуации успеха, субъективно возможного для него в данное время;

осуществление контрольно-оценочной функции обучения как диагностико-корректирующей, помогающей развитию самоконтроля, самооценки, выработке критического отношения к себе и результатам собственной учебной деятельности.

Результатом реализации названных условий являются *личностное развитие, личностный рост каждого участника образовательного процесса*, возникновение психологических новообразований личности, среди которых рефлексия, доверительность, доброжелательность, принятие других как ценностно значимых, уважительное отношение к каждому, познавательная мотивация, саморегуляция, свобода выбора и толерантность [1].

Преимущества фасилитирующих условий обучения *профилактируют потенциально возможное отчуждение обучаемых от образовательного процесса*, так как гуманистическое взаимодействие, интерактивные методы обучения помогают ученику приобрести достойный социально-психологический статус, который характеризует его реальное место среди сверстников, в семье, в школе, в обществе в целом. Тогда наблюдается личностный рост, потребность в самосовершенствовании; формируется Я-концепция, в которой разграничиваются Я-идеальное и Я-реальное.

Опыт реализации фасилитирующих условий в обучении показывает повышение инициативности школьников в постановке целей и задач, большей мотивированности учения, усиление ответственности и самостоятельности, активизации рефлексивной деятельности, улучшение результативности обучения и школьной дисциплины [4].

Важным фактором фасилитирующего обучения выступает свобода: свобода учиться, свобода выбора, свобода как состояние, внутренне присущее природе человека. Учение К. Роджерса проникнуто чувством глубокого уважения к природе и личности ребенка. Он утверждает, что часто многие креативные идеи детей подавляются в рутине школьной жизни. Чтобы эти необычные мысли получили свое развитие, необходима особая атмосфера доверия, сочувствующего понимания, заботы, толерантности, искренности, считал К. Роджерс [1].

К. Роджерс понимал под *образованием* не столько сообщение знаний и собственно научение, сколько то, что человек обучился тому, как учиться; обучился, как адаптироваться и изменяться; понял, что основу для уверенности дают не знания, а процесс поиска знания. Научение и сообщение знания имеет смысл в неизменяющейся окружающей среде, подчеркивал К. Роджерс. С его точки зрения, *современный обученный* – это тот, кто понял, что вечных знаний нет, кто умеет их самостоятельно добывать, и тот, кто умеет адаптироваться в постоянно меняющемся мире.

К. Роджерс видит *фасилитацию обучения как функцию*, которая может содержать созидательный, экспериментальный, меняющийся ход развития, которая отвечает на глубинные затруднения, окружающие человечество сегодня.

Главный смысл фасилитирующего обучения К. Роджерс видел в создании атмосферы свободы, творчества, толерантности, определенной ответственности, складывании субъект-субъектных отношений в образовательной деятельности:

Учитель-фасилитатор делит с учащимися и, возможно, с родителями или общественными представителями ответственность за образовательный процесс, учебное планирование, способ управления и действия, политику созидания. За все предполагается ответственность отдельной группы. Так, класс может быть ответственным за свой собственный учебный план, а целая группа может быть ответственной за общую образовательную политику. В любом случае ответственность делится.

По мнению К. Роджерса, отношения традиционного учителя и фасилитатора находятся на противоположных полюсах. Традиционный учитель спрашивает себя: «Как я могу сделать кружку еще более вмещающей, в то время как я – наполненный этими фактами кувшин, к которым составители учебного плана и я относимся как к ценным?» Позиция же фасилитатора состоит в том, чтобы создавать атмосферу: «Как могу я создавать психологический комфорт, в котором ребенок будет ощущать свободу, чтобы быть любознательным; будет чувствовать свободу, чтобы совершать ошибки, будет чувствовать свободу, чтобы учиться в окружающей обстановке, от одноклассников, от меня, из опыта? Как я могу помочь ему вновь испытать волнение в обучении, которое было естественным в раннем детстве?» [цит. по: 6].

О.Н. Шахматовой выделены наиболее значимые *характеристики фасилитации в обучении и воспитании*:

- *сотрудничество*. Во взаимодействии все субъекты педагогического процесса базируются на понимании и поддержке друг друга: учитель способен конструктивно решать учебные и межличностные конфликты; он не склонен к избеганию, конфронтации и приспособлению;

- *собственная позиция*. Каждый участник имеет право на собственное мнение, позицию; учитель не навязывает своё мнение и искренне интересуется мнением своих учеников;

- *индивидуальность и равенство*. Каждый субъект признается уникальной личностью; учитель не только ориентирован на умных, активных, успешных детей, но и внимательно относится ко всем учащимся;

- *самораскрытие*. Учитель-фасилитатор ведет себя искренне, открыто выражает свои чувства и переживания; он не прибегает к психологическим защитам, чем способствует установлению доверительных отношений с учениками;

- *фасилитационная организация учебной пространственной среды*. Организация пространства должна способствовать установлению контактов, выполнению групповых заданий, обмену мнениями и эмоциями, усилению обратной связи и взаимопонимания [6].

Результаты эмпирического исследования О.Н. Шахматовой позволили выделить *фасилитацию в качестве профессионально важного качества личности педагога*. Оно рассматривается автором как профессиональное психологическое новообразование, интегрирующее в себе индивидуально-психологические особенности эмоциональной, интеллектуальной и поведенческой сфер. Это качество проявляется в межличностном общении и положительно влияет на реализацию педагогической деятельности. С точки зрения автора, важнейшими составляющими фасилитации являются аттрактивность, толерантность и ассертивность.

Аттрактивность – стремление педагога привлекать к себе внимание и формировать положительные отношения со стороны учащихся. Оно связано с позитивными чувствами к ним, эмпатией, искренностью, открытостью, конгруэнтностью.

Толерантность – умение быть терпимым, без предубеждения относиться к мнениям, взглядам, привычкам других людей.

Ассертивность – положительное самовосприятие, уверенность в себе, в собственных способностях и возможностях [6].

Под *гуманизацией* целостного педагогического процесса мы понимаем ориентацию его цели и результатов на ребенка как на высшую ценность; изменение мировоззрения его участников на основе идей гуманизации; развитие их гуманитарной культуры; восстановление на этой основе культуuroобразующей функции воспитателя; создание условий для культуро- и природосообразного развития ребенка, сохранения и укрепления его здоровья; очеловечивание отношений на основе личностно-ориентированной модели взаимодействия, создающей предпосылки для развития личностей воспитуемых и воспитателей как субъектов самосознания, деятельности и общения, проявления их творческой активности.

Гуманизация педагогического процесса на основании сравнительного анализа существующих концепций представляется в изменении его стратегических ориентиров (гуманизм, педоцентризм, творчество); личностно-ролевых позиций его участников (педагог и ребенок); способов их взаимодействий, определяющих характер педагогических технологий и педагогических воздействий (эмпатия, свободный выбор, сотрудничество, сопереживание).

Меняется и структурная схема педагогического процесса, его главная задача, критерии оценки результатов. В целом образовательное учреждение делит ответственность за обучение и воспитание с другими воспитательными и социальными институтами, поскольку является *открытой системой* [2].

Анализ гуманистического направления обучения и воспитания показал, что деятельность педагога представляет собой не некий определённый метод, а особую направленность личности, совокупность ценностей, мировоззренческие представления о жизни, о людях. Основу системы установок и ценностей педагога составляют убеждения:

- в личностном достоинстве каждого человека независимо от возраста, уровня культурного и интеллектуального развития;
- в значимости и востребованности способности к свободному выбору и ответственности за его последствия;
- в радости обучения как сотворчества, возникающей при условии положительных личностно окрашенных взаимоотношений [6, 4].

Таким образом, чтобы способствовать развитию личности, необходимо создать особую благоприятную психологически безопасную атмосферу для проявления активности ученика, то есть способствовать *фасилитационному педагогическому взаимодействию*. Следует отметить, что фасилитационное педагогическое воздействие оказывают друг на друга учителя и ученики.

Отечественные психологи определяют *фасилитационное педагогическое взаимодействие* как субъект-субъектное взаимодействие, в рамках которого происходит совместный личностный рост педагога и обучаемого.

Педагогическая фасилитация как процесс – это облегчение и усиление продуктивности образования, обучения и воспитания, развитие субъектов педагогического взаимодействия за счёт их стиля общения и особенностей личности педагога и учащегося.

Некоторыми исследователями в основу понимания структуры и содержания фасилитации положен основной принцип гуманистической психологии и терапии «понять – простить – принять». Они связывают основные пути его осуществления с объектами воздействия педагога и соответствующими подструктурами его личности (направленность, компетентность, профессионально важные и значимые личностные качества) [5].

В ходе фасилитационного взаимодействия педагога с учащимися педагог структурирует, дозирует помощь учащимся. Так возникают *помогающие отношения*. В таких отношениях стороны или одна из сторон (учитель) намереваются содействовать другой стороне (ребенку) в личностном развитии, общении и деятельности. Позиция фасилитатора способствует повышению эффективности педагогической работы, следовательно, и усилению чувства удовлетворенности ею. Поэтому продвижение учителя к лучшим результатам своего труда означает освоение мастерства фасилитации. Это также путь к психологическому здоровью педагога и учащихся, с которыми он работает.

Таким образом, педагогическая фасилитация рассматривается исследователями с разных сторон: как функция, процесс, способ обучения и взаимодействия, профессионально важное качество, средство, техника решения групповых задач. В психолого-педагогической фасилитации, на наш взгляд, представлены все эти аспекты.

С нашей точки зрения, *психолого-педагогическая фасилитация* – процесс создания учителем благоприятных (фасилитирующих) социально-

психологических и педагогических условий для обучения, воспитания и развития учащихся, их психологического здоровья и личностного благополучия, основанный на фасилитации как профессионально важном качестве учителя [3].

Она предполагает фасилитирующее личностное общение, субъект-субъектное учебное взаимодействие и сотрудничество; использование фасилитативных педагогических технологий, способов и приемов и стратегически ориентирована на развитие у обучаемых перманентной познавательной потребности, способности к самообучению, творчеству, адаптации в постоянно меняющемся мире.

Для того, чтобы стать успешным фасилитатором, учитель должен сам оказаться в фасилитирующих условиях. В данном случае при необходимости он становится объектом фасилитации. Субъектами по отношению к учителю выступают психолог и администрация школы.

Школьному психологу в аспекте подготовки учителя к процессу фасилитации необходимо содействовать гармонизации личности и личностному росту педагога; развивать фасилитацию, толерантность, эмпатию как профессионально важные качества учителя; своевременно проводить диагностику и коррекцию профессионального выгорания, деформаций и деструкций; выявлять и корректировать предикторы ингибции, сопровождать формирование профессионального имиджа педагога, что будет способствовать сохранению его психологического здоровья и профессионального долголетия.

Нам представляется, что усилия администрации будут направлены на создание психологически безопасной, комфортной образовательной среды; благоприятной атмосферы сотворчества и сотрудничества в педагогическом коллективе, изучение фасилитирующих технологий обучения воспитания и развития учащихся и создание условий для профессионального развития и успешной профессиональной деятельности учителей [3].

Список литературы

1 Загоруля Т. Б. *О субъект-субъектных отношениях в образовательной деятельности // Судьба диалога в условиях глобализации и социально-культурных трансформаций : материалы III международной научно-практической конф. / под ред. В. Г. Паршукова. – Салехард : НОУ ВПО «СФГА», 2011 – С. 165-169.*

2 Овчарова Р. В. *Психологическая фасилитация работы школьного учителя : учебное пособие.* – Санкт - Петербург. : Амалтея, 2007. – 454 с.

3 Овчарова Р. В. *Психолого-педагогическая фасилитация профессиональной деятельности учителя.* – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2016. – 222 с.

4 Rogers C. R. *Freedom to learn for the 80s.* Columbus, OH: Merrill. 1982. – 308 p.

5 Ромашина С. Я., Майер А. А. *Педагогическая фасилитация : сущность и пути реализации в образовании : учебное пособие.* – Москва : Вита-Пресс, 2010. – 63 с.

6 Шахматова О. Н. *Психологические особенности педагогической фасилитации // Ежегодник Российского психологического общества : материалы III Всерос. съезда психологов.* – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – Т. 8. – С. 373-377.

Овчарова Р.В.

Курганский государственный университет

ФАСИЛИТИРУЮЩИЕ РОДИТЕЛЬСКИЕ ПОЗИЦИИ В СИСТЕМЕ ОТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЯ

Теоретическая концепция. *Родительская позиция – это система отношений родителя (отца, матери) к своему ребенку, к себе как родителю (отцу, матери), к родительской роли, к родительству в целом и в воспитательной практике. Она обусловлена совокупностью родительских установок и мотивов, которыми родители руководствуются в воспитании ребенка; системой целей и ценностей, на которые направлено семейное воспитание, и тем самым определяет характер воспитательной практики в семье [3].*

Наше обоснование компонентов адекватности базируется на общенаучных подходах. Возрастной подход – учет возрастных особенностей подростков (соответствие социальной ситуации развития). Дифференцированный подход – учет гендерных особенностей (соответствие социальным и воспитательным ролям отца и матери). Индивидуальный подход – учет субъективных оценок детей (соответствие позитивному восприятию подростков).

Исходя из указанных представлений, мы характеризуем *адекватную родительскую позицию* эмоционально уравновешенным отношением

отца и матери к подростку и принятием ими дифференцированных родительских ролей. Для этой категории родительство счастливое, приносящее радость, гордость за своих детей. Они характеризуют себя как уверенного, добросердечного, доверяющего ребенку, но требовательного родителя. Этот тип позиции обуславливает ответственное, последовательное и уверенное отношение родителей к воспитательной практике. Поэтому адекватная родительская позиция может рассматриваться в качестве основного признака эффективности родительских позиций.

Адекватные родительские позиции создают условия для психологической безопасности личности ребенка и родителя. В этом смысле они фасилитируют их личностную самореализацию.

Эффективные родительские позиции должны быть *адекватны социальной ситуации развития подростка*. В этом случае адекватность предполагает такой характер родительских позиций, который не мешает обособлению подростков от родителей, признает автономность внутреннего мира подростка при сохранении эмоциональной близости, заинтересованности и ответственности родителей за воспитание.

Адекватность родительских позиций может рассматриваться в *аспекте полоролевого соответствия воспитательных позиций отца и матери*. С этой точки зрения материнская позиция должна характеризоваться как типично женский подход в воспитании, а отцовская – соответствовать традиционно мужским ценностям в воспитании. Следствием адекватности материнской и отцовской позиций является функционально-ролевая согласованность родителей, их комплиментарность в воспитании. В реальной практике семейного воспитания наблюдается несформированность родительских позиций (промежуточная позиция), а также их перверсия [1].

Адекватность родительских позиций связана с *позитивным восприятием воспитательной практики родителей глазами подростка*. Многие исследователи приводят убедительные данные, демонстрирующие способность подростка к правильной оценке родительского поведения по внешним проявлениям. Однако в силу возрастных особенностей – чрезмерная критичность по отношению к родителям, конформизм в отношении сверстников и др. – подростки могут неверно оценивать родительские позиции как сложное личностное образование [3].

Адекватная родительская позиция обусловлена *целями* развития личности подростка и родителей, самореализации в родительстве. Ее ведущими *мотивами* являются мотивы сохранения отношений с ребенком и другим родителем, мотивы помощи, сотрудничества. Главной *ценностью* является личность. Родительская установка может быть выражена формулой «Вместе мы можем и должны...». *Воспитательная практика* семьи характеризуется позитивным настроем.

Неадекватные родительские позиции находятся на противоположных полюсах – *потакающая и отстраненная*. Кроме того, у части родителей позиция не сформирована. Она может носить противоречивый характер – *неустойчивая позиция*. Ее главными признаками являются противоречивое отношение к ребенку; амбивалентность в принятии роли одним или обоими родителями; неуверенность родителя; амбивалентное отношение к родительству как приносящему радость и счастье и требующему больших усилий по саморазвитию, самоизменению. Этот тип позиции обуславливает безответственное, непоследовательное, неуверенное отношение родителей к воспитательной практике.

Потакающая родительская позиция обусловлена *целями* сохранения отношений с ребенком и самоутверждения отца и/или матери через родительство. Ее ведущими *мотивами* являются мотивы страха, избегания неудач, конкуренции с другим родителем, консолидации с ребенком, мотивы помощи. Личность ребенка является сверхценностью для родителя при низкой ценности его собственного Я. Родительская установка может быть выражена формулой «Родитель должен, ребенок сам не может...». *Воспитательная практика* семьи характеризуется гиперпротекцией, инфантилизацией ребенка.

Отстраненная родительская позиция обусловлена конкурирующими *целями*: гиперсоциализации и самоутверждения отца и/или матери через родительство. Ее главные мотивы – это *мотивы* конкуренции родителей между собой, превосходства родителей над ребенком. Имеет место *конкуренция ценностей*: низкая ценность ребенка и сверхценность родителей. Родительская установка может быть выражена формулой «Ребенок должен и может...». *Воспитательная практика* семьи характеризуется автономностью детей.

Неустойчивая родительская позиция обусловлена конкурирующими *целями*: гиперсоциализации ребенка и самоутверждения отца и/или мате-

ри через родительство. Ее ведущими *мотивами* являются мотивы избегания неприятностей и компенсации собственных недостатков. Наблюдается сверхценность родителя при низкой ценности ребенка. Родительская установка может быть выражена формулой «Родитель и ребенок должны, не всегда могут...». *Воспитательная практика* семьи характеризуется непоследовательностью.

Перверсивная родительская позиция обусловлена целью самоутверждения отца и/или матери через родительство. Ее главные мотивы – это *мотивы* конкуренции родителей между собой, мотивы власти, избегания неудач. Имеет место *конкуренция ценностей*: низкая ценность ребенка и одного из родителей, сверхценность другого родителя. Родительская установка может быть выражена формулой «Ребенок должен, один родитель не может, другой родитель обязан...». *Воспитательная практика* семьи характеризуется враждебностью.

Индикаторами адекватности родительских позиций являются: динамичность, гибкость, внутренняя и внешняя согласованность, прогностичность, фасилитирующий характер.

Динамичность – изменение родительских позиций, связанное с возрастной динамикой детей и родителей и социальной ситуацией развития ребенка.

Под *гибкостью* понимается такое изменение родительских позиций, которое обусловлено разнообразием микросоциальных и воспитательных ситуаций в семье подростка.

Внутренняя согласованность предполагает непротиворечивость родительской позиции и отсутствие ее конфликтного взаимодействия с другими позициями личности родителя (личностная, жизненная, социально-ролевая).

Внешняя согласованность предполагает согласование отцовской и материнской родительских позиций между собой в плане их комплиментарности.

Прогностичность родительской позиции означает способность родителей взаимодействовать с ребенком в зоне его ближайшего развития, т.е. принимать в расчет те требования, которые ожидают детей в их завтрашнем дне.

Фасилитирующий характер родительской позиции, который проявляется в содействии, создании благоприятных психологических условий для развития личности.

Анализируя первый аспект адекватности родительских позиций, рассмотрим возрастные особенности подростков в аспекте их учета при формировании родительских позиций. Такие психологические особенности подростков, как чувство взрослости, изменение внутренней позиции личности, обособление и рефлексия, смена значимых лиц и перестройка отношений со взрослыми и другие, являются индикаторами перестройки родительских позиций. Адекватность родительских позиций требует учитывать не только объективную социальную ситуацию развития подростков, но и ее субъективное восприятие и переживание подростками, а также учета их индивидуально-психологических особенностей.

Второй аспект адекватности родительских позиций связан с их различными проявлениями, обусловленными *полоролевой адекватностью* родителей, которую можно принять в качестве *основного критерия определения* специфики отцовской и материнской родительской позиций.

Отцовская и материнская родительские позиции – один из аспектов общей проблемы полоролевой дифференциации, имеющей биологические, социокультурные и психологические предпосылки. Полоролевая адекватность является существенным критерием для определения отцовской и материнской родительских позиций. Их содержание сходно, а проявления различны. В современном обществе с размыванием мужских и женских ролей в семье иногда происходит перверсия родительских позиций, что негативно отражается на воспитательной практике семьи.

Отцовская родительская позиция – это интегральное взаимодействие мужской полоролевой, личностной и воспитательной позиции отца; это *система его отношений как родителя*, которая *традиционно* проявляется в *преобладании предметно-инструментальной функции* отца в воспитании детей.

Материнская родительская позиция – это интегральное взаимодействие женской полоролевой, личностной и воспитательной позиции матери; это *система ее отношений как родителя*, которая *традиционно* проявляется в *преобладании экспрессивно-эмоциональной функции* матери в воспитании детей [1;2].

Эмпирическое подтверждение. Для подтверждения предположения о том, что *адекватность родительских позиций может рассматриваться как соответствие социальной ситуации развития подростков*, были проанализированы корреляционные связи родительских позиций с показателями опросника АСВ. Выявляя нарушения системы отношений родителей к подростку, он указывает на родительские позиции, неадекватные социальной ситуации развития подростка. Каждое выявленное нарушение, как проявление такого несоответствия, должно быть связано с другими аспектами неадекватности родительских позиций как системы отношений родителя. Большое количество таких связей укажет на то, что неадекватность родительских позиций есть их несоответствие социальной ситуации развития.

Для корреляционного анализа был использован метод линейных корреляций Пирсона. Для выборки отцов ($n=120$) и матерей ($n=120$) принято значение $r \geq 0,324$ при $p=0,001$. Для общей выборки обеих групп родителей ($n=240$) значение $r \geq 0,210$ при $p=0,001$ [1].

Рассмотрим в качестве иллюстрации характер корреляционных связей параметров опросника АСВ, явно демонстрирующих несоответствие социальной ситуации развития подростка. В частности, показатель «*чрезмерная протекция*» положительно коррелирует с таким негативным отношением к родительской роли, как сверхавторитет родителя ($r=0,319$), ощущение самопожертвования ($r=0,291$), ограниченность интересов рамками семьи ($r=0,266$), и отрицательно с такими показателями отношения к ребенку, как требовательность ($r=-0,235$), развитие активности ($r=-0,275$), партнерство ($r=-0,257$).

Игнорирование потребностей ребенка отрицательно связано с представлениями об идеальном родителе как сотрудничающем ($r=-0,276$), ответственно великодушном ($-r=0,313$) и сопутствует такому негативному отношению к ребенку, как подавление воли ($r=0,580$), чрезвычайное вмешательство во внутренний мир ($r=0,543$). *Проекция детских качеств* на подростка имеет прямую связь с повышенным стремлением к созданию его безопасности ($r=0,460$), излишней строгостью ($r=0,559$) и такими характеристиками отношения к родительской роли, как безучастность одного из родителей ($r=0,463$), доминирование ($r=0,530$) и неудовлетворенность другого родителя ($r=0,522$) и т.п.

Вторая часть положения о сущности адекватности родительских позиций содержит утверждение о том, что *адекватность родительских позиций есть их соответствие воспитательным ролям отца и матери*. Для подтверждения этого положения были проанализированы корреляционные связи компонентов родительских позиций с показателями опросника «Воспитательная позиция отца и матери». В ходе исследования было выявлено только 2 слабых связи родительских позиций (3,07%) с показателями опросника из 65 возможных.

Мы связываем полученный результат с несформированностью полоролевой воспитательной позиции у многих родителей подростков. Она носит промежуточный характер у 61% отцов и матерей. В этом случае отсутствие корреляционных связей данного показателя с другими составляющими родительских позиций вполне закономерно.

Для подтверждения предположения о том, что *адекватность родительских позиций может рассматриваться как соответствие социальным ролям «мужчина-муж», «женщина-жена»*, были проанализированы корреляционные связи родительских позиций с показателями опросника «Социально-ролевая адекватность семьи».

В ходе корреляционного анализа не выявлено достоверно значимых связей компонентов родительских позиций с показателями данного опросника. Как и предполагалось, в современной семье нет жесткого разделения ролей, что отражается на промежуточном характере воспитательных позиций отца и матери и их перверсии [1].

Предположение о том, что *адекватность родительских позиций связана с позитивным восприятием подростков*, проверялось с помощью анализа корреляционных связей родительских позиций с показателями опросника ADOR. В ходе исследования было выявлено 56 связей родительских позиций (17,23%) из 325 возможных (100%) с показателями опросника. Подавляющее большинство значимых связей являются слабыми при $p=0,001$.

В обнаруженных связях намечается некоторая особенность позитивного и негативного восприятия подростками родительских позиций. Адекватные родительские позиции воспринимаются подростками правильно, а неадекватные могут трактоваться неверно. Как *позитивный интерес родителей* воспринимаются детьми партнерские отношения ($r=0,201$), активное общение с ними ($r=0,265$), забота ($r=0,250$), удовлетворение потребно-

стей ($r=0,194$), отсутствие подавления ($r=0,236$), враждебности ($r=0,432$), чрезмерности санкций ($r=0,188$) при $n=240$, $r=180$, $p=0,01$ [1].

С помощью сравнительного исследования было доказано, что в семьях с высоким воспитательным потенциалом реализуются адекватные родительские позиции. Из общей выборки были отобраны две группы семей (по 30 семейных пар). С помощью Т-критерия Стьюдента (при $p=0,05$, $n=30$, $t \geq 2,04$) были установлены достоверные различия между выборками [1].

Родители в семьях с высоким воспитательным потенциалом характеризуются большей демократичностью ($t=3,86$), наличием стиля сотрудничества ($t=4,21$), стремлением к общению ($t=2,28$), конструктивному диалогу ($t=3,99$), товарищескими взаимоотношениями с подростком ($t=5,12$). Их отличают позитивные представления о родительстве и себе как родителе: сотрудничающе-конвенциональный ($t=2,78$), ответственно-великодушный ($t=2,54$); независимо-доминирующий ($t=-4,12$), прямолинейно-агрессивный ($t=-3,76$) стили отношений. В них не выявлены характеристики, сочетание которых соответствовало бы негармоничному воспитанию. Родители в таких семьях отличаются ответственным отношением к семейной роли: отсутствием ощущения самопожертвования ($t=-5,18$), неудовлетворенности ($t=-3,23$), сверхавторитета родителя ($t=-4,81$). Неадекватные родительские позиции в данной группе встречаются реже (у 10% родителей) в форме конформных, неустойчивых и лидерских. Подростки характеризуют такую воспитательную практику, как позитивный интерес к ним.

В семьях подростков с низким воспитательным потенциалом наблюдается стремление игнорировать взросление детей ($t=4,86$). Родители снижают уровень требовательности к подростку ($t=-3,66$). В этой выборке выявлены такие нарушения семейного воспитания, как доминирующая и потворствующая гиперпротекция, неразвитость родительских чувств, эмоциональное отвержение ребенка, неустойчивость стиля семейного воспитания. Это связано с различными типами неадекватных родительских позиций у всех родителей (доминирующая, потакающая, отстраненная, автономная, неустойчивая). Подростки из семей с низким воспитательным потенциалом характеризуют воспитательную позицию своих родителей как враждебную, автономную, непоследовательную [1].

Следовательно, адекватность родительских позиций повышает эффективность воспитательной практики, создает фасилитирующие условия для психологической безопасности личности.

Список литературы

1 Жигалин С. С. *Родительская позиция как система отношений отца и матери* : Монография. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2004. – 120 с.

2 Жигалин С. С., Овчарова Р. В. *Родительская позиция как система отношений родителя* // *Материалы всерос. науч.-практ. конф.* – Екатеринбург, 2010. – С.167-176.

3 Овчарова Р. В. *Родительство как психологический феномен.* – Москва : Изд-во: Московского соц.- псих. института, 2006. – 496 с.

Овчарова Р.В.

Курганский государственный университет

НАСИЛИЕ В СЕМЕЙНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ КАК УГРОЗА БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Всемирная организация здравоохранения определяет *насилие* как преднамеренное применение физической силы или власти, действительное или в виде угрозы, направленное против себя, против иного лица, группы лиц или общины, результатом которого являются (либо имеется высокая степень вероятности этого) телесные повреждения, смерть, психологическая травма, отклонения в развитии или различного рода ущерб. Насилие представляет собой такой тип межличностных отношений, при котором один индивид подчиняет себе другого, узурпирует его свободную волю.

Насилие в семье есть реальное действие или угроза физического, сексуального, психологического или экономического оскорбления и насилия со стороны одного лица по отношению к другому, с которым лицо имеет или имело интимные или иные значимые отношения.

По данным криминалистики, здравоохранения, социологии, прессы, в части российских семей сложился образ жизни, для которого насильственные межличностные отношения являются нормой и передаются от одного поколения к другому. Насилие является недугом семьи, в результате которого нарушается психологическая безопасность личности, формируются серьезные преграды к ее саморазвитию [1;4;5;6].

При нарушении психологической безопасности у лиц, подвергшихся насилию, наблюдаются личные деформации, посттравматические стрессовые расстройства (ПТСР), стокгольмский синдром, синдром избегаемой жертвы.

На проявление насилия в семье оказывает влияние множество внешних и внутренних факторов. К внешним факторам, в первую очередь, относятся совокупность материальных и духовных условий, существующих в обществе. Но более значимыми и весомыми предрасполагающими факторами являются факторы внутренние. Их действие и проявление наблюдаются на уровне межличностных отношений через реализацию взаимных ожиданий, внутренней удовлетворенности/неудовлетворенности супругов процессом взаимоотношений. К внутренним факторам, способствующим проявлению насилия в семье, относятся индивидуальные психологические особенности семейных партнеров: это интеллектуальные, характерологические и социально-психологические особенности супругов [3;6].

Целью исследования является изучение психологических факторов насилия в семье.

Объектом исследования стали женщины, подвергшиеся насилию, состоящие в браке и имеющие детей. В исследовании приняли участие 15 женщин в возрасте от 25 до 45 лет. Продолжительность семейной жизни в среднем составила 8 лет.

Методы исследования:

- 1 Опросник Басса-Дарки – диагностика состояния агрессии;
- 2 Опросник К. Томаса – стиль поведения в конфликте;
- 3 Опросник группы ICAST- P – для изучения распространенности насилия над детьми [2].

Результаты исследования. 100% респонденток испытали насильственные действия по отношению к себе или детям со стороны супруга. Проблема насилия является актуальной для 20% семей респонденток и 18,2% семей знакомых или родственников.

Преобладающим стилем поведения в конфликте является компромисс (55,3%), менее лидирующим – избегание (40%) и сотрудничество (33,3%). Приспособление (26,6%) и соперничество (26,6%) – наименее выбираемые тактики (таблица 1).

Таблица 1 – Стиль поведения в конфликтной ситуации

Опрашиваемые \ Тип поведения	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Соперничество	4	1	5	5	7	2	4	2	4	11	9	12	5	3	8
Сотрудничество	7	7	2	5	1	5	7	7	5	3	4	5	3	7	5
Компромисс	7	4	6	7	6	8	7	9	7	7	5	6	9	5	5
Избегание	9	9	9	8	7	6	5	7	9	7	4	5	8	5	7
Приспособление	3	8	7	4	9	8	6	4	4	2	7	2	4	9	4

Таким образом, ярко доминирующего стиля обнаружено не было, опрашиваемые не следуют единой линии разрешения конфликтов. Можно, однако, отметить, что преобладающая часть опрашиваемых, действуя в конфликтных ситуациях, не прибегают к уступкам своему оппоненту за счет игнорирования собственных интересов – приспособление не популярно.

Таблица 2 – Диагностика состояния агрессии

Опрашиваемые \ Виды реакций	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Физическая агрессия	5	3	7	6	3	9	6	6	6	7	5	3	3	4	7
Косвенная агрессия	5	7	4	6	4	7	5	5	2	6	6	2	5	5	6
Раздражение	5	8	9	1	1	10	4	9	6	7	5	7	8	6	8
Негативизм	0	2	2	2	0	5	2	5	2	4	0	2	4	2	4
Обида	1	3	7	5	2	7	4	4	5	8	1	3	5	6	7
Подозрительность	3	2	6	2	1	8	13	3	2	9	4	1	4	6	8
Вербальная агрессия	7	8	5	9	3	11	3	11	7	5	7	8	9	7	8
Чувство вины	5	7	9	6	6	6	6	5	4	6	5	3	8	6	8
Индекс враждебности	4	5	13	7	3	15	5	7	7	17	5	4	9	12	15
Индекс агрессивности	17	19	21	16	7	30	13	26	19	19	17	18	20	17	23

Судя по результатам, представленным в таблице 2, уровень агрессии и враждебности в данной группе выше среднего, преобладает вербальная агрессия и раздражение, в основном выраженная через такую форму, как

крики, угрозы. Повышены раздражительность, подозрительность. 6,6% респонденток дают агрессивные реакции независимо от того, проявляет ли их партнер агрессивность и враждебность или нет. 2,2% опрошенных проявляют склонность к агрессивному поведению.

20% респонденток не проявляют склонности к агрессивному поведению. Уровень агрессии и враждебности в данной группе ниже среднего, преобладает вербальная агрессия. Умеренно выражены раздражение и обида. У 6,6% респонденток этой группы преобладает ярко выраженная подозрительность. Данная группа не склонна к проявлению обиды, чувства вины, негативизма, физической агрессии.

Таким образом, опрашиваемые склонны к проявлению агрессивного поведения в виде вербальной агрессии (46,6%).

13,3% отвечают агрессией на агрессию. Это проявлялось в виде как повышенного раздражения (вспыльчивость, грубость), так и применения физической и вербальной агрессии. 33,3% респонденток показали повышенный уровень враждебности, при этом у 13,3% женщин уровень агрессивности был ниже нормы. У данной группы преобладает повышенный уровень подозрительности.

Таким образом, враждебность среди респонденток в основном выражается в проявлении подозрительности (26,6%).

По итогам изучения распространенности насилия над детьми среди родителей или лиц, их заменяющих (Опросник группы ICAST- P), были получены такие результаты.

Раздел «А» ориентирован на сбор информации о семье, в ходе которого выявлялись основные данные семьи ребенка. Возрастной состав испытуемых представлен следующим образом: ранний возраст – 33,3%, младший дошкольный возраст – 26,6%, старший дошкольный возраст – 13,3%, школьный возраст – 26,6%. Оценивая позицию ребенка в семье, выявили, что у 46,6 % (7 человек) опрашиваемых ребенок – единственный в семье.

Раздел «Б» представлен в виде вопросов, направленных на выявление различных факторов насилия.

Все 100% опрошенных, а также их респонденты (супруги/сожители) когда-либо проявляли к детям насильственное взаимодействие.

Физическое насилие, которое включало в себя, трясение, удары по ягодицам с помощью ремня, скручивание уха, было представлено един-

ственным ответом «однажды или дважды».

Вариант физического насилия с публичными унижениями, запираанием в темной комнате и др. использовался только одним родителем «однажды или дважды», остальные родители ответили «никогда».

6,6% опрошенных прибегали к применению физического насилия над ребенком, уровень которого оказался довольно высоким, хотя респондент прибегал к физическому насилию в отношении их общего ребенка очень редко и в самых крайних случаях.

Проявление психологического насилия над ребенком было выявлено у 93,3% опрошенных и их респондентов. Причем в основном преобладает низкий уровень психологического воздействия. Среди респондентов только 6,6% указали на то, что респондент (который выступал в двух ипостасях: как отец и как отчим) никогда не применял к детям ни психологическое, ни физическое насилие.

6,6% опрошенных женщин указывают на то, что применение насилия в семье является проблемой, которая возникла не в данной семье, а является социальной.

Раздел «В», который должен выявлять проблемы пренебрежения и сексуального насилия, показывает нам, что во всех семьях получены ответы «никогда», т.е. нуждами ребенка не пренебрегают, и ребенок не испытывает на себе сексуального насилия. Таким образом, для 100% опрошенных женщин пренебрежение нуждами ребенка неприемлемо вообще.

Самой распространенной формой физического насилия среди опрашиваемых и их респондентов являются шлепки, удары (шлепки по попе голый рукой) – 80%. Данный вид насилия применялся опрашиваемыми единожды. Как основную меру физического наказания и воспитания ребенка используют «удары по ягодицам с помощью ремня» 6,6%.

Исходя из полученных данных, были сделаны следующие **выводы**.

Факты насилия в опрошенных семьях имеют место быть, но в редких случаях, причина их появления воспринимается большинством опрошенных как результат их ошибочных действий. Большинство женщин поддерживает гендерный стереотип о терпимости отношения к фактам насилия над собой.

Женщины воспринимают свою роль при решении данной проблемы пассивно, хотя видят большое количество выходов из данной проблемы. Однако большинство из них не уверены в эффективности существующих мер.

Большинство опрошиваемых (за исключением 6,6%) не выплескивает свою обиду, агрессию, проявленные в процессе конфликта с супругом, на детей. В конфликте с супругом чаще всего демонстрируют гендерное поведение, то есть проявляют вербальную агрессию.

Самой распространенной формой насилия над детьми в семье является психологическое насилие (вербальная агрессия – крики) – 53,3%.

Список литературы

1 Алексеева И. А., Новосельский И. Г. *Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь* – Москва : Генезис, 2013. – 256 с.

2 Волкова Е. Н., Исаева О. М. *Диагностика распространенности насилия и жестокого обращения среди детей.* – Нижний Новгород: ЗАО НРЛ «Нижегородская радиолaborатория», 2013. – 97 с.

3 Гученок Е. С. *Психологические аспекты насилия над женщинами и детьми в современных семьях // VIII Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум». 5 февраля – 31 марта 2016. URL: <http://www.scienceforum.ru/2016/1555/17841>*

4 Гусейнов А. А. *Понятие насилия /Философия, наука, цивилизация.* – Москва: Изд. МГУ, 2002. – С. 14.

5 Орлов А. Б. *Психологическое насилие в семье – определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи // Психолог в детском саду.* – 2000. – №2-3. – С. 182-187.

6 Феткулова И. А. *Домашнее насилие. Женщина – жертва – преступник // Коченовские чтения «Психология и право в современной России» : сб. тез.* – Москва : Моск. гор. психол.- пед. ун-т, 2010. – С. 46-48.

**Блясова И.Ю.,
Пономарева Л.И**

Шадринский государственный педагогический университет

СОЦИАЛЬНАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Процессы развития человека и общества взаимосвязаны, поскольку от степени реализации каждого отдельного человека зависит благосостояние общества. Вследствие этого встает задача создания таких условий, при которых обучаемый мог бы осуществить свой жизненный план, реализовать заложенный в нём потенциал и направить свою энергию на пози-

тивные общественные преобразования. Решение данной задачи возлагается, в первую очередь, на систему образования.

Основные направления реформирования современной системы российского образования отражены в концепциях, законах, национальных проектах: Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании», Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Федеральная целевая программа развития образования до 2020 года и др. Все они указывают на необходимость гуманизации образования и реализации идей личностно-ориентированной модели взаимодействия всех участников педагогического процесса. При этом становится очевидной необходимость поиска и разработки новых подходов к образовательному процессу. Одним из возможных способов решения данной проблемы является применение технологии сопровождения.

Проблемы социально-психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание рассматриваются в работах М.Р. Битяновой, О.С. Газмана, В.А. Горячиной, Е.И. Казаковой, С.Г. Косарецкого, В.Е. Летунова, И.А. Липского, Л.Я. Олиференко, М.И. Рожкова, Т. Чередниковой, Л.М. Шипицыной, И.С. Якимской и др. По мнению учёных, сопровождение способствует успешной социальной адаптации и социализации личности подростка [8].

Исследуя социально-педагогическое сопровождение, А.А. Архипова признает его заключающимся в создании условий для успешной социальной адаптации сопровождаемых на основе оказания упреждающей или необходимой психолого-педагогической помощи, способствующей более успешной подготовке к организации самостоятельной жизнедеятельности [1].

В свою очередь, социально-педагогическое сопровождение, по мнению М.И. Рожкова, имеет свою специфику и, прежде всего, направлено на поддержку в построении обучаемым своих социальных отношений, на обучение его новым моделям взаимодействия с собой и миром, на преодоление трудностей социализации. Психолого-педагогическое сопровождение не может быть сопровождением вообще. Это не пассивный процесс следования за развитием человека. Сопровождение должно иметь цель, критерии, результат [5].

Целью сопровождения является адекватная социализация и индивидуальное развитие обучаемого.

Психолого-педагогическое сопровождение, реализуя имманентные для воспитания цели, выступает в качестве воспитывающего фактора. Воспитание и психолого-педагогическое сопровождение связаны между собой. Если психолого-педагогическое сопровождение выступает в качестве фактора воспитания, то воспитание является целевой функцией социально-педагогического сопровождения. Работа механизма воспитывающих влияний, невозможна без психолого-педагогического сопровождения, сопровождение предполагает не решение проблемы ребенка за ребенка, а стимулирование его самостоятельности в решении его проблемы [3; 6].

Немаловажной задачей психолого-педагогического сопровождения является коррекция ценностей детей и подростков, существенно влияющих на их поступки и поведение.

М.И. Рожков выделяет две группы функций педагогического сопровождения.

Первая группа – целевые функции, отражающие содержание педагогических задач, решаемых субъектами психолого-педагогического сопровождения.

Вторая группа – инструментальные функции, отражающие технологию психолого-педагогического сопровождения.

Исходя из того, что становление личностного в человеке предполагает усвоение системы гуманистических ценностей, составляющих основу его гуманитарной культуры, автор классифицировал все функции психолого-педагогического сопровождения в соответствии с предложенной О.С. Гребенюком классификацией сущностных сфер человека. Таким образом, к группе целевых функций относятся функции развития сущностных сфер человека: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, саморегуляции, предметно-практической, экзистенциальной.

Вторая группа функций, как уже было сказано, – инструментальные, их реализация не предполагает руководство педагога. К инструментальным функциям следует отнести диагностическую, коммуникативную, прогностическую и организаторскую функции.

Реализация диагностической функции социально-педагогического сопровождения предполагает выявление причин возникающих у детей и подростков затруднений, выбор наиболее подходящего педагогического средства и создание благоприятных условий для решения имеющихся у них проблем.

Задачами диагностики являются контроль динамики социального развития детей и подростков и поиск оптимальных возможностей перевода их на более высокий уровень, а также установление правильного направления развития детей. Реализация диагностической функции социально-педагогического сопровождения предполагает прохождение ряда этапов:

- изучение практического запроса;
- формулировка проблемы;
- выдвижение гипотез о причинах наблюдаемых явлений;
- выбор метода исследования;
- использование метода;
- формулировка психолого-педагогического диагноза;
- поиск средств организации развивающей работы с детьми.

Рассматривая реализацию коммуникативной функции психолого-педагогического сопровождения, педагоги должны четко представлять, что форма, глубина общения с подростком определяются, прежде всего, необходимостью и достаточностью для разрешения затруднений консультируемого. Необходима соответствующая подготовка к общению, установление контакта, совместное переживание проблемы, поиск ее решения. Постоянное уточнение ролей участников коммуникации, а также коррекция состояния. Соблюдение правила субъектности, как мы уже отмечали, предполагает, что подросток активен, он самостоятельно разрешает собственное затруднение с помощью педагога.

Для достижения целей социально-педагогического сопровождения большое значение имеет реализация прогностической функции.

Суть этой функции заключается в обосновании определенного прогноза изменений, которые могут произойти с конкретными обучаемыми в социуме, базирующегося на достоверных данных. На основе этого прогноза создается проект взаимодействия с подростком. Прогноз опирается, как правило, на психосоциальный анализ жизни ребенка, анализ факторов биопсихогенного характера и т.д.

Организаторская функция предполагает использование организуемых педагогом ситуаций, мероприятий для решения возникших проблем. Такие ситуации имеют большое значение для социально-педагогического сопровождения, если они эмоционально значимы для подростка и осознаются им как событие своей жизни. Реализация данной функции предпола-

гает как организацию групп подростков, организацию взрослых для создания той или иной ситуации, а также координацию деятельности социальных институтов, взаимодействующих с ребенком [7].

Совместное обсуждение вопросов и проблем, возникающих в ежедневной психолого-педагогической практике, часто вызывает разногласия и непонимание между участниками. Кто-то много говорит, а чьи-то идеи не услышаны, что приводит к тому, что важные решения остаются не принятыми либо принимаются спонтанно. Чтобы прийти к конструктивным решениям, процессом обсуждения необходимо управлять и координировать действия всех субъектов. Такой процесс способен осуществить *фасилитатор*, который управляет процессом обсуждения, вовлекает участников и структурирует работу группы.

Фасилитация (англ. от *facilitate* – помогать, облегчать, способствовать) – стиль управления. Фасилитация отличается от простого управления тем, что её способ не директивный, то есть такой, который не выходит за рамки самоорганизации управляемой системы. *Фасилитация* – это профессиональная организация процесса групповой работы, направленная на прояснение и достижение группой поставленных целей. Процесс фасилитации приводит к повышению эффективности групповой работы, вовлеченности и заинтересованности участников, раскрытию их потенциала [9].

В узком смысле социальная фасилитация рассматривается как усиление мотивации индивида выполнить поставленные перед ним задачи в присутствии наблюдателей. Сам феномен социальной фасилитации определяется как эффективный метод, способствующий решению проблем подростков, так как при соблюдении ряда условий фасилитация становится зарождающимся взаимодействием между субъектами.

Применительно к теме изучаемого явления следует акцентировать возможности фасилитации в процессе социально-педагогического сопровождения подростков и выделить в нем ряд этапов.

Первым является этап проблематизации. На этом этапе педагоги обнаруживают и актуализируют вместе с подростком предмет социально-педагогического сопровождения – проблему; выявляется ее суть, причины возникновения, обнаруживаются противоречия.

На втором, поисково-вариативном этапе осуществляется поиск вариантов решения проблемы и определяется степень участия взрослого в этом процессе, а также средства сопровождения.

На третьем, практически-действенном этапе совершаются совместно с подростками реальные или виртуальные (в случае имитации ситуации) действия, которые приводят подростка к решению проблемы.

На четвертом, аналитическом этапе взрослые и подростки анализируют происходящее, прогнозируют возможность появления новых трудностей и намечают пути их преодоления.

Исходя из выделенных этапов определены ценностные основания процесса поддержки подростка в различных ситуациях, которые могут выступить в качестве принципов психолого-педагогического сопровождения:

- принцип личностного центрирования сопровождения, который предполагает рассматривать личность каждого подростка как уникального в своем социальном становлении, способного самостоятельно сделать свой социальный и экзистенциальный выбор, для которого социально-педагогическое сопровождение выступает в качестве средства осмысления своей жизненной ситуации;

- принцип персонификации сопровождения, который предполагает выбор задач и средств сопровождения, адекватных социальной ситуации каждого подростка;

- принцип конвенциональности сопровождения предполагает, что реализации задач сопровождения ограничены соглашением на его осуществление, основой которого являются потребности самого подростка;

- принцип оптимистической стратегии сопровождения предполагает, что субъект сопровождения рассматривают развитие подростка с учетом того позитивного социального опыта, которым он владеет, при этом должно доминировать убеждение в его позитивном развитии;

- принцип социального закаливания, который одновременно является и принципом воспитания, предполагает включение воспитанников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладение определенными способами этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям человека, формирования социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции [8].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение предполагает создание педагогом условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях «жизненного выбора», а также для

успешного обучения в ситуациях различного взаимодействия. Однако, представляя ребёнка как субъекта развития, мы подчеркиваем наличие сопровождающего (фасилитатора), несущего персональную ответственность за его благополучие, отстаивающего его права и гарантии. Исходя из этого, можно заключить, что использование данного термина продиктовано необходимостью подчеркнуть самостоятельность субъекта в принятии решений, т. е. сопровождение имеет конечной целью отпустить подростка, дать возможность ему действовать самостоятельно при достижении способности делать выбор и брать ответственность за свои действия [3].

Комплексный характер психолого-педагогического сопровождения заключается в том, что оно включает в себя ряд взаимосвязанных и дополняющих друг друга видов деятельности команды специалистов, обеспечивающих правовую защиту и правовой всеобуч; социальную помощь; психолого-педагогическую поддержку; психологическое сопровождение индивидуального развития; социальное воспитание; обучение навыкам социальной компетентности. При этом комплексное сопровождение подростка, как система психолого-педагогической помощи, предполагает:

- сочетание и взаимопроникновение социального, правового и психолого-педагогического аспектов данной деятельности;
- междисциплинарный характер согласованных подходов и командных действий педагогов с подключением специалистов из разных ведомств и служб;
- широкий спектр различных видов деятельности, направленных как на решение актуальных проблем развития школьника, так и на предупреждение возникновения данных явлений;
- особый вид помощи подростку и его семье в решении сложных проблем, связанных со становлением подрастающего человека не только в образовательном процессе, но в других важных сферах его жизнедеятельности;
- использование индивидуального и дифференцированного подходов в выявлении и решении проблем его личностного и социального развития.

Список литературы

1 Архипова А. А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе социализации : дис. ... канд. пед. наук – Санкт-Петербург, 2005. – 187 с.

2 Зубизаррета Р. Пособие по методу динамической фасилитации Джима Рафа / Пер. с англ. консалтинговой компании «Имидж персонал». 2010 г. URL: <http://intertraining.ning.com/forum/attachment/download?id=3616458%3AUpload%3A10500>

3 Казакова Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребенка : материалы Всерос. науч.-практ. конф., 1-3 апр. 1998 г. – Санкт-Петербург : УРАО ИПО, 1998. – С. 45-51.

4 Мартынова А. В. Фасилитация как технология организационного развития и изменений // Организационная психология. – 2011. – Т. 1. – № 2. – С. 53-91.

5 Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в современной школе : учеб. пособие для студ. вузов. – Москва : Владос, 2000. – С. 48.

6 Строчкова Т. А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 20-27.

7 Трус И. Модель социально-педагогического сопровождения подростков с акцентуациями характера // Воспитание дошкольников. – 2003. – № 3. – С. 26-32.

8 Подготовка будущих педагогов к социально-педагогическому сопровождению подростков «группы риска» : коллект. моногр. / И. Ю. Блясова, Н. В. Бякова, Л. И. Пономарева ; Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, Каргапольский фил., 2015. – 240 с.

9 Carlson P. Basic facilitation. What Can Be Accomplished? What Cannot? // The Skilled Facilitator Fieldbook. / Ed. By R. Schwarz, A. Davidson, P. Carlson, S. Mckinney. SanFrancisco: JosseyBass, 2005b. P. 115–118

Чумаков М.В.

Курганский государственный университет

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА КАК ФАСИЛИТАТОР СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЕМЬЕ

Взаимоотношения родителей и детей в семье, а также взаимоотношения супругов между собой рассматриваются в подходе Р.В. Овчаровой на обширном эмпирическом материале [1].

Эмоционально-волевая сфера личности рассматривается нами как «синтетический процесс, обеспечивающий регуляцию деятельности в затрудненных и напряженных условиях, в которых эмоции занимают центральное положение. Эмоционально-волевая регуляция – это скоордини-

рованное взаимодействие эмоциональных и волевых процессов в ситуации преодоления трудностей и препятствий, формирующееся в деятельности и в социальном взаимодействии и реализующееся в них» [8, 90]. Социальное взаимодействие в семье рассматривалось Д.М. Чумаковой в аспекте религиозности родителей [2; 3]. Исследования проводились Д.М. Чумаковой с позиций психометрического подхода к религиозности личности [7]. Эмпирические данные позволили ей включить религиозность в структуру личности и показать ее фасилитирующее влияние на социальное взаимодействие через опосредующие звенья [4; 6]. Одним из таких опосредующих звеньев, связанных с религиозностью, является эмоциональная сфера личности [5]. В нашей работе рассматривается эмоционально-волевая сфера как фактор, обуславливающий, фасилитирующий позитивные характеристики социального взаимодействия в семье.

Задача заключалась в том, чтобы изучить взаимосвязи параметров эмоционально-волевой регуляции у родителей и параметров семейных отношений, таких как удовлетворенность различными сферами семейной жизни, толерантность к поведению детей, практики наказания в семье.

Методы исследования. Для изучения взаимосвязи семейных отношений, эмоционально-волевой регуляции супругов, эмоционально-волевой регуляции детей использовалась батарея тестов М. Перре. Для исследования параметров эмоционально-волевой регуляции деятельности родителей использовался опросник диагностики волевых качеств личности М.В. Чумакова.

Характеристика выборки. Выборка для данного эмпирического исследования составила 502 человека – родителей и детей до 16 лет. Такое количество испытуемых является статистически репрезентативным.

Характеристики семей. В исследовании были представлены полные семьи, неполные семьи (семьи, где супруги разведены, семьи, где один из супругов овдовел, семьи незамужних женщин), семьи из сельской местности и городские семьи, супруги с различным уровнем образования и профессиональной активности (пенсионер, домохозяйки, учащиеся, безработные, работающие меньше 20 часов в неделю, работающие больше 20 часов в неделю). В исследовании были представлены супруги различных профессий. Таким образом, была обеспечена репрезентативность выборки с качественной точки зрения.

Мы ставили целью понять, каким образом эмоционально-волевые особенности родителей влияют на эмоционально-волевые особенности детей. Мы предположили, что это влияние будет опосредовано семейными отношениями, например, тем, какие меры наказания родители применяют, с какой частотой, насколько родители удовлетворены семейной жизнью, насколько они толерантны. Получив очень объемный массив данных, мы анализировали не отдельные корреляции, а их совокупности, пытаюсь увидеть в них определенную тенденцию, логику.

Эмоционально-волевые качества личности положительно коррелируют с удовлетворенность супругов способностью семьи контролировать стрессовые ситуации, удовлетворенность супругов распределением обязанностей в семье, удовлетворенность супругов тем, каким образом обсуждаются проблемы и принимаются решения в семье, удовлетворенность супругов тем, как члены семьи заботятся друг о друге, удовлетворенность супругов климатом, атмосферой, которая обычно царит в семье.

В исследовании получены многочисленные корреляции, свидетельствующие о том, что родители с высокими показателями по тесту ВКЛ реже наказывают детей физически. Эти корреляции были выявлены в различных ситуациях семейной жизни, провоцирующих наказания. Эти ситуации таковы.

Ситуация № 1. Брат и сестра (4 и 7 лет) ссорятся из-за книги. Вы вмешиваетесь и принимаете решение, что с этой книгой вначале имеет право играть младший ребенок и только потом старший. Тогда старший ребенок впадает в сильный гнев и разрывает книгу у Вас на глазах. Чтобы наказать его за совершенную глупость, Вы даете оплеуху Вашему ребенку в возрасте 10 лет. Он пытается Вам дать сдачи.

Ситуация № 2. В качестве наказания за дерзость Вы заставляете Вашего ребенка 12 лет помочь Вам делать уборку. Он Вам дерзит в ответ.

Ситуация № 3. В течение многих недель Ваш ребенок 9 лет делает уроки нерегулярно и небрежно. Однажды он возвращается домой с дневником, полным плохих отметок.

Ситуация № 4. Классный руководитель Вашего ребенка (11 лет) звонит Вам и жалуется, что он не слушается, дерзит и нарушает нормальную работу класса.

Ситуация № 5. В обед Вы приготовили поесть то, что Ваш ребенок 7 лет не любит. Он упорно отказывается съесть даже маленький кусочек.

Ситуация № 6. Без какой-либо уважительной причины Ваш ребенок 12 лет вернулся домой с двухчасовым опозданием.

Ситуация № 7. Вы обнаружили, что Ваш ребенок 8 лет утащил 100 рублей из Вашего кошелька.

В то же время в данных ситуациях родители с выраженными эмоционально-волевыми качествами чаще требуют от детей принести извинения и проявляют заметные для ребенка признаки огорчения.

Эмоционально-волевые качества родителей связаны с некоторыми поведенческими особенностями детей непосредственно. Характер корреляционных связей свидетельствует о том, что дети родителей с развитыми эмоционально-волевыми качествами имеют более благоприятные показатели эмоционально-волевой сферы личности.

Эмоционально-волевые качества личности положительно коррелируют с частотой переживания супругами радости, счастья, гордости, удовлетворенности собой и отрицательно коррелируют с частотой переживания печали, подавленности, тревожности, беспокойства, смущения, сконфуженности, досады, неудовлетворенности. Корреляции указывают на то, что эмоционально-волевые качества отрицательно связаны с эмоциональным стрессом.

Эмоционально-волевые качества личности положительно коррелируют с представлением о частоте переживания супругом радости, счастья, что говорит о перспективе изучения атрибутивных феноменов как фасилитаторов межличностного взаимодействия в аспекте эмоционально-волевой регуляции.

Основные результаты исследования можно обобщить следующим образом:

1 Супруги, у которых в большей степени развиты волевые качества личности, более удовлетворены различными сферами семейной жизни.

2 Супруги с выраженными волевыми качествами не склонны к переживанию печали, подавленности, тревожности. Они более удовлетворены собой и чаще испытывают счастье и радость.

3 Супруги с выраженными волевыми качествами обнаруживают тенденцию чаще приписывать своему партнеру по браку переживание эмоций радости.

4 Супруги с выраженными волевыми качествами склонны в большей степени применять такие способы наказания, как демонстрация ребенку своего огорчения и требование извинений, чем физические наказания.

5 Выраженность волевых качеств родителей коррелирует с некоторыми особенностями поведения ребенка. Дети таких родителей не склонны переживать подавленность, более активны, лучше контролируют себя.

Эмоционально-волевая сфера личности родителей выступает фактором позитивного социального взаимодействия в семье как непосредственно, так и через некоторые опосредующие параметры.

Список литературы

1 Овчарова Р. В. *Психология родительства : учебное пособие для студентов вузов* – Москва : Academia, 2008. – 368 с.

2 Чумакова Д. М. *Социально-психологические особенности семьи и религиозность родителей* // Вестник Южно-Уральского государственного университета, 2010. – Вып. 10. – №27 (203). – С. 100-103.

3 Чумакова Д. М. *Некоторые подходы к изучению религиозности личности* // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2011. – №6. – С. 106-107.

4 Чумакова Д. М. *Религиозность личности: основные подходы, структура и диагностика* // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2011. – №42 (259). – С.111-114.

5 Чумакова Д. М. *Взаимосвязь религиозности и социального взаимодействия в семье : автореф. дис.... канд. психол. наук / Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. Ярославль, 2014. – 26 с.*

6 Чумакова Д. М. *Эмпирическое исследование религиозности в структуре личностных качеств* // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2015. – №4 (34). – С.132-135.

7 Чумакова Д. М. *Психометрический подход к религиозности личности* // Вестник Курганского государственного университета. Серия: Физиология, психофизиология, медицина. – 2015. – №2 (36). – С.100-102.

8 Чумаков М. В. *Эмоционально-волевая регуляция как рефлексивный процесс* // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2016. – №1 (35). – С. 88-92.

ДЕФИЦИТ ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СО СТУДЕНТАМИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ И СПОСОБЫ ЕГО ФАСИЛИТАЦИИ

Проблемы межличностного взаимодействия людей в настоящее время подвергаются обсуждению и разработке новой методологии (принципов, способов, методов и правил) их исследования на уровне всех слоев социума, включая и системы образования, начиная с дошкольного до послевузовской профессиональной переподготовки [2; 6; 9; 14; 17].

Это обусловлено негативными особенностями *коммуникативных связей между людьми в современном обществе*, которые как бы исподволь, с благими намерениями индустрии информационных средств и технологий, сформировались в нашей жизни. Мы даже перестали замечать абсурдность некоторых форм межличностного общения с близкими людьми и делового общения на работе.¹ И если в межличностном взаимодействии с близкими людьми деформированные формы общения эмоционально переживаются и приводят к осмыслению и позитивному видоизменению, то в сфере деловых отношений часто получают дальнейшее усугубление.

Что касается нашей современной системы образования, снизошедшей до статуса *«оказания образовательных услуг»*, то решение проблем общения, развивающего структурные составляющие личности (эмоциональные, интеллектуальные, мотивационно-смысловые) становится *архиважным*.

В системе высшего образования, прежде всего, необходимо четкое осознание причины дефицита коммуникативного взаимодействия между

¹ Например, пишем электронные письма сослуживцам, находящимся в соседних комнатах; приходя домой, разговариваем по телефону так, как будто мы еще на работе; следим за местонахождением своих детей и близких с помощью электронных устройств. Доверительно-личностное общение заменяем краткими эсэмэсками. Не осознаем одиночество самых близких нам людей – пожилых родителей, маленьких детей, бабушек и дедушек, не владеющих и «боящихся» современных электронных устройств. Оправдываемся перед родителями тем, что «я постоянно мысленно разговариваю с тобой», вместо того, чтобы прийти, приехать, и выслушиваем спокойно: «Увидеть бы тебя сыночек!». Не замечаем, что подлинное общение замещаем его суррогатом. Например, дедушка, вполне разумный человек, опасаящийся разрыва национальной идентичности со своим внуком, ежедневно читает с помощью смартфона на ночной сон грядущий трехлетнему ребенку, живущему за тысячи километров от него, сказки на русском языке.

преподавателями и студентами. Среди причин его возникновения можно назвать, во-первых, резкое сокращение в учебных планах вузов объемов аудиторных занятий, предполагающих общение преподавателей и студентов «лицом к лицу». При этом утрачивается развивающий эффект не просто личностного профессионального воздействия, но и необходимейшей в учебном процессе «обратной связи» обучаемого и обучающегося².

Во-вторых, важной причиной дефицита общения со студентами в вузе стали технологически не разработанные дистанционные формы обучения по ряду учебных дисциплин, усвоение даже информационного содержания которых, не говоря уже о выработке навыков и умений, во многом зависит именно от непосредственного общения преподавателя со студентами.

В-третьих, актуальность решения проблем фасилитации общения в профессиональной подготовке студентов, объясняется увеличением объемов самостоятельной работы с информационными ресурсами. Прекрасная идея интенсификации самостоятельной работы студентов на практике оказалась не подкреплена методическим и технологическим сопровождением. В результате получили плагиат, «скачивание» студентами информационных ресурсов вместо творчества; «горы» письменных работ на бумажных и электронных носителях и проблему «как с этим бороться». Причем это не просто привело к формальному выполнению заданий студентами ради баллов зачетного рейтинга, но значимо сказалось на их личностном развитии; усугубило становление клипового сознания [15].

Решение проблем фасилитации общения студентов с преподавателями в образовательно-воспитательном процессе может быть многоаспектно.

Во-первых, касаться переосмысления и разработки теоретических и методических составляющих *включенности принципов развивающего общения* во все психолого-педагогические технологии работы со студентами в вузе. В XX столетии тема «психология общения» считалась приоритетной в нашей науке и практике.

² Как говорится, свято место пусто не бывает. Дефицит «обратной связи» студенты заменили выкладыванием на сайты вузов «говорит преподаватель». Становится не смешно, когда в жанре молодежного сленга фактически дается оценка личности преподавателя, призванного «сеять разумное, доброе, вечное». Показателем явного неблагополучия обратной связи между преподавателями и студентами могут служить, утвержденные ректорами «Положения о проведении анкетирования «Преподаватель глазами студентов»». Это является косвенным подтверждением нарушения «обратной связи» в процессах обучения и воспитания в вузах. Обширнейшая информация в интернете «современный студент глазами преподавателя», которого больше всего интересует, «как будем сдавать экзамен, автоматом, или собеседованием», тоже более чем убедительно подтверждает необходимость серьезного обсуждения фасилитации общения в системе высшего образования.

Содержала научно обоснованные, подкрепленные широкомасштабными экспериментальными исследованиями, идеи развития личности на разных этапах онтогенеза и в различных видах деятельности³. Но, к сожалению, наступившее время рыночных отношений, засилье идеологии «социального потребления» в нашей стране заставило «отодвинуть в сторонку» эти научные и практические достижения. Однако то, что истинно, не может быть надолго забыто. Так происходит сейчас и с темой «психология общения» [4; 8].

Во-вторых, перспективно решение проблем общения в образовании широко используемого сейчас в системе управления понятия «фасилитация». Дело в том, что принципы управления всегда органично входили не только в теоретические основы образовательной сферы, но и в разработки психолого-педагогических технологий, высвечивая при этом *особые ракурсы гуманистической направленности общих теорий управления*.

Термин «фасилитация» (англ. от *facilitate* – помогать, облегчать, способствовать) характеризует стиль управления в рамках принципов самоорганизации управляемой системы. Фасилитатор не принуждает группу неукоснительно выполнять инструкции и распоряжения, но оставляет субъектам возможность в своей деятельности сочетать признаки функции самоуправления, лидерства при условии соблюдения роли одновременного соучастника групповой динамики.

Таким образом, в сути понятия «фасилитация общения», принятого в управлении, имеется сходство с принципами развивающего общения, какие разрабатывались в 60-80-е годы XX столетия в системе образования, и современное обращение к этому понятию вполне правомерно⁴. Однако существует риск свести решение проблем фасилитации общения в образовании к разработке технологий только «диалогического», или «группового общения». Как показывает анализ публикаций, посвященных фасилитации общения в системах управления, там явно прослеживается повышенное внимание именно к таким технологиям. В дидактике высшей школы они тео-

³Например, В.Н. Мясищев уделял особое внимание изучению взаимодействия и взаимоотношений людей как предмету социальной психологии. Работы Я.Л. Коломинского были посвящены экспериментальному изучению личных взаимоотношений и учащихся, и взрослых. Гимн гуманистических идей психологии общения ребенка и взрослого (М.И. Лисина и сотрудники ее лаборатории), учителя и ученика в образовательных системах был исполнен со всем богатством выразительности звучания слова. Но по причине социально-экономической перестройки в нашей стране этот гимн в должной мере не воплотился в реальную, надежно устойчивую практику обучения и воспитания.

⁴ Например, проблемами управляемого обучения занималась Н.Ф. Талызина с коллективом сотрудников, в разработках их технологий, наряду с такими компонентами, как четкость информационной составляющей и алгоритмов распознавания и решения задач, отмечалась коммуникативная составляющая учителя и ученика.

ретически и технологически достаточно хорошо разработаны и широко используются в различных тренингах, которые проводятся со студентами в вузах⁵. Для решения проблем личностного развития молодежи осуществляется активизация общения в самоорганизации волонтерского движения, «поисковых отрядов», «творческих союзов» и др.

Однако фасилитация общения в целях повышения качества учебных процессов в вузе нуждается в разработке технологий развивающего общения, непосредственно включенного в учебные процессы, значимо влияющие на профессионально-личностное развитие молодых людей. Контурно обозначим основные их методологические основы.

1 В психологической науке и практике сложилась устойчивая тенденция рассматривать общение в контексте человекоцентрированного подхода, актуализирующего потребности человека полноценно развиваться, реализовывать свой личностный потенциал⁶. Понятие «фасилитация» стало ключевым в недирективной (person-centered) психотерапии, разработанной К. Роджерсом. А.Б. Орлов в статье «Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (к 100-летию со дня рождения К. Роджерса)» подчеркивает, что суть этого подхода – вера в конструктивную и творческую мудрость человека; в то, что каждый человек обладает самооценностью, достоинством и способностью к самоуправлению, личностному росту и развитию. Этот подход доказывает социально-личностную природу средств, актуализирующих конструктивный потенциал человека, возникающий в определенных социальных условиях. В целях фасилитации общения образования взрослых этот подход обладает многими эвристическими возможностями.

2 Принципы фасилитации общения в системе высшего образования необходимо систематизировать с помощью:

а) анализа категории, составляющих сущность профессионализма: таких как «понимание»⁷, «творчество[20]», «свобода и ответственность»;

⁵ Например, проведение тренингов «Личностного роста», «Развитие креативности» и др. часто составляет основную работу «Психологических служб» в вузах.

⁶ Исторически сложилось так, что и в нашей стране, и за рубежом технологии фасилитации общения на основе этого подхода ограничиваются контактными формами («взаимный диалогический опрос»; «собеседование»; «групповое решение задания»; «заключение индивидуальных и групповых контрактов»; обучение в диадах, группах свободного выбора общения и др.).

⁷ Обсуждения проблем понимания человеком мира и себя в нем имеет многовековую историю, но до сих пор «понимание (анг. Understanding comprehending) – широкий по значению и применению термин, не имеющий строго фиксированного содержания и объема. Исходя из широкой концептуализации термина «понимание» изучают как чрезвычайно значимый метод познания, как условие адекватных действий человека, обеспечива-

б) основных парадигмальных установок фасилитации общения в системе вузовского обучения. Соответственно, необходимо заимствовать в теории и практике развития *речевую деятельность* как фактор становления высших психических функций разработке технологий фасилитации общения в профессиональной подготовке студентов;

в) технологий фасилитации общения в профессиональной подготовке студентов;

г) основных *принципов развивающего общения*, как условия развития и существования человека, выступающего уникальным условием человеческого бытия (С.И. Архангельский, А.А. Бодалев, В.В. Давыдов, С.В. Духновский, В.Н. Кузимица, В.Я. Ляудис, Р.В. Овчарова, Л.И. Уманский и др.)

3 Фасилитация общения в учебных процессах в системе высшего образования должна выстраиваться на методологии компетентностного подхода, нацеленного на формирование у студентов в результате освоения дисциплин (структура ФГОС 3++) универсальных компетенций, общих для всех областей образования (УК); общепрофессиональных компетенций (ОПК); требованиями основных образовательных программ (ПООП) профессиональных стандартов, установленных ФГОС ВО⁸.

Реализация этих методологических основ в любых видах учебных занятий (аудиторных и дистанционных) со студентами будет способствовать развитию теснейшим образом взаимосвязанных функций общения, которые по их направленности можно условно разбить на три группы.

Первая группа функций общения нуждающихся в фасилитации в системе высшего образования, направлена на установление *контакта преподавателя и студента*, на создание состояния обоюдной готовности работы с информацией в целях поддержания постоянной ориентированности в содержании учебно-воспитательных процессов в вузе.

Информационная функция общения – стимуляция активности студентов на выполнение действий с рекомендуемыми информационными ресурсами в целях формирования профессиональных компетенций имеет

ющих ему полноценное существование в мире (В.П. Зинченко, В.В. Знаков, А.А. Брудный, А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров С.Л. Рубинштейн и др.).

⁸Выпускники-бакалавры должны обладать универсальными компетенциями, общими для всех областей образования. Например, на основе системного и критического мышления «обладать способностью осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач»; должны быть способны «определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений». Эти универсальные компетенции без фасилитации общения в образовательных процессах в вузе вряд ли смогут полноценно сформироваться.

несколько уровней. Первоначально решается задача выравнивания различий в исходной информированности субъектов, которые вступают в контакт. (Например, в аудиторных и дистанционных формах обучения, разрабатываются задания на систематизацию информационных ресурсов с помощью составления сводных когнитивных карт учебных курсов). На уровне непосредственной передачи информации преподавателями и переработки ее студентами применяется дидактический арсенал средств, способствующих *понять и принять студентами* сущность информационного содержания. На заключительном этапе важна четкая определенность объемов, качественных характеристик, критериев оценок достигнутых результатов, предоставление возможности самостоятельного оценивания организации и качества образовательного процесса в целом и отдельных дисциплин (модулей) и практик.

Координационная функция общения — взаимное ориентирование и согласование действий при совместной деятельности. (Например, при написании курсовых, аттестационных выпускных квалификационных работ – поэтапное согласованное планирование теоретического и эмпирического исследования; обсуждение аппаратной части исследования: целеполагания, задач, гипотез, диагностического инструментария, критериев оценки его результатов, форм представления на защитах и т.д.).

Инструментальная функция общения – мощный механизм выработки, управления и передачи информации, необходимой для исполнения любых видов действия в социуме⁹. Отражая в себе саму суть коммуникации, инструментальная функция общения дает возможность преподавателю систематизировать, находить оптимальные формы презентации, передачи информации, необходимой для осуществления студентами определенного учебного действия.

Вторая группа функций общения, нуждающихся в фасилитации в системе высшего образования, – ***развитие профессионально значимых личностных конструкторов студентов.***

Побудительная функция общения, направленная на саморазвитие личностных потенциалов студентов на учебных занятиях, создает позитивные мотивы учения, побуждает к принятию позиции («и я могу»), ак-

⁹ Не случайно СМИ называют властью, осуществляющей негативную роль в современном мире, мощно проявляющейся как дистанционно, так и в непосредственном общении. Наглядный пример тому – разрушительные технологии во всех современных цветных революциях.

тивизирует самостоятельность и *ответственную свободу* студентов в выстраивании траектории становления своего профессионального роста. Создает определенность в выборе дополнительных дисциплин, способствует осознанной постановке учебных целей и критичности при оценивании результатов своей учебной работы. Особенно значима побудительная функция общения в развитии потребности творчества, самоутверждения. Этому может способствовать стимулирование преподавателем творческого выполнения студентами заданий, поощрение самостоятельного вмонтирования ими информационного содержания в профессиональное решение задач. Эффективным средством фасилитации общения преподавателя со студентами является включенность их в совместные научные поиски, написание статей, участие в конкурсах и т.д.

Функция самовыражения средствами общения помогает студентам самоутвердиться, продемонстрировать свой интеллект, потенциал индивидуальности сделать значимым для других, убедиться в собственной самоценности. Дефицит общения в ведущем виде деятельности студентов – профессиональном самоопределении – порождает различные комплексы, сомнения, делает жизнь молодежи неполноценной.

Функцию общения эмотивную, как возбуждение эмоциональных переживаний и изменение равновесности психологических состояний студентов в образовательно-воспитательных процессах, можно расценивать как своеобразное проявление их отношения к тому, что происходит через обращение к другому человеку. В общении преподавателя и студента эта функция чрезвычайно значима, поскольку она реализует принцип «воспитания личности другого своей личностью». (Например, при дистанционном обучении это может быть доверительная, регулярная, своевременно оценочная переписка по электронной почте по поводу результатов выполнения студентами самостоятельных работ). Причина неэффективной реализации этой функции общения – несовпадение в способах эмоционального регулирования, которые могут привести к отчуждению, даже к конфликтам между преподавателем и студентами.

Третья группа функций общения в системе высшего образования направлена на задачи социализации молодежи в современном мире.

Синдикативная функция общения в вузе – объединение студентов в большие и малые группы как для выполнения совместной деятельности, связанной с профессиональной направленностью, так и для того, чтобы

почувствовать себя частью какой-либо общности. Это чрезвычайно значимо для молодежи, которая, не найдя этой общности в стенах вуза, подвергается рискам найти ее в средах, несовместимых с выбранной студентами будущей профессией. Реализация этой функции в современных вузах активно осуществляется за счет создания различных общественных движений и объединений молодежи с общими интересами или целями.

Фасилитации общения в условиях вуза обеспечивает молодежи возможности сообща осознавать общественные, государственные ценности, следовать общезначимым нормативным стандартам, становиться активным исполнителем государственных идеологических мотивационных структур. Приобщаясь к совместной деятельности, студенты осваивают социально значимые коммуникативные умения и навыки. (Например, критически оценивать, ориентироваться в ситуации общения и взаимодействия, понимать суть происходящих событий, что не позволит манипулировать ими в неблагоприятных целях всякого рода бунта и сопротивления). Умения, навыки общения играют важную роль в социальной адаптации человека, способствуют доброжелательному отношению к другим людям, что является актуальной проблемой в наши дни.

Итак, фасилитация общения в системе профессиональной вузовской подготовки при соответствующем технологическом и дидактическом сопровождении обладает следующими возможностями: выполнять функцию стимулирования осознанного учения студентов в вузе, становясь ведущим принципом андрагогики; значимо сказаться на развитии профессионально важных личностных качеств студентов, становясь специфическим видом их деятельности; рассматриваться принципом управления процессом развития профессиональных компетенций. В деятельности вуза в целом фасилитация общения в учебно-воспитательных процессах обладает формирующими свойствами, направленными на создание творческой образовательной среды. Общение выступает основным средством управления людьми, но оно не должно становиться средством манипуляции сознанием и действиями людей, причем как в негативном, так и в позитивном плане.

Список литературы

1 Герасимов И. В. Интенсивное общение: технология динамического убеждения и эффективного переубеждения // Психология, социология и педагогика –

2012. – № 11. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/11/1274> (дата обращения: 20.11.2016).

2 Димухаметов Р. С. Обновление научных основ педагогики повышения квалификации: Принцип фасилитации : монография. – Алматы : МОиН РК, РИПКСО, Центр пед. исслед. РИПКСО, 2005. – 115 с.

3 Димухаметов Р. С. Деятельностное опосредование и пед. фасилитация как условие модернизации пед. образования // Методика вузовского преподавания : межвуз. сб. / Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2004. – С. 38-49.

4 Дроздова В. А. Функции общения и возможности их реализации в современном обществе // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – № 1. URL: <http://human.snauka.ru/2014/01/5696> (дата обращения: 20.11.2016).

5 Духновский С. В. Депривация потребностей как условие дисгармоничности отношений субъектов образовательного процесса // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 7. – С. 61-66.

6 Духновский С. В., Овчарова Р. В. Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса : монография – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та. – 296 с.

7 Зинченко В. П. Психология в Российской академии образования // Стиль мышления: проблемы исторического единства научного знания: коллективная монография. К 80-летию В.П. Зинченко – Москва : РОССПЭН, 2011 – С. 320-341.

8 Мартынова А. В. Фасилитация как технология организационного развития и изменений // Организационная психология. – 2011. – Т.1 – №2 – С. 53-91.

9 Митичева Т. И., Быстрова Е. В. Возможности психолого-педагогической профилактики трудностей межличностного общения в студенческой группе // Современная педагогика. – 2016 – № 1. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/01/5354> (дата обращения: 22.11.2016).

10 Овчарова Р. В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя : учебное пособие. – Москва : Изд-во НПФ Амалтея, 2007. – 464 с.

11 Пундик И. Я. Фасилитирующая функция педагогических технологий в деятельности преподавателя вуза // Ярославский педагогический вестник. – № 2. – 2009 (59). – С.119-123.

12 Роджерс К. Клиентоцентрированный / человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 48-58.

13 Рубцов В. В., Эльконин Б. Д. Новая модульная основная профессиональная образовательная программа исследовательской магистратуры «Культурно - историческая психология и деятельностный подход в образовании»: опыт разработки апробации // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. – № 3. – С. 4-8.

14 Сумина В.Е. Развитие умений фасилитации общения у студентов в процессе овладения иноязычной речью : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на Дону, 2006. – 26 с.

15 Федотова Л. Ф. Гуманитаризация образования и диалоговое общение как необходимые условия развития качественной системы обучения специали-

ста // *Современные научные исследования и инновации.* – 2015. – № 4. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/04/51792> (дата обращения: 22.01.17).

16 Чиркова Т. И. Проблема преодоления клипового сознания молодежи в профессиональной подготовке психологов на уровне бакалавриата // *Психологическая наука и образование psyedu.ru* – 2016. – Том 8. – № 1. – С. 45-61.

17 Чиркова Т. И. Подготовка бакалавров-психологов: неопределенность целеполагания, риски и возможности их преодоления // *Психологическая наука и образование psyedu.ru* – 2015. – Т. 7 – № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Chirkova.phtml> (дата обращения: 07.09.15)

18 Чиркова Т. И. Психологическая служба вуза: стратегические иллюзии и реальные возможности // *Приволжский научный журнал* 2007.- №2 С.141-149

19 Чиркова Т. И. Психология разрушения : монография. – Москва: Вузовский учебник : ИНФРА-М, 2015. – 192 с. ИНФРА М, online

20 Чиркова Т. И. Методологические основы творческого формата подготовки студентов в вузе // *Вестник Волжского государственного инженерно – педагогического университета.* – 2009. – №6. – С.169-184.

21 Янчук В. А. Постмодернистский социокультурно-индетерминистский диалогизм в психологическом объяснении // *Психологический журнал.* – 2007. – №2. – С.4-14.

Тылец В.Г., Краснянская Т.М.

Ставропольский государственный педагогический институт

ФАСИЛИТИРУЮЩИЙ СЦЕНАРИЙ БЕЗОПАСНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Как показывает практика, в ситуации значительной изменчивости общемировых процессов сфера образования также утрачивает стабильность и попадает в условия непрерывных трансформационных преобразований. Трудности, переживаемые страной, вызвали явления, требующие переосмысления многих организационных сторон вузовского образования. Так, распространение экономичного дистанционного образования и рейтинговой привлекательности задействия зарубежных в ущерб поддержке отечественных высококвалифицированных профессорско-преподавательских кадров рождает тенденцию формализации подготовки молодых специалистов. Намечается обесценивание традиции формирования у них синергийного профессионального опыта, достигаемого на основе непосредственного взаимодействия с педагогами высшей школы, спо-

собными к творческому синтезу местных и общемировых особенностей соответствующей сферы деятельности и ценностной интеграции в неё новых субъектов. Разработку стратегий нейтрализации следующих за этим негативных процессов мы увязываем с обращением к возможностям применения в образовательном процессе фасилитации безопасных межличностных отношений субъектов.

Уточним, что проблема межличностного взаимодействия субъектов выступает одной из краеугольных проблем организации современного образовательного процесса высшей школы, т.к. именно оно подвергается деформациям и разрушению в результате проведения различного рода оптимизационных процессов. При этом речь идет не только и не столько о формировании межличностных отношений как таковых, относящихся к сфере научных интересов социальной психологии образования. Нас в большей мере интересуют особенности развития в вузе межличностных отношений субъектов образовательного процесса в аспекте обеспечения их защищённости от деструктивных влияний и сохранения заложенного в них развивающего для данных субъектов потенциала.

Изучение источниковой базы по проблеме показало высокую неоднозначность и определённую противоречивость использования понятия фасилитации. Поэтому, обратившись к его дословному переводу, под фасилитацией будем понимать облегчение, упрощение некоторого процесса. В нашем случае, это процесс построения межличностных отношений субъектами вузовской практики профессиональной подготовки. Таким образом, представляется целесообразной теоретико-методологическая разработка фасилитирующего сценария, облегчающего в вузовском пространстве воспроизводство состояния безопасности субъектами межличностной коммуникации.

Известно, что безопасностная проблематика за последние десятилетия приобрела в психологии особое звучание в силу смещения смысловых акцентов научных исследований с глобальных, обобщённых категорий на человекоцентрированную парадигму, в которой субъект, личность, индивид становятся центральными фигурами проблемно-предметных исследовательских полей. Это позволило утвердиться термину «психологическая безопасность» как характеризующему особую проекцию факторов, значимых для обеспечения защищённости и способности субъекта к постоянному развитию в рамках достижения приоритетной для него жизненной цели, на пси-

хические структуры личности. Психологическая безопасность основывается на поддержании подконтрольности субъекту такого рода факторов, что, согласно сделанным выводам (Е.М. Благодырь, А.С. Ковдра, Т.М. Краснянская, Н.П. Татьянченко, В.Г. Тылец, А.Д. Тырсикова и др.), осуществляется с привлечением некоторой ресурсной базы в соответствии с определёнными предметно и темпорально обусловленными закономерностями [3; 6]. Изучение безопасности к настоящему времени проведено на базе таких психических образований субъекта, как ощущения, переживания, потребности, субъектные ценности и представления [10]. Осуществлена реконструкция безопасного типа личности. На материале поведенческих стратегий, траекторий, принципов, сценариев и т.д. изучалось безопасное поведение различных возрастных и профессиональных субъектов [1; 5; 9]. При этом межличностные отношения как реальность, отвечающая требованиям безопасности, до сих пор практически не помещались (за редким исключением) в центр научных изысканий. Между тем они способны детерминировать уровень безопасности широкого спектра индивидуальных и групповых психических явлений в различных сферах субъектной активности, определяя её направленность, интенсивность, длительность и прочие качественные характеристики. В связи с обширностью и разносторонностью возможных последствий нарушения психологической безопасности выявление предпосылок построения безопасных межличностных отношений субъектов образовательного процесса видится нам значимой сферой исследования.

Предваряя содержательный анализ фасилитирующего сценария в качестве ведущего для реализации безопасных межличностных отношений, определим последние в качестве таких отношений, которые позволяют воспроизводить защищённость и развивающий потенциал всех включённых в них субъектов. Применительно к образовательному процессу в высшей школе субъектами безопасных межличностных отношений выступают студенты и профессорско-преподавательский состав вуза, объединённые решением задач профессионализации. Наряду с обозначенным фактором данных субъектов объединяет единое средовое пространство решения задач вузовского этапа профессионального становления и необходимость преодоления возникающих в этой связи объективных и субъективных вызовов. Разъединяющими для реализации межличностных отношений по фасилитирующему сценарию могут выступить индивидуально-психологические, возрастные, ценностно-смысловые и компетентностные различия субъектов межлич-

ностных отношений, а также расхождения в функциях, исполняемых ими в рамках учебного процесса [2]. Фасилитирующий сценарий в нашем случае предполагает организацию межличностных отношений, в рамках которых достигается оптимальное соотношение базовых состояний защищённости и развития всех субъектов, включённых в процесс профессиональной подготовки вне зависимости от различий между ними [7].

Целесообразность построения фасилитирующего сценария безопасных межличностных отношений определяется их полифункциональностью, предполагающей воспроизводство единства идентификационной, реконструктивной, прогностической, ориентировочной, проектировочной и созидательной функции.

Идентификационная функция фасилитирующего сценария связана с установлением особенностей и максимально полного (в единстве экзо- и эндогенных составляющих) причинного поля трудностей построения субъектами образовательного процесса безопасных межличностных отношений.

Реконструктивная функция фасилитирующего сценария предполагает возможность восстановления параметров межличностных отношений, базовых для традиционной реализации продуктивного процесса профессиональной подготовки студентов вуза.

Прогностическая функция рассматриваемого типа сценария состоит в установлении диапазона возможных вариантов развития субъектами образовательного процесса межличностных отношений при разных условиях построения профессиональной подготовки в вузе и неоднозначности их влияния на состояние безопасности данных субъектов.

Ориентировочная функция такого рода сценария увязывается с выявлением условий, факторов и предпосылок организации межличностных отношений субъектов образовательного процесса, наиболее адекватных требованиям их безопасности, т.е. возможности воспроизводства целостности защищённости и неснижающегося во времени развития.

Проектировочная функция фасилитирующего сценария заключается в обозначении стратегий и тактик, приёмов и средств, алгоритма и траектории построения межличностных отношений субъектов вуза, позволяющих им в процессе профессионализации сохранять целостное единство защищённости и способности к развитию.

Созидательная функция данного сценария видится нам в использо-

вании его потенциала поддержания субъектной защищённости в сочетании с возможным развитием в направлении лично значимой цели.

Обеспечение фасилитирующим сценарием межличностных отношений субъектов образовательного процесса комплекса функций (идентификационной, реконструктивной, прогностической, ориентировочной, проектировочной и созидательной), показывая его существенные преимущества среди остальных такого рода проблемно специализированных сценариев, одновременно демонстрирует основные направления деятельности субъектов его реализации. Таким образом, фасилитирующий сценарий межличностных отношений предполагает распознавание условий их построения, восстановление их оптимальных позиций, оценку перспектив развития, установление наиболее выигрышных стратегий и тактик, разработку подходов их внедрения и непосредственную реализацию субъектами образовательного процесса в вузе безопасных межличностных отношений.

В качестве принципов внедрения фасилитирующего сценария в практику построения безопасных межличностных отношений обозначим научность, системность, субъектность и предметную специализацию. Использование принципа научности в данном случае предполагает оперирование всем массивом опытно-теоретического знания, раскрывающего психологические факты, закономерности и механизмы реализации межличностных отношений и построения безопасного поведения в некоторой сфере жизненной активности человека.

Системность как принцип реализации фасилитирующего сценария безопасных межличностных отношений ориентирует на распространение параметров безопасности на все ситуации взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе без выделения каких-либо приоритетных или вторичных сфер.

Субъектность в качестве принципа фасилитирующего сценария обеспечивает учет индивидуально-психологических особенностей всех сторон межличностных отношений в образовательном процессе вуза.

Рассмотрение предметной специализации как принципа фасилитирующего сценария безопасных межличностных отношений связано с учетом при их построении особенностей задач профессионализации, решаемых субъектами в образовательном процессе вуза [8]. Принципы научности, системности, субъектности и предметной специализации фасилити-

рующего сценария безопасных межличностных отношений в своём единстве обозначают общие условия их построения в вузовском пространстве.

С учётом широкого диапазона функциональных возможностей, фасилитирующий сценарий должен охватывать всё пространство построения межличностных отношений субъектов образовательного процесса. Выделим и охарактеризуем в нём два основных уровня, обозначаемые как организационно-средовой и организационно-субъектный.

Организационно-средовой уровень реализации фасилитирующего сценария включает преобразование микроклимата пространства вузовской коммуникации и организационных условий непосредственного межличностного взаимодействия студентов и профессорско-преподавательского состава вуза в соответствии с требованиями безопасности. Оставляя за рамками содержательного анализа объективные параметры данного пространства, также подлежащие координации согласно параметрам безопасности, обратим внимание на необходимость его медитативного сопровождения. Ранее нами уже рассматривались особенности организации и реализации деятельности в вузе психолога-медиатора, обеспечивающего оптимальное разрешение межличностных конфликтов в его образовательном пространстве [4]. Мы исходим из того, что активность в данном направлении является необходимым элементом фасилитирующего сценария межличностных отношений субъектов образовательного процесса, т.к. облегчает процесс их реализации за счёт своевременного купирования, нейтрализации или перевода в продуктивное русло различных типов конфликтов, неизбежно сопровождающих всякое коммуникативное взаимодействие. Ответственность медиатора в реализации фасилитирующего сценария межличностных отношений в образовательном процессе вуза предъявляет к его личности повышенные требования, которые могут распространяться на его организаторские, коммуникативные и рефлексивные способности, ценностно-смысловую и эмоционально-волевую сферу, проектировочные умения и навыки и т.д. Медиатор представляется в качестве специалиста, способного организовать межличностные отношения, отвечающие параметрам сотрудничества, взаимозависимости и личностной автономии. В силу этого системообразующим качеством его личности нами рассматривается креативность как предпосылка преобразования окружающего субъектного пространства в соответствии с идеями целесообразности и гармонии.

Организационно-субъектный уровень реализации фасилитирующего

сценария безопасных межличностных отношений предполагает преобразование личностной сферы и коммуникативных качеств субъектов образовательного процесса в вузе. Для их характеристики может использоваться обширный массив психологических исследований, выполненных в русле традиции гуманистического направления (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Фромм и др.) и в той или иной мере обозначающих условия и механизмы построения эффективных межличностных отношений. В частности, атрибутами субъектов таких отношений обозначаются открытость и искренность, способность к принятию и безусловному доверию, к рефлексивному слушанию и эмпатическому пониманию. Очевидно, что обеспечение данного уровня реализации фасилитирующего сценария безопасных межличностных отношений основывается на развивающей работе психолога с субъектами вузовского образовательного процесса. Тактическая цель такой работы нами увязывается с внедрением фасилитирующего сценария безопасных межличностных отношений в образовательное пространство вуза. Его же стратегическая цель нам видится в создании для субъектов вузовского образовательного процесса условий осознания своей глубинной индивидуальной сущности, становления их персональной креативности и подлинного авторства жизненных обстоятельств, позволяющих распространить психологическую безопасность на всё пространство жизнедеятельности.

Высказанные в работе идеи носят прицельно-ориентировочный характер, раскрывающий наше базовое понимание проблемы построения и реализации фасилитирующего сценария безопасных межличностных отношений в образовательном пространстве вуза. Представляется, что поднятый в ней вопрос требует более детального изучения в рамках развёрнутого теоретико-эмпирического исследования.

Список литературы

1 *Благодырь Е. М. Формирование представлений о безопасном поведении человека как предмете психологической науки // Прикладная психология и психоанализ. – 2011. – №. 4 – С. 1. URL: <http://ppip.idnk.ru>*

2 *Иохвидов В. В. Мастерство воспитателя – успех развития полноценного коллектива в педагогическом наследии А.С. Макаренко // Педагогическое мастерство : материалы Международной научной конференции. – Магнитогорск, 2012. – С. 65-67.*

3 *Ковдра А. С. Особенности формирования временной перспективы безопасности личности студентов вуза // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2012. – № 2. – С. 141-148.*

4 Краснянская Т.М. Компетентностный ресурс медиативного урегулирования конфликта в пространстве психологической безопасности его субъектов // Прикладная психология и психоанализ. – 2013. – № 4. – С. 2. URL: <http://ppip.idnk.ru>

5 Краснянская Т.М. Психологические особенности сценариев безопасности студентов вуза // Education Sciences and Psychology. – 2015. – № 2 (34). – С. 90-95.

6 Татьяначенко Н. П. Психологические условия обеспечения безопасности личности военнослужащих : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Сочи, 2008. – 27 с.

7 Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Интеграция принципа безопасности в психологическую структуру образовательных практик // Education Sciences and Psychology. 2016. – № 5 (42). – С. 91-98. URL: <http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=2872.pdf>

8 Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Система психологической безопасности высшего учебного заведения: подходы и концептуализация // Педагогика и просвещение. – 2016. – №1. – С.50-59.

9 Тырсикова А. Д. Формирование стратегий психологической безопасности студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук – Пятигорск : Пятигорский государственный лингвистический университет, 2012. – 199 с.

10 Mantorova I.V., Zakharchenko Ju.N. Peculiarities of terrorist threat perception by university students // Вопросы философии и психологии. – 2015. – № 4 (6). – С. 281-289.

Воробьева М.В.

Курганский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ВНЕШНЕГО ОБЛИКА ДРУГОГО УЧИТЕЛЯМИ В ОБЩЕНИИ СО ШКОЛЬНИКАМИ

Восприятие человека человеком является необходимым компонентом межличностного общения и предполагает активизацию мыслительных, волевых, эмоциональных процессов, направленных на понимание общающимися друг друга. Формирующийся в процессе восприятия образ другого человека служит источником информации о нем и играет регулируемую роль в межличностном общении, помогает выстроить линию поведения по отношению к воспринимаемому человеку [1].

Формирование представления о другом человеке всегда начинается с отражения и оценки его физического облика, манеры держаться, с анализа той информации, которую дает внешний облик человека. Эта информация является основой складывающегося образа другого человека.

Воспринимаемые элементы внешнего облика другого человека выступают многозначными сигналами, говорящими о национальных, социальных, возрастных особенностях партнера по общению. С другой стороны, субъект восприятия характеризуется определенными возрастными, половыми, профессиональными особенностями, которые, безусловно, влияют на формирование образа другого человека в целом и на восприятие отдельных элементов его внешнего облика.

Профессия учителя предполагает наличие у представителей этой профессии определенных педагогических способностей, навыков и умений, среди которых немаловажное значение имеют коммуникативные качества.

Показателем сформированности коммуникативных качеств личности педагога является успешность педагогического общения, взаимодействия учителя и учащихся.

Освоение педагогом навыков невербальной коммуникации необходимо, прежде всего, для адекватного восприятия и понимания обучающихся, что, в свою очередь, определяет эффективность педагогического общения и успешность решения педагогических задач.

Сформированность коммуникативных качеств личности учителя выражается не только в том, насколько умело он владеет навыками речевого общения, но и как он использует навыки невербальной коммуникации. Восприятие и понимание учителем ученика также начинается с восприятия его внешнего облика, отражения и оценки тех или иных элементов внешнего облика школьника. При этом характер социально-перцептивных «предпочтений» отдельных элементов внешнего облика другого (обучающегося) у педагогов обусловлен особенностями их профессиональной деятельности, в частности, с обучающимися какого возраста они общаются.

В этой связи мы предположили, что учителя, работающие в начальных и старших классах средней школы, отличаются по характеру восприятия внешнего облика другого в общении со школьниками. Для проверки данного положения выпускницей факультета психологии, дефектологии и физической культуры Курганского университета Е.А. Смирновой под нашим руководством было проведено эмпирическое исследование.

Исследование проводилось с использованием специальных диагностических методик: методика ранжирования элементов внешнего облика человека при его восприятии другим человеком (адаптированный А.П.

Поварницыным и нами вариант методики Рокича-Гоштаутаса, Семенова, Ядова); методика определения эмоциональных состояний по мимике [2]; методика, выявляющая способности различать значение поз [3]; тест «Понимаете ли Вы других людей» А.А. Бодалева [1].

В исследовании принимали участие учителя старших (9-11 классы) и младших (1-4 классы) классов школ № 17, 38, 54, лицея № 12 г. Кургана в количестве 60 человек, в том числе учителя старших классов – 30 человек, учителя младших классов – 30 человек.

Первоначально была поставлена задача с помощью методики ранжирования элементов внешнего облика человека при его восприятии другим человеком выявить наиболее значимые и наименее важные предпочтения учителями элементов внешнего облика другого из общего перечня обозначенных элементов.

При обследовании учителей младших классов были получены следующие результаты: к числу самых главных были отнесены одежда, голос и речь, мимика, глаза, прическа. В число наименее важных вошли подбородок и шея, нос, брови и уши.

Результаты обследования учителей старших классов показали, что к числу самых главных были отнесены прическа, голос и речь, глаза, поза, одежда, мимика, жестикуляция. В число наименее важных вошли подбородок и шея, нос, брови и уши.

При сравнении результатов ранжирования элементов внешнего облика другого оказалось, что педагоги младшего и старшего звена наиболее важными элементами внешнего облика назвали одежду, голос и речь, прическу и мимику. В то же время предпочтений внешности, выделенных учителями старших классов, оказалось больше, чем у учителей младших классов: они обозначили наряду с общими элементами позу и жестикуляцию.

Следующую задачу исследования составило выявление способностей педагогов различать эмоциональные состояния по мимике с помощью специальной методики, в которой обследуемые должны были обозначить 12 эмоциональных состояний.

Анализ результатов определения эмоциональных состояний учителями младших классов показал, что большинство обследуемых правильно различают значения представленных эмоций. Наиболее высокие резуль-

таты учителя младших классов показали при различении таких эмоциональных состояний, грусть, застенчивая радость и бурная радость.

В то же время определение таких эмоциональных состояний, как плохое самочувствие, злость и скепсис вызвало затруднения.

Педагоги старших классов показали более высокие результаты в различении эмоциональных состояний по сравнению учителями младших классов. Большинство из них безошибочно определили такие эмоции, как сильная злость, ярость, грусть, глубокая печаль, веселье. Затруднение вызвало определение одного эмоционального состояния – безразличие.

Этот вывод подтверждается показателями средней арифметической (\bar{x}) успешности различения эмоциональных состояний, которая у учителей младших классов составила 11,3% , а у учителей старших классов – 15%.

Для уточнения результатов, полученных при обследовании учителей по методикам ранжирования элементов внешнего облика и определений эмоциональных состояний по мимике, была использована методика, выявляющая способности учителей различать значение позы. В основу данной методики была положена классификация значений поз, представленная А. Пизом [3].

При проведении обследования с помощью данной методики учителям предлагался стимульный материал, состоящий из 13 различных поз.

Педагоги младших классов показали в основном результаты ниже среднего уровня. Средней уровень различения представленных в методике поз оказался у 30% обследуемых. Большинство учителей младших классов безошибочно справились с различением поз «открытость», «самоуверенность» и «агрессия». Затруднения вызвало определение таких поз, как «упрямство», «защита», «барьер», «превосходство», «твердость».

Учителя старших классов показали более высокие результаты в определении значения поз, чем их коллеги из младшей школы. Значительная часть из них правильно обозначили большинство представленных поз, что соответствует выше среднего и среднему уровню различения. Затруднения вызвало определение только одной позы – «упрямство».

Представленные результаты сравнительного анализа подтверждаются показателями средней арифметической успешности различения поз (\bar{x}), которая у учителей младших классов составляет 6,8%, а у учителей старших классов – 14%.

В качестве обобщающей диагностики особенностей восприятия учителями внешнего облика другого в общении со школьниками было проведено обследование с помощью теста «Понимаете ли вы других людей?» А.А. Бодалева [1].

Результаты тестирования показали, что большинство педагогов младшего (63%) и старшего (73%) звена соответствуют высокому уровню понимания других людей по их невербальным характеристикам. Такие показатели характерны для людей, обладающих хорошо развитой способностью понимать других, наблюдательностью, способностью хорошо интерпретировать мимику и жесты людей и уметь правильно использовать эту информацию. Такие люди являются хорошими друзьями и хорошими собеседниками, умеют слушать и понимать, легко смотрят на мир глазами другого человека, вникают в его проблемы и помогают ему. Все выше перечисленные качества очень важны для любого учителя в его профессиональной деятельности независимо от возраста обучающихся, с которыми он непосредственно общается.

В то же время проведенное нами эмпирическое исследование показало, что существуют некоторые различия в характере восприятия учителями младших и старших классов внешнего облика другого в их общении с обучающимися.

Учителя младших классов при общении со своими учениками обращают внимание, прежде всего, на одежду. Одежда – это наглядная самопрезентация личности, демонстрация предпочтений и самооценки ребенка. А если ребенок не аккуратен и неряшлив, то учителя младших классов понимают, что с таким ребенком могут быть проблемы, и ему нужно будет уделить больше внимания, потому что этого внимания ему могут не уделять родители. Педагоги младшей школы плохо различают позы, но они хорошо могут понять мимику, голос, прочесть выражение лица. Ведь при общении с учениками младших классов их целостный образ складывается из мимики, одежды, лица, интонации. Чем младше ребенок, тем легче декодировать его переживания. Поэтому при восприятии внешнего облика другого учителя обращают внимание на эти элементы и умеют хорошо их интерпретировать.

Учителя старших классов при восприятии внешнего облика другого в процессе общения со своими учениками используют и эмоциональные состояния, и позы, и мимику, и одежду, и голос, и речь. Объяснить это

можно тем, что создать правильный образ подростка или старшеклассника не просто: они умеют надевать экспрессивные маски, скрывающие истинные чувства. Умение понимать и учитывать эти возрастные особенности помогает педагогу правильно организовать общение со школьниками и создать таким образом необходимые условия для оптимизации педагогического процесса.

Список литературы

1. Бодалев А. А. *Психология общения*. – Москва : Академия, 2002.
2. Ковалев С. В. *Подготовка старшеклассников к семейной жизни : тесты, опросники, ролевые игры*. – Москва : Просвещение, 1991.
3. Пиз А. *Язык жестов: Как читать мысли людей по их позам, мимике, жестам*. – Минск : Парадокс, 1995.

Алфеева Е.В.

ГАОУ ДПО ИРОСТ (г. Курган)

ФАСИЛИТАЦИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В настоящее время в стране активно происходит процесс качественного обновления образования, усиливается его культурологический, развивающий, личностный потенциал. В 2013 г. утвержден Федеральный государственный стандарт дошкольного образования, обозначивший основные направления модернизации образовательной деятельности педагогов в контексте поддержки самооценности и разнообразия детства. Современное общество нуждается в активной личности, способной к познавательно-деятельностной самореализации, к проявлению исследовательской активности и творчества в решении жизненно важных проблем. Первоосновы такой личности необходимо заложить уже в дошкольном детстве (А.Н. Поддьяков). Именно поэтому существенно изменились требования к профессиональным компетенциям педагогов дошкольных образовательных организаций. Ведь известно, что дошкольники особенно пластичны и очень чувствительны к воздействию взрослых людей, которые находятся рядом с ними. Маленькие дети некритически принимают весь опыт, который идет от значимого взрослого, в том числе и от воспитателя детского

сада. Согласно стандарту основные компетенции педагогов дошкольного образования (в том числе и работающих с детьми раннего возраста), условия, необходимые для социальной ситуации развития детей, отражаются в таких умениях, как:

- обеспечение эмоционального благополучия каждого ребёнка;
- организация конструктивного взаимодействия детей в группе в разных видах деятельности;
- создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности, материалов;
- построение развивающего вариативного образования, ориентированного на зону ближайшего развития каждого воспитанника и учитывающего его психолого-возрастные и индивидуальные возможности и склонности [6].

Создание правильных условий для развития детей в раннем и дошкольном возрасте – это залог, основа для последующего накопления, систематизации и обобщения опыта дошкольниками, развития познавательной и исследовательской активности, что и заложено в организации образовательной деятельности в соответствии с федеральным государственным стандартом дошкольного образования. А воспитатель должен уметь развивать личность и познавательную активность ребенка, не опережая возрастные возможности, используя те методы и приемы, которые наиболее свойственны дошкольному периоду детства. Совершенствовать взаимодействие с ребенком непосредственно в образовательной деятельности можно за счет потенциала личности педагога. Причем в деятельности педагога дошкольной образовательной организации мы можем увидеть фасилитацию и социальную, и педагогическую.

Под первой понимают повышение скорости или продуктивности деятельности личности вследствие актуализации в ее сознании образа другого человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за ее действиями [5]. Воспитатель, как известно, постоянно является организатором, соучастником и наблюдателем за деятельностью ребенка. Он же является арбитром в ситуации соперничества между детьми, так как динамика в детско-взрослой группе предполагает постоянное соперничество между детьми за внимание воспитателя. Под педагогической фасилитацией понимается усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-

педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога [2]. В деятельности воспитателя педагогическая фасилитация представлена усилением продуктивности развития воспитателя и детей за счет стиля общения и личности педагога, умение сочетать в себе признаки не только функции руководителя, лидера, но и участника групповой динамики. И этот процесс очень ярко проявляется в ситуации работы воспитателя со «своей» группой и на «подмене»: один и тот же опыт, знания и умения, мотивация и конспект занятия, но при этом разный результат. И срабатывает здесь именно включенность воспитателя в групповую динамику «своей» группы, в первую очередь. Наиболее ярко эффекты педагогической фасилитации проявляются в детском экспериментировании под руководством взрослого, и именно эта деятельность заслуживает особого внимания. Дошкольное образование призвано обеспечить саморазвитие и самореализацию ребенка, способствовать развитию исследовательской активности и инициативы дошкольника (Н.Н. Поддьяков, А.Н. Поддьяков, А.М. Матюшкин). Научный поиск эффективных средств развития исследовательской активности дошкольников представляет актуальную теоретическую и практическую проблему. Все это требует от воспитателя умения стать неформальным лидером детской исследовательской группы. Развиваясь как деятельность, направленная на познание и преобразование объектов окружающей действительности, детское экспериментирование способствует расширению кругозора, обогащению опыта самостоятельной деятельности, саморазвитию ребенка.

В настоящее время отдельные аспекты детского экспериментирования получили отражение в работах Н.Н. Поддьякова, А.Н. Поддьякова, И.Э. Куликовской, Н.Н. Совгир, А.И. Савенкова. Исследованы своеобразие и виды детского экспериментирования (Н.Н. Поддьяков), особенности вариативного поиска дошкольников в условиях оперирования многофакторными объектами (А.Н. Поддьяков), рассмотрены возможности организации экспериментирования в дошкольном образовательном учреждении (И.Э. Куликовская, Н.Н. Совгир, Н.А. Короткова, А.П. Усова). Содержательные аспекты детского экспериментирования нашли отражение в современных дошкольных образовательных программах («Детство», «Развитие», «Детское экспериментирование», «Наш дом – природа», «Ребенок в мире поиска»).

Вместе с тем недостаточно внимания уделяется при этом личности педагога, который сможет реально обеспечивать такую деятельность ребенка, динамику ее становления в образовательном процессе современного дошкольного учреждения и сам при этом развиваться как личность и профессионал. Данный факт ощутимо затрудняет реализацию возрастного потенциала исследовательской активности дошкольника. Это подтверждается анализом практики, который показывает, что далеко не всегда в детском экспериментировании наблюдается нарастание исследовательской активности и стремление ребенка переходить к решению более сложных, интересных задач, так как не каждый воспитатель может правильно организовать и участвовать в этом процессе. И, несмотря на ценность исследовательской деятельности дошкольника и экспериментирование, систематическое применение данного вида деятельности редко применяется в дошкольном образовании. При этом часто бывает упущен сенситивный период в развитии познавательной сферы и познавательной активности детей. Чтобы понять требования к профессиональным компетенциям педагога дошкольного образовательного учреждения, разберем более подробно специфику детского экспериментирования.

Говоря о познавательно-исследовательской деятельности, мы имеем в виду активность ребенка, напрямую направленную на постижение устройства вещей, связей между явлениями окружающего мира, их упорядочение и систематизацию. Эта деятельность зарождается в раннем детстве, поначалу представляя собой простое, экспериментирование с вещами, в ходе которого дифференцируется восприятие, возникает простейшая категоризация предметов, осваиваются сенсорные эталоны, простые орудийные действия.

Познавательно-исследовательская деятельность старшего дошкольника в естественной форме проявляется в виде детского экспериментирования с предметами и в виде вербального исследования вопросов, задаваемых взрослому. Но это поведенческие формы необходимо поддерживать и закреплять, и это требует определенных личностных качеств от воспитателя. Воспитатель – это носитель культурного опыта и социальных навыков, необходимых для жизни в обществе. Удовлетворяя свою любознательность в процессе активной познавательно-исследовательской деятельности, ребенок, с одной стороны, расширяет свои представления о мире, с другой – овладевает основополагающими культурными формами упоря-

дочения опыта: причинно-следственными, родо-видовыми, пространственными и временными отношениями, позволяющими связывать отдельные представления в целостную картину мира.[4]

В детском саду традиционно присутствуют занятия по ознакомлению с окружающим. Как правило, они строятся по типу «стандартного» занятия: воспитатель излагает систематизированные знания о той или иной сфере действительности и задает вопросы, направленные на закрепление этих знаний. Дети на таких занятиях обычно лишены возможности проявить собственную познавательную инициативу, им отводится пассивная роль «получателей» информации. К тому же при такой организации занятий освоение ребенком способов упорядочения собственного опыта (способов познавательной деятельности) остается без внимания. Становлению ребенка как самостоятельного и инициативного субъекта деятельности, в данном случае субъекта познания, способствует организация занятий не в форме «стандартного» занятия, а в форме партнерской деятельности взрослого с детьми, развертывающейся как исследование вещей и явлений окружающего мира, доступное и привлекательное для детей, где последние получают возможность проявить собственную исследовательскую активность.

Среди возможных средств развития исследовательской активности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста особое место занимают игровые методы и детское экспериментирование. В старшем дошкольном возрасте игра является ведущим видом деятельности, а экспериментирование – один из важнейших способов включения научных знаний в практическую деятельность. Дети очень любят коллективные виды деятельности, ведь именно в них формируется умение сотрудничать, договариваться и конкурировать. Спортивный интерес также занимает не последнее место в жизни ребенка. Ребенок учится быть первым, соперничать и одновременно оставаться друзьями с другими детьми.

Потребность ребенка в новых впечатлениях лежит в основе возникновения и развития неистощимой ориентировочно-исследовательской, поисковой деятельности, направленной на познание окружающего мира. Чем разнообразнее и интенсивнее поисковая деятельность, тем больше новой информации получает ребенок, тем быстрее и полноценнее идет его развитие. Познавательная активность – активность, возникающая по поводу познания и в его процессе и выражающаяся в заинтересованном при-

нятии информации, желании углубить, уточнить свои знания, в самостоятельном поиске ответов на интересующие вопросы; проявлении творчества, в умении усваивать способ познания и применять его на любом материале.

Н.Н. Поддьяков выделяет два основных вида ориентировочно-исследовательской (поисковой) деятельности у дошкольников. Первый характеризуется тем, что активность в процессе деятельности полностью идет от самого ребенка. Он выступает как ее полноценный субъект, самостоятельно строящий свою деятельность: ставит ее цели, ищет пути и способы их достижения и т. д. В этом случае ребенок в деятельности экспериментирования удовлетворяет свои потребности, свои интересы, свою волю. Второй вид ориентировочно-исследовательской деятельности характеризуется тем, что она организуется взрослым, который выделяет существенные элементы ситуации, обучает ребенка определенному алгоритму действий. Ребенок получает те результаты, которые были заранее определены взрослым. И именно в этом виде ориентировочно-исследовательской деятельности наиболее важна личностная включенность взрослого человека в процесс детского исследования и его личностный потенциал.

Развитие исследовательских способностей ребёнка – одна из важнейших задач современного образования. Знания, полученные в результате собственной деятельности, исследовательского поиска значительно прочнее и надёжнее для ребёнка тех сведений о мире, что получены репродуктивным путём. В связи с этим можно четко сформулировать требования к профессиональным компетенциям педагога, который занимается развитием познавательной активности дошкольников:

- развитие познавательной инициативы и любознательности ребенка;
- освоение ребенком основополагающих культурных форм упорядочения опыта: причинно-следственных, родовидовых классификационных, пространственных и временных отношений;
- перевод ребенка от систематизации опыта на уровне практического действия к уровню символического действия, схематизации, символизации связей и отношений между предметами и явлениями окружающего мира;

- развитие восприятия, мышления, речи, словесного анализа-рассуждения в процессе активных действий по поиску связей вещей и явлений;

- расширение кругозора детей посредством выведения их за пределы непосредственного практического опыта в более широкую пространственную и временную перспективу, освоение представлений о природном и социальном мире, элементарных географических и исторических представлений [3].

Такая личностная включенность в исследовательский процесс требует от воспитателя детского сада не только дополнительных умений, но и душевных сил. Профессия педагога очень сложна и ответственна, ему необходимо обладать большой работоспособностью, выдерживать действия сильных раздражителей и уметь сохранять на протяжении всего рабочего дня общий и эмоциональный тонус и при всем этом не терять оптимизма, способности к саморазвитию.

В современном мире наблюдается острая нехватка в молодых перспективных педагогических кадрах. И эта проблема является животрепещущей не только потому, что педагогические вузы выпускают недостаточно студентов, не потому, что часть из этих студентов не приходят в систему образования. Все серьезнее – даже те молодые люди, которые ответственно подошли к выбору профессии и действительно хотят работать в образовании, на практике оказываются не готовыми к такой деятельности. Отчасти в этом проявляются проблемы высшего педагогического образования – вузы не успевают за изменениями в системе образования, недостаточно внимания уделяют изучению ФГОС, студентов часто обучают преподаватели, не имеющие практики работы с детьми в образовательной организации. Это приводит к тому, что бывшие студенты не могут подстроиться к требованиям современной системы образования, не знают актуальных изменений и не справляются с дисциплиной. Именно поэтому остро встает вопрос повышения профессионального мастерства молодого педагога путем саморазвития и взаиморазвития на базе образовательной организации. Эта тема является актуальной и с точки зрения введения профессионального стандарта педагога [1].

Современному педагогу необходимо не только обладать высоким уровнем общей культуры, психолого-педагогической компетентностью, но и нетрадиционно подходить к решению различных психолого-

педагогических ситуаций, организовывать свою деятельность на творческой основе, уметь и хотеть сотрудничать с другими участниками педагогического процесса и делиться опытом, а это практические умения, относящиеся к педагогической фасилитации. Вузы должны активно работать над развитием у будущих педагогов навыков сотрудничества и стремления к постоянному обмену педагогическими знаниями с коллегами. Это позволяет педагогу моделировать возможные изменения в организации, структуре и содержании образовательного процесса; целенаправленно вносить своевременные коррективы при использовании педагогических технологий и инноваций. Помочь педагогу должны и системные знания по психологии, так как профстандарт педагога предполагает успешное решение психологических задач в вопросах детского развития, саморазвития и построения социального партнерства с родителями воспитанников. Для того чтобы внутренне соответствовать современной действительности, педагог должен не просто адаптироваться к новой ситуации, но и быть способным изменять её и изменяться самому.

Сложность предмета труда учителя в том, что его содержание составляют взаимоотношения с людьми, а это требует специальных знаний, умений и навыков работы в сложных, нестандартных и постоянно меняющихся ситуациях. Проблема состоит в том, что научиться этому можно, только находясь в действующей системе, непосредственно работая в образовании, будучи непосредственно включенным в детско-взрослый коллектив. Даже педагогическая практика не может полностью смоделировать реальную ситуацию и подготовить студента к работе в образовании.

Своеобразие педагогической деятельности состоит и в том, что она по своей природе имеет коллективный и творческий характер. И именно педагогический коллектив, выполняющий общую деятельность, может способствовать профессиональному и личностному росту каждого отдельного педагога, особенно начинающего свою карьеру. Ведь потенциал личности педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций.

Список литературы

1 Алфеева Е. В. Проблемы профессиональной компетентности молодых педагогов // Современная психология : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). – Казань : Изд-во «Бук», 2016. – 56 с.

2 Зеер Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального образования // Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий : тез. докл. 6-й науч.-практ. конф., 7–11 дек. 1998 г. Екатеринбург, 1998.

3 Короткова Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. – Москва : ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. – 208 с.

4 Поливанова К. Н. Специфика домашнего поведения детей 6-7 лет // Вопр. психологии – 1998 – №2.

5 Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва, 1990.

6 Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Российская газета. – 2013 – от 25 ноября.

Достовалов С.Г.

Курганский государственный университет

ДИНАМИКА ПРОЯВЛЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ДОВЕРИЯ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Социальное доверие личности является одним из основополагающих факторов стабильности общества. Согласно определению (Т.П. Скрипкина, П.Н. Шихирев и др.) социальное доверие представляет собой комплексный психологический феномен, определяющий уровень удовлетворенности человека системой социальной организации общества. Социальное доверие определяет отношение личности к обществу, государству, средствам массовой информации и др. Упомянутый фактор проявляется в лояльности и принятии человеком социальных норм и правил, что позволяет сделать вывод о том, что низкий уровень социального доверия у значительной части населения может служить основанием для формирования ситуаций социальной напряженности, акций гражданского неповиновения и другого рода деструктивной социальной активности. Выявление вероятности возникновения подобного рода ситуаций и принятие мер по их

предотвращению предполагает необходимость мониторинга социальной ситуации с позиций проявления социального доверия, что, в свою очередь, определяет актуальность данного исследования. Особую роль в контексте изучения проявлений социального доверия играет исследование данного феномена в среде студенчества как социально активной группы населения. Как показывает опыт изучения студенческих настроений российскими и зарубежными учеными [6; 8; 9], нередко проявления недовольства студентов политикой центральных и местных властей становятся катализаторами массовых акций гражданского неповиновения. Таким образом, изучение уровня социального доверия студентов и применение мер по повышению этого уровня позволяет предотвратить развитие событий по негативному сценарию и избежать фактов проявления деструктивной социальной активности, как в студенческой среде, так и за ее пределами.

Социальное доверие, как отмечает один из ведущих специалистов в этой области Г.У. Солдатова, представляет собой очень важный показатель для оценки общественного настроения [6]. Это доверие к общественным институтам, не сводимо и не выводимо из доверия к людям (межличностного доверия). Социальное доверие имеет совершенно другие механизмы формирования, отличные от формирования доверия в межличностных отношениях, и зависит от идеологии общества, от влияния средств массовой информации и т.д.

Оно создается и функционирует благодаря людям, включенным в определенные социальные объединения, в систему социальных сетей, при помощи которых социальное доверие транслируется всем членам этого объединения, нивелируя общий уровень социального доверия, повышая или понижая его средние показатели, характерные для общества (объединения) в целом. В связи с этим для получения достоверной информации о тенденциях в развитии социального доверия и прогноза возникновения ситуаций, потенциально связанных с повышением социального напряжения и проявлениями деструктивной социальной активности необходимо изучить групповые показатели уровня социального доверия в различных возрастных и социальных группах.

Проведенные исследования [1; 2] позволили определить юношеский возраст (16-23 года) в качестве возраста, в котором формируется осознанное проявление доверия к социальному миру. В связи с тем, что обучение в вузах приходится именно на период юношеского возраста, соответ-

ственно, выбор и актуальность исследования социального доверия именно у студентов также являются научно обоснованными. Студенческие годы – это этап подготовки к профессиональной карьере, время построения жизненных планов. В этой ситуации необходимо формирование определенного отношения к обществу, к системе его ценностей, правил и норм. Как отмечают В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, на этапе юношеского возраста впервые партнером для человека становится человечество в целом, с которым взрослеющий вступает в деятельностные отношения, опосредствованные системой общественных идеалов и ценностей, происходит проверка и утверждение жизненных планов и т.д. [5]. Все это, безусловно, требует определения собственной позиции по отношению к обществу, что, в свою очередь, базируется на определенном уровне социального доверия. Таким образом, процесс формирования социального доверия накладывается на процесс профессионального и личностного самоопределения личности, являясь его неотъемлемой частью, и при этом нередко дополняется высоким уровнем социальной активности, особенно характерной для студентов. В этой ситуации, по мнению Г.У. Солдатовой, сформированный уровень социального доверия у студента нужен для поддержания мотивации к обучению и последующему карьерному росту, что по своей сути можно назвать эволюционной необходимостью формирования социального доверия [6].

Для получения информации об особенностях проявления уровня социального доверия у студентов высших учебных заведений в 2014-2016 годах было проведено эмпирическое исследование, включавшее в себя диагностику уровня социального доверия у студентов ведущих вузов Курганской области. В исследовании приняли участие 383 испытуемых в возрасте от 17 до 24 лет, студенты очного отделения вузов 1-4 курсов по программе бакалавриата и 1-5 курсов по программе специалитета. Состав испытуемых представляет собой все этапы обучения в вузе – от первого до выпускного курса: студенты 1 курса – 89 человек (23% от общего числа участников исследования), студенты 2 курса – 52 человека (14%), студенты 3 курса – 104 человека (27%), студенты 4 курса – 69 человек (18%), студенты 5 курса – 69 человек (18%). Возраст испытуемых позволяет отнести их к этапу юношеского периода, когда процесс формирования социального доверия становится одним из главных направлений социального развития личности.

Половой состав испытуемых представлен следующим образом: 150 юношей (39%) и 233 девушки (61%).

В группе респондентов представлены все основные направления современного вузовского образования: гуманитарное, естественнонаучное, техническое.

Таким образом, характеристика выборки отвечает всем необходимым условиям для изучения уровня социального доверия у студентов высших учебных заведений и позволяет сделать обобщающие выводы по результатам исследования.

В качестве методов диагностики использовались «Шкала межличностного (социального) доверия» Дж.Б. Роттера [10] и Методика определения доверительности/подозрительности Т. Ямагиши [11]. Обе методики были предварительно адаптированы для российской выборки.

Для анализа полученных результатов был использован комплект компьютерных программ «Statistica 6.0». Согласно рекомендациям [6] для определения тенденций в показателях социального доверия применялся расчет среднего арифметического, стандартного отклонения, дисперсии. Подсчет этих показателей проводился отдельно по группам испытуемых для последующего сравнительного анализа и определения закономерностей и взаимосвязей проявления социального доверия студентов от половозрастных, социальных и статусных показателей.

Средний уровень социального доверия, продемонстрированный студентами по результатам исследования в целом, оказался в пределах нормы с некоторой тенденцией к понижению – 82 балла. При этом среднее отклонение от результата составляет 9 баллов, что позволяет определить уровень социального доверия, показываемый студентами, в пределах от 73 до 91 балла. Данный показатель согласуется с ранее отмеченным фактом, что социальное доверие является необходимым условием социализации студента, его становления в качестве активного члена общества. Полученный результат свидетельствует также о низком уровне вероятности массовых протестных выступлений студентов в связи с отсутствием выраженного стремления к проявлениям деструктивной социальной активности. В то же время нельзя не обращать внимания на потенциально присутствующую возможность подобных проявлений, что, хотя и незначительно, но все же нашло выражение в характеристиках уровня социального доверия студентов, имеющих показатели чуть ниже нормы. Средний

уровень доверительности, продемонстрированный студентами, – 12 баллов.

Уровень межличностного доверия немного выше среднего, но это уравнивается более высоким показателем по подозрительности – 15 баллов. Таким образом, соотношение между доверительностью/подозрительностью составляет 4:5 в пользу подозрительности. Этот показатель свидетельствует о том, что, несмотря на средний уровень социального доверия, студенты все же не склонны безоглядно верить заверениям властей и однозначно позитивно оценивать их действия. Все это указывает на умеренно критичную позицию студентов относительно действий органов муниципальной и федеральной власти.

В характеристиках уровня социального доверия у студентов в зависимости от возрастных показателей и года обучения были выявлены следующие тенденции: 1 курс (возраст 17-18 лет) – средний уровень социального доверия – 83,2 балла; 2 курс (18-19 лет) – 81,3 балла; 3 курс (возраст 19-21 год) – 80 баллов; 4 курс (21-22 года) – 82,9 балла; 5 курс (22-24 года) – 89,2 балла.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что уровень социального доверия не является стабильным показателем, а имеет тенденцию к колебаниям на разных возрастных этапах обучения студентов в вузе. Наиболее стабильным и относительно спокойным является период второго-третьего года обучения в вузе. На этом этапе уровень лояльности по отношению к обществу, правилам и нормам, средствам массовой информации, политике местных и федеральных властей достигает своего относительного максимума. Особое внимание следует обратить на студентов 1 и в особенности 5 года обучения в силу повышенного уровня социального недоверия. В первом случае, вероятно, играет роль определенный уровень критичности по отношению к окружающему миру, характерный для ранней юности, что в совокупности с завышенной самооценкой является одним из следствий самоутверждения личности взрослого человека в новом для него мире социальных отношений. Как отмечает Ю.Н. Кулюткин: «Молодой человек старается всячески подчеркнуть свою самостоятельность в выборе и принятии решений, однако сам этот выбор нередко осуществляет импульсивно, под влиянием обстоятельств. Он болезненно воспринимает, когда, как ему кажется, ограничивают его самостоятельность, когда критикуют его непродуманные решения, однако

внутренний самоконтроль у него развит еще недостаточно» [3]. Именно как протест против обезличенности и массовости отношений взрослой жизни на этапе ранней юности рождается стремление к противостоянию существующей системе общественных норм и правил в силу стремления проявить собственную индивидуальность и отсюда вырастают движения и объединения хиппи, рокеров, панков и т.д. [5]. Резкое снижение уровня социального доверия на последнем, пятом году обучения студентов, вероятно, свидетельствует о высокой степени неуверенности в завтрашнем дне, об опасениях в связи с трудоустройством, о рассогласовании между получаемой специальностью и готовностью работать в этой сфере деятельности, о критичной оценке перспектив в избранной сфере деятельности и т.д. – все это приводит к резкому возрастанию критичного оценивания деятельности муниципальных и федеральных властей, к возрастанию сомнений в обоснованности существующей системы норм и правил и распределению общественных благ. Эта тенденция начинает проявляться еще на четвертом году обучения, но своей максимальной выраженности она достигает именно у студентов 5 курса. Отсюда вытекает необходимость не игнорировать проявление отмеченной тенденции, а использовать комплекс мер, направленный на ее блокирование.

Проявления доверительности у студентов 1-5 курсов позволили выявить следующие особенности: 1 курс (возраст 17-18 лет) – средний результат – 12 баллов; 2 курс (18-19 лет) – 13 баллов; 3 курс (19-21 год) – 12 баллов; 4 курс (21-22 года) – 11 баллов; 5 курс (22-24 года) – 11 баллов. Как можно увидеть, значимых различий в проявлениях уровня доверительности на различных этапах обучения в вузе и у различных возрастных категорий студентов выявлено не было. Проявления подозрительности у студентов имеют следующие показатели: 1 курс – 15 баллов, 2 курс – 16 баллов, 3 курс – 15 баллов, 4 курс – 16 баллов, 5 курс – 17 баллов.

Здесь также значимых различий не выявлено, хотя в целом можно отметить наличие слабо выраженной тенденции к понижению уровня доверительности, начиная с 4 к 5 курсу, и повышения уровня подозрительности, что согласуется с результатами изучения уровня социального доверия по Роттеру, где также была отмечена подобная тенденция, но имевшая более выраженный характер.

Таким образом, общий вывод относительно динамики проявления социального доверия на различных этапах обучения студентов является

следующим: уровень социального доверия студентов в течение процесса обучения меняется, будучи обусловленным степенью уверенности студента в своих возможностях занять желаемое место в структуре общества, а также оценкой своей востребованности обществом в качестве профессионала. Отношение к этим параметрам в течение процесса обучения у студента меняется, тем самым обуславливая кризисные и относительно стабильные периоды в степени проявления социального доверия.

Список литературы

1 Голубь О. В. *Доверие к себе как внутриличностное интегральное образование старших подростков // Доверие в социально-психологическом взаимодействии: коллективная монография / под ред. проф. Т. П. Скрипкиной. – Ростов-на-Дону, 2006. – С. 168-182.*

2 Достовалов С. Г. *Система доверительных отношений личности как детерминанта восприятия индивидуальности в юношеском возрасте : дис.... канд. психол. наук – Ростов-на-Дону : РГПУ, 2000.*

3 Кулюткин Ю. Н. *Психология обучения взрослых. – Москва, 1985.*

4 Скрипкина Т. П. *Психология доверия (теоретико-эмпирический анализ). – Ростов на Дону, 1997.*

5 Слободчиков В. И., Исаев Е. И. *Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие для вузов. – Москва, 2000.*

6 Солдатова Г. У. *Изучение социального и межличностного доверия в различных регионах страны // Доверие в социально-психологическом взаимодействии: Коллективная монография / под ред. Т. П. Скрипкиной. – Ростов-на-Дону, 2006. – С. 54-70.*

7 Шихирев П. Н. *Современная социальная психология. – Москва, 1999.*

8 Lipset S. M. *Rebellion in the University. Brown Little, 1971.*

9 Paulsen R. *Education, social class, and participation in collective action// Sociology of Education. 1991 – I 64 - P. 96-110.*

10 Rotter, J. B. *Social Learning and Clinical Psychology. N.Y., 1954.*

11 Yamagishi, T. *Group size and the provision of a sanctioning system in a social dilemma. // Social Dilemmas: Theoretical Issues and Research Findings/ (eds. Wim Liebrand and David Messick), Oxford, 1992. - P. 267-287.*

Капцов А.В.

Самарская гуманитарная академия

Колесникова Е.И.

Самарский архитектурно-строительный институт

ЛИЧНОСТНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК МЕДИАТОР ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ №15-06-10399.

В современных исследованиях психологических явлений все чаще находит свое применение анализ, способствующий выявлению среди множества независимых переменных медиаторов и модераторов [5; 6; 7], т.е. переменных, выполняющих модулирующую или опосредующую (медиаторную) функции. При этом под модератором понимается переменная, разделяющая исследуемую выборку на подгруппы, в которых увеличивается взаимосвязь между независимой и зависимой переменными за счет повышения однородности выборки. Традиционно в психологии функции модератора выполняют как качественные переменные, например, пол, так и количественные, например, возраст.

Медиаторная функция переменных давно признавалась в психологии, например, в бихевиористической модели Вудвортса, согласно которой влияние стимула на поведение опосредуется различными процессами, протекающими в организме [7, 1177].

Определение медиаторной или модулирующей функций переменных связано с применением структурных уравнений, требующих многочисленных выборок. На малых выборках применяется бутстрап-анализ как искусственное размножение выборок. Так, в исследовании К.В. Карпинского [3] подтверждена гипотетическая медиаторная модель между нереалистическим смыслом жизни и смысложизненным кризисом, где медиатором выступают показатели удовлетворенности жизнью и трудности реализации смысла жизни. Объясняя с помощью введения медиаторов механизм кризисогенеза, К.В. Карпинский заостряет проблему моделирования криволинейных зависимостей между переменными, часть из которых связана линейными связями.

Для решения этой проблемы применяется методический прием разделения модели на субмодели, в которых при наличии линейных связей определяется величина опосредующего эффекта, являющаяся константой для всего диапазона значений независимой переменной. В субмоделях с криволинейными связями величина медиаторного эффекта варьируется в зависимости от формы связей, а потому складывается необходимость в подсчете данной величины для нескольких частных значений независимой переменной [2]. С помощью этого приема К.В. Карпинский приходит к выводам, что между смыслом – идеальным замыслом жизни – и реальностью должен оставаться «просвет», в случае же полной нереалистичности замыслов или полного совпадения смысла жизни с действительностью он перестает быть регулятором жизнедеятельности.

Различение медиаторной и модераторной функций психологических переменных становится особенно актуальным в условиях целенаправленного изменения некоторых из них для коррекции поведения личности. Например, в исследовании В.Б. Кузнецовой выявлены черты личности, имеющие медиаторный эффект на связь между родительскими стратегиями воздействия и поведенческими проблемами у детей [4, 37]. При введении таких черт, как сознательность и уступчивость, в регрессионную модель связи стратегии воспитания с наличием проблем, вклад стратегии воспитания становился статистически незначимым. То есть, как отмечает В.Б. Кузнецова, отчасти получен ответ о том, «что сильнее влияет на жизнь ребенка – его личность или методы воспитания» [2, 35]: черты личности ребенка могут снижать негативное влияние деструктивных родительских моделей поведения.

Также получены результаты о том, что мужской пол является предиктором поведенческих проблем. Добавление же сознательности как медиатора в модель зависимости поведенческих проблем от методов воспитания снизило влияние мужского пола на выраженность проблем.

Выводы В.Б. Кузнецовой концентрируют внимание на развитии у ребенка личностных черт, связанных с адаптацией (уступчивость) и саморегуляцией (осознанность как контроль импульсов и способность к планированию своих действий). Этим задается новый вектор психолого-педагогических теоретических исследований и прикладных мероприятий, особенно применительно к процессам выдвижения и достижения целей активности (осознанной саморегуляции).

В настоящее время, как отмечает В.И. Моросанова, актуальные тенденции в психологических исследованиях связаны с интегративностью рассмотрения феноменов, в исследованиях успешности человека в разнообразных видах деятельности [6, 125]. Это подразумевает выявление не только прямых эффектов влияния, но и неочевидных связей исследуемых переменных, например, в проводимых В.И. Моросановой исследованиях процессов саморегуляции, которые в силу своей природы «опосредствуют влияние когнитивных и личностных ресурсов на продуктивные аспекты деятельности» [6, 126]. Ей получены взаимосвязи академической успешности учащихся с когнитивными и специальными (математическими) способностями, опосредствованные стилевыми особенностями осознанной саморегуляции. Также в [6, 133] констатировано, что осознанная саморегуляция выступает медиатором связи мотивации учения и тревожности с результатами сдачи итоговых экзаменов. В исследовании ценностной предикции осознанной саморегуляции студентов вузов [2] показано, что на первом курсе преобладает влияние компонентов саморегуляции на личностные ценности, а к четвертому курсу – направленность влияния изменяется на противоположную. При этом остается мало исследованной роль личностных ценностей как медиатора осознанной саморегуляции особенно на младших курсах.

В этой связи задачей настоящего исследования являлось выявление медиаторной функции личностных ценностей, опосредующих влияние личностных свойств на различные аспекты саморегуляции.

Методика исследования соответствовала исходным предпосылкам, сформулированным в работе [7]. А именно, опосредующая функция третьей переменной выражается в виде уменьшения значения нестандартизированного коэффициента регрессии между независимой и зависимой переменными при переходе от однофакторного регрессионного анализа к двухфакторному. Может быть определена полная модель медиации (если связь между предиктором и результирующей переменной под контролем медиатора становится равной нулю) или частичная медиация (снижения значения силы связи предиктора и переменной) [4, 34]. При этом третьей переменной, исследуемой на наличие медиаторной функции, может быть любая психологическая переменная, имеющая значимые взаимосвязи с независимой и зависимой переменными. Авторы [7] считают, что для медиаторного анализа желательно отбирать только те психологические пе-

ременные (независимую и зависимую), между которыми существует максимально высокая корреляционная взаимосвязь.

В пилотажном лонгитюдном исследовании участвовали 58 студентов первого курса на протяжении двух лет. В качестве диагностических методик были выбраны: 16-факторный опросник Р.Б. Кеттелла (форма С), опросник саморегуляции ССПМ В.И. Моросановой и тест аксиологической направленности личности АНЛ4.5.2 А.В. Капцова [1]. Статистическая обработка производилась с использованием пакета STATISTICA 10.0.

Целью первого исследования являлось выявление медиаторной функции у одной или нескольких личностных ценностей из восьми диагностируемых с помощью теста АНЛ4.5.2. При этом независимой переменной выступали личностные качества волевой сферы (16PF), а зависимой – компоненты саморегуляции произвольной активности человека.

Перед проведением медиаторного анализа вычислялась корреляционная матрица между независимой, зависимой переменными и потенциальным медиатором. Поскольку линейный регрессионный анализ предполагает наличие нормального закона распределения всех переменных, то по данному критерию некоторые переменные были исключены из дальнейшего исследования. В результате на выборке студентов первого курса была выявлена одна корреляционная взаимосвязь ($r = 0,355$ $p = 0,006$) между самоконтролем поведения студентов (фактор Q_3 16PF) и моделированием (ССПМ) при опосредованном влиянии ценности индивидуальности, согласно чему чем сильнее студенты ценят свою неповторимость и уникальность, тем выше взаимосвязь между способностью выделять значимые условия достижения целей и самоконтролем, позволяющим реализовать продуктивное и контролируемое поведение. Критерием медиации является снижение коэффициента регрессии между независимой и зависимой переменными с 0,33 ($p = 0,005$) до 0,20 ($p = 0,05$).

Исходя из психологической сущности компонентов саморегуляции, фактор Q_3 16PF должен быть взаимосвязан со шкалой «Оценка» ССПМ, что и подтвердил корреляционный анализ ($r = 0,363$ при $p = 0,005$), однако проблема медиаторного анализа этого компонента оказалась в отсутствии взаимосвязи его с личностными ценностями, что требует дальнейших исследований.

Целью второго исследования была оценка стабильности медиаторной функции личностных ценностей при повторном обследовании на той

же выборке ровно через один год. В результате исследования выявлены следующие особенности. Во-первых, на втором курсе произошла смена личностных ценностей, опосредующих взаимосвязь волевых качеств и компонентов саморегуляции. На смену ценности индивидуальности пришли ценность материального благополучия и ценность достижения. Факт смены актуальных ценностей в студенческом возрасте нами был выявлен в ходе исследования динамики ценностно-ориентационного единства в студенческой группе [1, 167].

Во-вторых, с помощью корреляционного анализа было выявлено две значимых взаимосвязи между совестливостью студентов (фактор G 16 PF) и осознанным планированием деятельности (шкала «Планирование» ССПМ), а также с уровнем общей саморегуляции.

В-третьих, взаимосвязь совестливости студентов второго курса и общего уровня саморегуляции опосредуется одновременно двумя личностными ценностями: материального благополучия и достижения. Причем опосредующее влияние ценности материального благополучия (снижение коэффициента регрессии с 1,04 при $p = 0,002$ до 0,79 при $p = 0,012$) больше, чем ценности достижения, поскольку изменение коэффициента регрессии произошло с 1,04 ($p = 0,002$) до 0,85 ($p = 0,01$). Этот же факт подтверждают коэффициенты корреляции между независимой переменной, медиатором и зависимой переменными по каждой из ценностей.

Таким образом, результаты пилотажного исследования показали, что личностные ценности являются в отдельных случаях медиатором взаимосвязи личностных качеств и компонентов саморегуляции осознанного поведения студентов, хотя частота встречаемости медиаторной функции в эмпирических исследованиях по сравнению с теоретическими предположениями, на наш взгляд, крайне мала. Так, не было выявлено медиаторной функции как у ценностей, так и у саморегуляции во взаимосвязи психологических качеств личности с учебной мотивацией и академической успеваемостью. Анализ причин полученных результатов позволяет предположить, что проблема медиаторного анализа заключается не в обнаружении медиаторной функции, а, скорее всего, в технике его доказательства. В частности, исследования зависимости волевых качеств и общего уровня саморегуляции при изменении личностных ценностей носят явно нелинейный характер с выраженными экстремумами. Поэтому применение линейного регрессионного анализа в качестве инструмента доказательства

наличия медиаторной функции приводит к получению статистически незначимых взаимосвязей.

Список литературы

1 Капцов А. В. *Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы современного вуза.* – Самара : Изд-во СНЦ РАН, 2011. – 214 с.

2 Капцов А. В., Колесникова Е. И. *Ценностные предикторы осознанной саморегуляции студентов вуза // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология.* – 2016. – №1 (19). – С. 100-113.

3 Карпинский К. В. *Нереалистический смысл жизни : функциональные особенности и кризисный потенциал // Психологические исследования.* – 2012. – Т. 5. – № 23. – С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.01.2017)

4 Кузнецова В. Б. *Черты личности как медиатор взаимосвязи между методами воспитания и проблемами поведения у детей // Психологический журнал.* – 2017. – Т.38. – № 1. – С. 31-40.

5 Львова Е. Н., Митина О. В., Шлягина Е. И. *Личностные предикторы совладающего поведения в ситуации неопределенности // Психологические исследования.* – 2015. – Т. 8. – № 40. – С. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 20.01.17).

6 Моросанова В. И., Фомина Т. Г. *Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии.* – 2016. – № 2. – С. 124-135.

7 Baron R.M., Kenny D.A. *The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations // Journal of Personality and Social Psychology.* 1986, Vol. 51, No. 6, p. 1173–1182.

Буторин Г.Г.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

Бенько Л.А.

Южно-Уральский государственный медицинский университет

«НЕУДОБНЫЙ» РЕБЕНОК В ШКОЛЕ: КТО ВИНОВАТ?

Взаимоотношения двух важнейших социальных институтов – семьи и школы – всегда вызывали в обществе живой интерес и широко обсуждались и в научной, и в популярной литературе. Сегодня в связи с перманентной и во многом не совсем удачной реформой системы образования такие дискуссии не только не утихают, но и переживают, пожалуй, небыва-

лый подъем. При этом в такие обсуждения вовлекаются самые разные специалисты и от педагогики, и от психологии, и от социальных структур.

Как показали исследования, резкая смена жизненного стереотипа, новые непривычные психофизиологические нагрузки, интеллектуальное напряжение, необходимость приспособиться к требованиям школьного режима и дисциплины нередко складываются в комплекс кризисных ситуаций, обращенных к месту наименьшего сопротивления. Это представляет собой многофакторную проблему, в основе которой лежит нарушение адаптации к социальной среде, незрелость самосознания, недоразвитие коммуникативных навыков, неготовность к интеллектуальным нагрузкам [4; 5; 6]. Следует согласиться с утверждением, что полноценное проживание ребенком данного возрастного периода с его трудностями и существенными изменениями в психическом статусе возможно лишь при определяющей и активной роли взрослых (учителей, родителей, воспитателей, психологов), основной задачей которых является создание оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей ребенка с учетом его индивидуальных особенностей.

В норме, как утверждают все исследователи, указанные явления проходят тем быстрее, чем более дискретны и профессиональны подходы педагога, создающие благоприятную доброжелательную атмосферу, уменьшающую вероятность стрессовых ситуаций. Критериями же наступившей адаптации к школе служат исчезновение функциональных отклонений, наблюдавшихся в первый период занятий, снижение утомляемости и повышение успеваемости, установление нормальных взаимоотношений с педагогом и товарищами. Можно полагать, что ребенок, адаптационные механизмы которого ограничены или неустойчивы, будет испытывать дополнительные трудности в освоении новой социальной роли, а процесс адаптации к школе затянется [1; 2; 3].

Если отказаться от крайних подходов и безапелляционных оценок, то стоит признать одно: семья и школа действительно довольно часто с трудом находят взаимопонимание и идут на открытое сотрудничество в интересах ребенка. Особенно это заметно, когда дело касается ребенка с проблемами в психическом развитии или с недостатками в психофизическом развитии. Почему это происходит, кто виноват и что же со всем этим делать?

Сразу необходимо оговориться, что, конечно, есть школы (и их немало), где такие вопросы на повестке дня не стоят. Но что делать нам как родителям, что делать специалистам (врачам и психологам), что делать, наконец, учителям там, где такие ситуации актуальны? Как свидетельствует опыт, дети попадают в поле зрения специалиста, когда симптоматика «созрела» и ее невозможно игнорировать.

Почему это происходит и всегда ли виноваты родители? Наверное, можно выделить несколько причин, почему нередко мы «запаздываем» с диагностикой тех или иных нарушений у детей.

Прежде всего, нужно иметь в виду, что, как правило, симптоматика психических расстройств в детском возрасте носит «стертый» характер. Так, если в зрелом возрасте грамотному специалисту достаточно легко увидеть выраженные проявления, характерные для какого-то заболевания, поговорить с человеком, выслушать его жалобы выслушать и вынести соответствующий диагноз, в детском возрасте все не так просто. С одной стороны, в силу еще только формирующейся психики как здоровые, так и болезненные ее проявления достаточно размыты, многоплановы и, как говорят специалисты, нередко «атипичны», и поэтому труднее поддаются четкой синдромальной квалификации. С другой – не до конца сформированная когнитивная сфера ребенка, а значит, и категориальный аппарат, не позволяет ему четко и однозначно предъявить внятные жалобы, однозначно описать, что он чувствует и что с ним происходит.

Многие детские психиатры знают, что например, депрессивное расстройство может по-разному проявляться у ребенка и взрослого человека. Более того, оно по-разному будет ими предъявляться. Если взрослый и внешне будет выглядеть как депрессивный, и вести себя будет соответственно, и жалобы будут отражать именно это состояние, то ребенок очень редко сформулирует свои переживания настолько четко. Ребенок будет жаловаться на что угодно: на скуку, на то, что ему неохота ничего делать, что он себя плохо чувствует, устал и т. д. Даже внешние проявления и его поведение для непосвященного человека может не дать повода заподозрить какое-либо расстройство. В крайнем случае, мы увидим, что он ведет себя не так как обычно: становится капризным, выдает реакции протеста или отказные реакции. Но он вам не предъявит такой жалобы, которая звучала бы внятно, четко и однозначно сигналила бы об определенном расстройстве [8].

Более того, в детском возрасте, и особенно в подростковом, психические расстройства могут быть замаскированы разными симптомами, которые совсем не похожи на то психическое расстройство, лежащее в основе этой симптоматики.

Выше сказанное в полной мере относится к подростковым депрессиям, как правило, протекающих под различными «масками». При этом симптоматика, маскирующая депрессивные расстройства у подростка, имеет отчетливое возрастное своеобразие.

Так, соматические симптомы в виде общего недомогания, различных алгий, расстройств пищеварения, нарушений аппетита, астенизации свойственны депрессивным детям и подросткам младшего пубертатного возраста (до 12 лет). Наряду с такими малодифференцированными признаками изменения общего состояния довольно явственно меняется и поведение подростков: прежде вполне общительные, живые и разговорчивые, они становятся одинокими, замкнутыми, теряют интерес к прежним увлечениям и играм, жалуются на скуку и усталость и крайне редко – на грусть или тоску.

В среднем подростковом возрасте, по мере продвижения из начальной в среднюю школу, где усложняется программа и, что значительно важнее, появляется большое количество учителей-предметников, приходится нередко наблюдать депрессии, замаскированные проявлениями школьной фобии. Здесь патологическое состояние определяется нарастающей идеаторной заторможенностью, которая постепенно блокирует способность подростка осваивать новый учебный материал, создает впечатление нарушений памяти.

В не меньшей степени статус определяется и коммуникативными расстройствами. Способность к общению составляет в полной мере его слабое место, являясь ведущей, наивысшей деятельностью для подростка, а нарушения этой способности переживаются им особенно болезненно. У подростка 12-14 лет академическая неуспеваемость и нарушения школьной дисциплины нередко маскируют именно депрессивное состояние.

Не менее часто приходится сталкиваться в этой же возрастной группе с девиантным поведением, маскирующим депрессию у подростка. Это, пожалуй, наиболее сложная для своевременной диагностики маска. С чем сталкиваются родители, учителя и даже врачи общей практики? Они видят развязного, раздражительного до злобности, пропадающего по подвалам и

подверженного всем уличным соблазнам подростка, который нуждается не в наказании, а в лечении, поскольку в основе его отклоняющегося поведения – депрессия, депрессия с рухнувшей самооценкой, ощущением одиночества и безысходности, тоской и тревогой, страхом наказания.

Описывая некоторые маски подростковых депрессий, изучая рудиментарную, атипичную симптоматику, мы уясняем для себя едва ли не важнейший из заключенных в этом состоянии рисков: трудность своевременной и адекватной диагностики, с вытекающей отсюда проблематичностью построения разумной терапевтической тактики и стратегии реабилитации.

Но что мы часто предпринимаем в ответ на описанные формы поведения? Зажимаем, воспитываем, солидаризируемся со школой. Ответные меры школы и родителей убеждают подростка в его собственной никчемности и несостоятельности, вызывают и фиксируют у него страх порицания и зачастую приводят к тотальному отказу от школы. В результате обращаемся за помощью к специалисту тогда, когда происходит уже что-то почти что фатальное [7; 9].

И здесь возникает очень важный момент – как сложится контакт семьи и школы. Мы не задумываемся, но во многом как будет развиваться такая ситуация зависит от того какие отношения сложатся между двумя этими важнейшими для ребенка социальными институтами. Хорошо известно, как часто возникают уж если и не конфликты, то как минимум недопонимания между нами – между родителями и учителями. А почему?

Логика рассуждений требует уточнения понятия, которым мы часто пользуемся в контексте анализа коммуникативной ситуации, где основными участниками выступают школа и семья. Речь идет о термине «психологическое здоровье». Дело в том, что на бытовом уровне его содержание иногда существенно отличается от того, что в него вкладывают специалисты.

И.В. Дубровина в книге «Психическое здоровье детей и подростков» определяет «психическое здоровье» как нормальную работу отдельных психических процессов и механизмов, а термин «психологическое здоровье» относит к личности в целом, к проявлениям человеческого духа и позволяет отделить психологический аспект от медицинского, социологического, философского. Именно психологическое здоровье делает личность самодостаточной.

То есть когда специалисты говорят, что ребенок психологически здоров, то следует понимать, что у него высокие адаптационные возможности, сформирована способность учиться, налаживать и поддерживать конструктивные отношения со сверстниками, родителями и учителями, развита мотивационно-потребностную сферу. Другими словами, ребенок проходит основные этапы онтогенеза со своевременным и адекватным освоением всех необходимых психических функций.

В то же время социум создает несколько иную модель психологически здорового ребенка. Под психологически здоровым очень часто понимается успешный ребенок, то есть ребенок, который уже хорошо учится, который правильно ведет себя по отношению к родителям, который уже наладил этот контакт с взрослыми. Часто мы говорим о том, что он должен взять на себя ответственность и правильно общаться и с учителем, и с родителями. И в тот момент, когда взрослые не справляются, если у них не получается найти подход к этому ребенку, выстроить с ним отношения, то возникает ситуация коммуникативного провала и нередко в результате ребенку ставится диагноз.

Педагоги обращаются к родителям, но с какой целью? Вместо поиска решения, как наладить контакт с ребенком, родители слышат утверждение, что он психологически не здоров, что он не адаптивен. Значит, возникает вопрос: а здоров ли ваш ребенок?

И здесь упускается из виду, что разные дети развиваются с разной скоростью. В отдельных случаях уже 5-летний ребенок по своим свойствам мог бы стать учеником 1 класса (таких нередко называют вундеркиндами). Но это нетипичное явление, поскольку вундеркинд, как правило, – результат неравномерного развития. У таких детей опережение в развитии одних функций сочетается, как правило, с отставанием в развитии других. Это уже само по себе создает проблему, а если родители и воспитатели начинают интенсивно эксплуатировать быстро развивающиеся свойства еще не окрепшего малыша, то это чаще всего ведет к перенапряжению, срывам, имеющим порой драматические последствия. Чаще, чем вундеркинды, встречаются дети, развитие которых замедлено. Причины могут быть самые разные: заболевания, или наследственные, или перенесенные в раннем возрасте (либо внутриутробно), экологические, психо-социальные, связанные с семейными проблемами и т. д. Не всегда замедление развития означает патологию, – это может быть просто индивиду-

альная особенность ребенка. Нередко такие дети, пройдя в замедленном темпе определенную часть своей жизни, со временем наращивают свой потенциал так, что в итоге опережают сверстников в физическом или умственном развитии. Однако эти дети требуют особо бережного отношения к себе как со стороны родителей, так и со стороны педагогов. Для них опасны завышенные родительские требования и амбиции.

Высокий уровень физического развития вовсе не означает столь же высокий уровень развития интеллекта и познавательных функций. Более того, повышенный, неадекватный возможностям ребенка уровень психических и интеллектуальных нагрузок может приводить к резкому торможению процессов его биологического созревания.

Начало обучения в школе – новый этап в жизни ребенка. Изменяется вся его жизнь: новые контакты, новые условия жизни, принципиально новый вид деятельности, новые требования и т. д. Напряженность этого периода определяется, прежде всего, тем, что школа с первых дней ставит перед учеником целый ряд задач, не связанных непосредственно с предшествующим опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных, эмоциональных, физических резервов.

Для благоприятной адаптации к школе организм должен достичь определенного уровня зрелости, то есть у него должна быть определенная сила мышц и нервных процессов, выносливость к умственным и физическим нагрузкам, должны выработаться физиологические механизмы, обеспечивающие внимание, память, способность концентрироваться и многое другое. Именно поэтому прием детей в первые классы осуществляется на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии (консультации) о готовности ребенка к обучению.

Таким образом, обе системы – школа и семья – тесно переплетены между собой: они обе являются институтами социализации, которые должны распределять между собой задачи воспитания. Социализирующие функции школы связаны не столько с обучением и воспитанием, сколько с объективным процессом социальной дифференциации детей в свете их достижений. При этом функция усвоения общественных ценностей и норм на уровне социальных стандартов формальной группы является ведущей. Несмотря на то, что школьный коллектив имеет как формальную, так и неформальную структуру межличностных отношений, следует отметить их регламентированность. Ребёнок школьного возраста продолжает

жить в родительской семье и остаётся в чрезвычайно сильной эмоциональной и «инструментальной» зависимости от родителей. Однако он ежедневно проводит много времени в школе, где должен соблюдать дисциплину и где подвергается воздействию особой системы поощрений и наказаний. По сравнению с семьёй школа обладает более жесткими социальными нормами, нарушение которых сопровождается обязательными формальными санкциями.

Некоторые из них (например, оценки), применяемые учителями, носят не только дидактический характер, но и социально-психологический, хотя большинство педагогов просто не задумываются об этом. Поэтому одной из целей психологической работы с педагогическим коллективом должна быть выработка механизмов осознанного применения таких санкций. Один и тот же ученик в школе нередко получает одновременно несколько разных санкций, противоречащих друг другу, например, отрицательную (на уроке от учителя) и положительную (от одноклассников), и наоборот. Какая санкция будет более действенной зависит от многих обстоятельств, которые педагог должен учитывать с таким расчётом, чтобы положительная санкция оказывалась сильнее. Как показывает практика, позитивные санкции обычно влиятельнее негативных. Хорошо известно, что успех несёт в себе эффект самоподкрепления в отличие от неудачи.

Одним из важнейших обстоятельств, от которых зависит сила санкций, является адекватность их применения. Санкции эффективны только тогда, когда существует согласие между поводом их применения и авторитетом тех, кто их применяет. Даже наказание ребёнок может воспринять как должное, если считает его справедливым. В данном случае оно может снять чувство вины. Однако при наказании, не соответствующем проступку, ребёнок будет считать, что с ним поступили несправедливо, и не только не исправит поведение, но, напротив, может проявить реакцию негативизма, делая «назло родителям или учителям». Следует отметить, что потребности, субъективная значимость которых для конкретного лица всегда индивидуальна, формируется под непосредственным воздействием ценностных ориентаций, интересов мировоззрения правонарушителя, отмечается антиобщественная направленность личности [9].

Завершая анализ подходов и принципов психолого-педагогического комплекса оценки психических состояний и психологического здоровья детей, необходимо еще раз подчеркнуть решающее значение полидисци-

плинарного подхода для достижения стойкого положительного результата и адекватности предпринимаемых воздействий.

Список литературы

1 Александровская Э. М. Критерии социально-психологической адаптации у детей к школе // Проблемы адаптации в гигиене детей и подростков / под ред. Г. Н. Сердюковской, С. М. Громбаха. – Москва : Медицина, 1988. – С. 32-39.

2 Бажанов А. Психологический аспект на взаимоотношении учителя–ученик. – София : Гигиена и здравеопазване, 1975. 1. – С. 78-83.

3 Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. – №2.

4 Буторин Г. Г., Крыжановская Н.В. Деформация семейной системы при миграции // Общество : социология, психология, педагогика. – 2015. – № 2.
URL : http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2015-2/butorin-kryzhanovskaya.pdf

5 Буторин Г. Г., Бенько Л. А. Патологическая трансформация структуры семьи в условиях вынужденной миграции // Вестник Кемеровского государственного университета, 2016. – № 4. – С.134–141.

6 Грибанова В. В., Понкратьева Т. А., Малюшина Ю. А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы науки : материалы I Всероссийской (заочной) научно-практической конференции (с международным участием) / под общ. ред. А. И. Вострецова. – 2014. – С. 43-45.

7 Исурина Г. Л. и др. «Трудные» подростки в массовой школе // Патохарактерологические исследования у подростков – Ленинград, 1976.

8 Карвасарский Б. Д. Медицинская психология. – Ленинград : Медицина, 1982. – 272 с.

9 Овчарова Р. В., Малюшина Ю. А. Криминальная мотивация несовершеннолетних правонарушителей и ее коррекция. – Курган, 2011.

Токарева Ю.А.

Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина

Ефимова А.А.

Сургутский государственный педагогический университет

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СОВРЕМЕННОГО ОТЦОВСТВА

Проблема психолого-педагогической поддержки отцовства посредством вовлечения родителей в обучающие мероприятия представляет со-

бой новое направление педагогической психологии, требующее структурной обоснованности и психологической рафинированности.

Современная социальная ситуация изобилует противоречивыми сведениями и данными о том, что, с одной стороны, отец возвращается в семью и проявляет большую заинтересованность во взаимодействии с ребенком, и в то же время контакты отца с ребенком бедны и неэффективны. Таким образом, выявляется факт возвращения отца в семью с одновременно обнажающейся проблемой дидактической неразвитостью и неумелостью организовать жизнь ребенка и осуществить общение с ним [4].

Психологи и педагоги констатируют незначительность и бедность отцовских контактов с детьми, по сравнению с материнскими; педагогическую некомпетентность, неумелость отцов; слабую заинтересованность и неспособность выполнять воспитательные функции, особенно уход за детьми. На наш взгляд, вышеописанные факты, весьма логичны и носят взаимообусловленный характер. Так, современному отцу действительно сложно эффективно вести себя по отношению к ребенку, так как для этого нужны определенные умения и навыки, которых у него нет. Для того, чтобы получить компетентного родителя, нужно его научить быть эффективным и успешным во взаимодействии с ребенком. До начала подготовки родителя важно ответить на вопрос о том, к чему необходимо подготовить современного отца.

Анализ научной литературы показывает многоплановость трактовок понятия «отцовство», того, какие именно функции должен выполнять отец, какое влияние оказывает отцовство на развитие личности как ребенка, так и самого отца. В настоящем исследовании отцовство понимается как психолого-педагогическая деятельность мужчины, связанная с приобщением ребенка к социальным нормам и требованиям общества, воспитанием и контролем над его результатом. Очевидно, что воспитательная деятельность отца существенно отличается от материнской. Необходимо выделить факторы формирования деятельности родителя, среди которых ведущими являются внешние и внутренние. Внешними факторами формирования отцовства как деятельности являются условия семейного воспитания, в которых растет (или рос) будущий отец [2, 87]. Несомненно, факторами, искажающими представления мальчика о воспитательной роли отца, будут дефекты семейного воспитания, на которые наслаиваются недостатки и просчеты полоролевого воспитания в детском саду и школе.

Первые связаны с низким уровнем личностного, общекультурного развития родителей, их педагогической и психологической неграмотностью, неполноценностью структуры семьи, отрицательным микроклиматом, неправильным отношением к сыну, дезорганизацией семейной жизни. Вторые обусловлены отсутствием взаимодействия воспитывающих сил и слабой преемственностью сфер знаний об организации семейной жизни, культуре семейных отношений, форм и методов воспитательно-образовательной работы с мальчиками, как будущими отцами. Внешние факторы социокультурного и психолого-педагогического характера не играют роли фатально действующих, они преломляются через внутренние условия. Внешние и внутренние факторы обуславливают характер воспитательной деятельности отца, при условии их сочетания между собой, высокой интенсивности или относительной стойкости и длительности воздействия, особенно в раннем детстве, и отсутствием позитивного образца детско-родительских отношений.

Особую группу составляют отцы из неблагополучных семей с явно выраженной асоциальностью. Идентифицируясь с родителями, ребенок в такой семье приобретает негативный опыт развития межличностных отношений и поведения, усваивает особого рода жизненные ориентиры, которые обуславливают конфликтную ситуацию при взаимодействии с собственным ребенком и социумом в целом [3]. Детский возраст является фазой адаптации в целостном процессе социального развития, в том числе полоролевого ориентирования. На этот период падает формирование важнейших структур личности, в частности, самосознания, обуславливающего активную внутреннюю позицию.

По мнению Н.А. Демчук, психологическая неподготовленность мужчины к выполнению роли отца, а именно несформированность целостной системы отношений к отцовству (отношения к будущему ребенку, себе как будущему родителю, родительской роли и родительству в целом), является серьезным барьером на пути построения эффективных детско-родительских отношений [4]. Несформированность психологических основ отношений отца с ребенком, а также отсутствие определенного рода умений ведет к ограничению контактов отца с ребенком, минимизации совместно проведенного времени.

Таким образом, умение эффективно взаимодействовать с ребенком, применять результативные воспитательные меры не является врожденным

психологическим образованием, а также редко приобретается целенаправленным путем. Эффективное отцовство с присущей ему конгруэнтностью формируется в результате комплексного воздействия внешних и внутренних условий, связанных с пониманием значимости прилагаемых усилий и результата.

В нашем исследовании принимали участие отцы в количестве 120 человек, воспитывающие детей дошкольного возраста – 30 человек, младшего школьного возраста – 30 человек, подросткового – 30 человек и юношеского возраста – 30 человек.

Изучив мотивацию и стиль воспитания отцов, мы выявили различия, которые отчетливо проявляются у отцов, воспитывающих детей дошкольного и юношеского возраста. Так, ведущим мотивом у отцов детей дошкольного возраста является мотив самореализоваться в роли отца, а у отцов юношей – самоутвердиться. Статистические различия между стилями воспитания и типами родительского отношения выявлены у отцов детей различного возраста с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни (обработка осуществлялась с помощью статистического пакета Statistica 6.0).

Типологизация мужчин-отцов по фактору особенностей воспитательной деятельности позволила выделить четыре типа отцовства, которые условно можно обозначить как «непоследовательный», «ведомый», «патерналистский» и «заносчивый».

Итак, «непоследовательный» тип отцовства характеризует мотивация, связанная с желанием самоутвердиться и самореализоваться в семейной жизни, в воспитании ребенка от излишней строгости и суровости отец переходит к чрезмерной заботе, опеке, установлению отношений зависимости с ребенком. Осознание, понимание ответственности за жизнь и развитие ребенка сочетается с недостатком контроля, полным попустительством. Восприятие ребенка «маленьким неудачником», тревожно-мнительная позиция отца, излишняя обеспокоенность его здоровьем и успехами ребенка, слабо подкрепляется конкретными, результативными действиями отца.

«Ведомый» тип отцовства характеризует мотивация получения социального одобрения, самореализации в детях, воспитательные действия отца связаны с поощрением словесных высказываний ребенка, ощущением самопожертвования. Такой отец разрешает детям делать все, что им за-

хочется, в случае слабой управляемости ребенка отец приходит в отчаяние и реагирует очень остро – грубо и резко высмеивает ребенка, а в порывах гнева может применить физические наказания. Соответственно, лишают детей родительской любви, внимания, сочувствия.

«Патерналистский» тип отцовства мотивирован получением социального одобрения и высоких результатов в отношении ребенка и его развития, воспитательные действия отца связаны со стремлением ускорить развитие ребенка, поощрением его активности и требованием признания авторитета родителей. Такой отец, часто на собственном примере, учит ребенка эффективному взаимодействию, прививает социальные нормы, традиции. Он предпочитает не наказывать, а объяснять, что хорошо, а что плохо, требует осмысленного поведения, старается помочь.

«Заносчивый» тип отцовства характеризуется стремлением отца получить высокие результаты в отношениях с ребенком и его развитии, а также самоутверждении за счет развития ребенка и его личностной успешности. В воспитании ребенка отец проявляет излишнюю суровость и строгость, стремится выработать у него дисциплинированность, не оставляя возможность выбора варианта поведения. Отец жестко контролирует ребенка, ограничивает его самостоятельность, лишает права возражать старшим, даже если ребенок прав. Жесткий контроль над поведением ребенка – основа воспитания. У такого отца ребенку сложно добиться награды, он все время «не дотягивает», ему все время не хватает чего-то, чтоб отец заметил его старания и похвалил [4].

Выявляя различия в типологии отцов и характере психолого-педагогической деятельности, мы обнаружили значимые различия между воспитательной деятельностью отцов детей всех возрастных групп.

Так, патерналистская типология, где «горизонтальное» воспитательное воздействие подразумевает учет взаимных интересов и поощрение отцом самостоятельности ребенка, стремление ускорить развитие ребенка положительно сказывается на усвоении социально приемлемых и поощряемых форм поведения. Среди факторов формирования эффективного отцовства выделяются внешние и внутренние, обуславливающие характер психолого-педагогической деятельности отца. Результат их сочетания между собой, высокая интенсивность или относительная стойкость и длительность воздействия, особенно в раннем детстве, отсутствие позитивного образца детско-родительских отношений определяет систему психо-

лого-педагогической деятельности родителя.

Возвращаясь к задаче психолого-педагогической поддержки современного отцовства, важно заметить, что данный процесс необходимо осуществлять задолго до появления собственных детей, так как именно в игре мальчик может научиться и одновременно произвести оценку своим реакциям и поведению, как родителя. Сюжетно-ролевые игры – важное условие формирования представлений у мальчиков о семье и роли отца в ней.

Следует заметить, что современные мальчики мало, но играют в ролевые игры, которые, несомненно, несут за собой опыт детско-родительских взаимоотношений. Их основным содержанием являются отношения «человек-человек», где воссоздается мир освоенных внутрисемейных отношений, взаимодействия отца и ребенка.

Реализуя себя в роли воспитателя, старшего и более опытного наставника, отец обязан проявлять гибкость и педагогическую проективность. Причина, на первый взгляд, непростой психологической ситуации связана с переживаемыми в каждом возрастном периоде особенностями ребенка, без учета и опоры на которые невозможно достичь позитивных результатов в воспитательной деятельности отца. Однако сложность ситуации возникает лишь тогда, когда отец, сознательно или нет, ограничивает себя имеющимся жизненным опытом и знанием, которого, как правило, не хватает для получения желаемого воспитательного эффекта. Любящий отец, осознающий важность и особенность каждого возрастного периода в жизни ребенка, а также того, что и воспитательные воздействия, исходя из задач периода и возможностей ребенка, должны варьироваться, не испытывает серьезных проблем и трудностей во взаимодействии с ребенком, будь то сын или дочь.

Таким образом, задача поддержки современного отцовства будет начинаться с подготовки мальчиков к усвоению отцовских ролей (И.С. Кон). В условиях современных малодетных семей и массовой безотцовщины, когда положительного личного опыта у многих мальчиков нет, это совершенно необходимо, однако никаких стандартных рецептов нет. Попытка строить гендерное воспитание альтернативно, путем противопоставления отцовских свойств и функций материнским, принесут больше вреда, чем пользы. Нужны разнообразные игровые формы, возможно даже компьютерные, способствующие эмоциональному развитию мальчиков,

формированию у них эмпатии, эффективного взаимодействия и т. п. Очень плодотворной может быть работа взрослых мальчиков с младшими детьми. Положительный опыт такого рода в нашей стране был, надо заново обдумать и оценить его. При исследовании юношеской дружбы мы нашли, в частности, что мальчики, у которых были младшие братья или сестры, имели более высокий уровень самоуважения. Малодетность семьи сегодня нужно восполнять внесемейными разновозрастными контактами. Не исключено, что это повлияет и на формирование свойств, необходимых успешному отцу [2].

В специальном обучении нуждаются и взрослые мужчины. И.С. Кон пишет, что в 1970-х годах Московский райком партии Ленинграда организовал семинар для обмена отцовским опытом. Партийные работники боялись, что дело сорвется, мужчины не придут. Но те пришли и долго не хотели расходиться. Оказалось, что многие отцы чувствуют свою некомпетентность и жаждут помощи. Но для этого тоже нужен профессионализм [3].

Стиль отцовского поведения, как и маскулинности в целом, не является делом свободного выбора, индивидуальный подход могут обеспечить только специально подготовленные психологи и социальные работники. Остро необходимы консультации для безработных и социально неблагополучных отцов. Общество должно тщательно изучать и поддерживать любые мужские инициативы, способствующие формированию ответственного отцовства. Нужно издавать больше книг и пособий для отцов. Мужчина, который не был отцом, не может даже оценить, что он потерял. Семейные истории имеют не только академическую ценность. Интересный человеческий документ о преемственности хороших отцовских традиций – семейная хроника известного социолога О.Н. Яницкого [2]. Необходимо использовать для пропаганды ответственного отцовства телевидение и интерактивный интернет.

Итак, психолого-педагогическая поддержка отцовства необходима на трех уровнях. Первый – до рождения ребенка, когда мальчика учат быть отцом-мужчиной, выполнять возложенные на него обязанности и функции. Второй – поддержка состоявшихся отцов, оказание им помощи в традиционных вопросах «отцов и детей», воспитания гармонично развитой личности. Третий – оказание помощи и поддержки отцам в сложной жизненной ситуации, будь то развод, потеря работы или социального по-

ложения. Компетентная помощь и поддержка позволят сформировать эффективное отцовство не только на сегодняшний день, но и заложит хорошую базу для развития следующих поколений отцов.

Список литературы

1 Давыдова Н. М. Глава семьи : распределение ролей и способ выживания // *Общественные науки и современность*. – 2000. – №4. – С. 51.

2 Кон И. С. Отец // *Будьте счастливы*. – Москва, 1983. – С. 52-60.

3 Кон И. С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. – Москва, 1988.

4 Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. – Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.

5 Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. – Москва : Апрель-Пресс, Изд-во «ЭКМО-Пресс», 2000. – 512 с.

*Токарева Ю.А., Коваленко Т.К., Токарев А.Г.
Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ РУКОВОДИТЕЛЯ С ПОДЧИНЕННЫМИ

Основа успеха современной коллективной деятельности тесно связана с организационными факторами и прежде всего с используемыми отношениями в системе «руководитель – подчиненный».

Проблема оптимизации межличностных отношений в системе «руководитель-подчиненный» привлекает внимание как психологической науки, так и практики. Чем сложнее и неопределеннее социально-экономические условия профессиональной деятельности, тем более психологизированы отношения руководителя и подчиненного, тем больше в их взаимодействии присутствует не деловая, а личная основа [6].

Анализ психологических портретов руководителя и подчиненного позволяет выделить их следующие особенности. Современный руководитель является средоточием функций власти, воплощением реальной решающей силы; чем на более высокой ступеньке управленческой лестницы он находится, тем меньшими возможностями личного общения с первичными коллективами он располагает и тем больше ему приходится пользоваться безличными приемами руководства; руководителю приходится вы-

полнять функции арбитра: он не только средоточие власти, но и воплощение ожидаемой коллективом справедливости; действия и деятельность руководителя широко и всесторонне оцениваются его подчиненными [1]. Психологический портрет подчиненного включает: служебную зависимость; односторонне-частичный характер исполнительства или функциональной его узостью; тесная связь с группой, с первичным коллективом; преобладание межличностных форм общения в процессе осуществления служебных функций; подверженность влиянию со стороны авторитетных членов рабочей группы наряду с влиянием со стороны официального руководителя. Положение руководителя в коллективе определяется как «расположение по вертикали» с явным преобладанием субординационных связей, статус подчиненного определяется его отношениями с коллегами - «расположение по горизонтали» [4].

Выделяя характерные особенности межличностного общения руководителя с подчиненными, можно заметить, что они связаны с психологической напряженностью. Чем больше значимость выполняемых им функций, тем больше ответственность. Ошибка или просчет рабочего не ведут к столь масштабным последствиям, как ошибка руководителя. Поэтому руководитель является, как правило, требовательным, осторожным, что иногда может привести к межличностным конфликтам. Постоянный стресс может вызвать негативные эмоциональные реакции по отношению к подчиненным, что также способствует росту межличностной дистанции и напряжения [2].

Американские исследователи Блейк и Мутон выделяют пять типов взаимоотношений в системе «руководитель-подчиненный»:

Невмешательство: низкий уровень заботы руководителя и о производстве, и о людях. Руководитель много делает сам, не делегирует своих функций, не стремится к серьезным достижениям. Главное для него – сохранить свою должность.

Теплая компания: высокий уровень заботы о людях, стремление к установлению дружеских отношений, приятной атмосферы, удобного для сотрудников темпа работы. При этом руководителя не особенно интересует, будут ли при этом достигнуты конкретные и устойчивые результаты.

Задача: внимание руководителя полностью сосредоточено на решении производственных задач. Человеческий фактор либо недооценивается, либо просто игнорируется.

Золотая середина: руководитель в своей деятельности стремится оптимально сочетать интересы дела и интересы персонала, он не требует слишком многого от сотрудников, но и не занимается попустительством.

Команда: наиболее предпочтительный тип взаимоотношений в коллективе. Руководитель стремится максимально учитывать интересы производства и интересы коллектива, объединению деловитости и человечности на всех уровнях отношений [3].

Таким образом, представляет большой интерес психологическая основа формирования отношений руководителя и подчиненных, выявление группы факторов влияющих на восприятие своего руководителя и отношение к нему.

В проведенном нами исследовании приняли участие сотрудники торгово-промышленной компании г. Екатеринбурга, в количестве 35 человек, все мужчины в возрасте от 23 до 51 года.

Психологический инструментарий представляли следующие методики: методика «Определение стиля межличностного взаимодействия руководителя» С.В. Максимова, Ю.А. Лобейко; методика «Диагностика склонности к определенному стилю руководства» Е.П. Ильина; тест Томаса – Килмена «Доминирующие стратегии конфликтного поведения»; методика Ф. Фидлера «Оценка психологической атмосферы в коллективе»; коэффициент ранговой корреляции по методу Манна – Уитни.

В результате проведения диагностики, по определению предпочитаемых стратегий межличностных коммуникаций сотрудников трудового коллектива были получены данные, разделяющие данный коллектив на три подгруппы. Первая выбирает стратегию конкуренции – средний групповой балл 7,9; далее идет стратегия избегания – 7 баллов и стратегия приспособления – 5,9 баллов. Самая «непопулярная» стратегия взаимодействия в группе – стратегия сотрудничества, которая набрала наименьший результат (3,9 баллов).

Вторая группа предпочитает использовать стратегию избегания – 9,1 баллов, стратегию конкуренции – 6,9 баллов, а также прибегают к стратегии приспособления – 5,4 балла. Самая «непопулярная» стратегия взаимодействия во второй группе – стратегия сотрудничества, которая набрала наименьший результат (3,8 баллов).

Третья группа наоборот предпочитает использовать стратегию сотрудничества – 6,9 баллов, а также стратегию компромисса – 5,3 балла.

Самая «непопулярная» стратегия взаимодействия во второй группе – стратегия избегания, которая набрала наименьший результат (2 балла).

Анализируя психологический климат, установили, что самая низкая оценка уровня психологического климата принадлежит второй группе сотрудников – 21,5 баллов. У этой группы ведущей стратегией взаимодействия является стратегия избегания.

У первой группы показатели психологического климата выше – 27,5 баллов; ведущая модель взаимодействия – конкуренция.

У третьей группы оценка психологического климата выше, чем в первых группах – 44,9 баллов; ведущая стратегия взаимодействия сотрудников этой группы – сотрудничество.

Анализ особенностей стилей управления руководителя, с точки зрения трех этих групп, показал, что первая группа характеризует своего руководителя, как директивного (24 балла), а с возможностями использовать в работе с ними деловой стиль (16 баллов).

Вторая группа охарактеризовала того же руководителя как отстраненного, использующего стиль невмешательства (23 балла). Третья группа заметила, что руководитель предпочитает использовать при взаимодействии с сотрудниками коллегиальный (23 балла) и деловой (19 баллов) стили.

Итак, руководитель, с точки зрения первой (стиль конкуренция) и третьей группы (сотрудничество), демонстрирует активность в отношении подчиненных, а руководитель, с точки зрения второй (стиль избегания), – пассивность, позицию избегания.

Анализ результатов теста Е.П. Ильина подтверждает данные опросника С.В. Максимова и Ю.А. Лобейко: руководителю первой группы присущ авторитарный стиль управления, руководителю второй – либеральный, руководителю третьей – демократический.

Руководитель подбирает стиль руководства и модель межличностного взаимодействия исходя из психологических особенностей его подчиненных.

Исходя из полученных данных, можно составить обобщенный стиль управления каждого из опрошенных руководителей.

Итак, стиль руководителя, с точки зрения первой группы, характеризуется высокой централизацией руководства, доминированием единоначалия. Руководитель требует, чтобы о всех делах докладывали именно

ему, единолично принимает решения или отменяет их. К мнению коллектива не прислушивается, все решает за коллектив сам.

Преобладающими методами управления являются приказы, наказания, замечания, выговоры, лишение льгот. Контроль строгий, детальный, лишаящий подчиненных инициативы. Интересы дела ставятся значительно выше интересов людей, в общении преобладают резкость и грубость.

Стиль руководителя, с точки зрения второй группы, характеризуется отсутствием активного участия руководителя в управлении коллективом. Он предпочитает не рисковать, избегает разрешения назревших конфликтов, стремится уменьшить свою персональную ответственность. Работу пускает на самотек, редко ее контролирует. Не интересуется личными потребностями и личной жизнью подчиненных.

Стиль управления руководителя, с точки зрения третьей группы, характеризуется распределением полномочий, инициативы и ответственности между руководителем и заместителями, руководителем и подчиненными. Руководитель стиля всегда выясняет мнение коллектива по важным производственным вопросам, принимает коллегиальные решения. Регулярно и своевременно проводится информирование членов коллектива по важным для них вопросам. Общение с подчиненными проходит в форме просьб, пожеланий, рекомендаций, советов, поощрений за качественную и оперативную работу, доброжелательно и вежливо; по необходимости применяются приказы.

Однако он не всегда обращает внимание на психологический климат в коллективе, так как не учитывает в работе личные интересы сотрудников.

Итак, проведенное нами исследование показало, что психологической основой построения межличностных отношений руководителя с подчиненными являются способности самих подчиненных и имеющиеся у них такие черты, как коммуникабельность и конфликтность.

Исследование показало, что в группе, состоящей из 35 человек, могут быть разные представления об общем руководителе. Так, если сотрудники выбирают в межличностном общении конкуренцию, то они считают руководителя авторитарным и жестким, психологический климат в такой группе неустойчивый. Интерес представляет то, что если сотрудники используют стратегию «избегание» в конфликте, то они характеризуют руководителя как либерального, мало интересующегося коллективом. Пси-

хологический климат в такой группе неблагоприятный. Если сотрудники выбирают в конфликте сотрудничество, то руководитель, на их взгляд, – демократичных, адекватный. Межличностное общение в такой группе конструктивно, а психологический климат – адекватный.

Статистический анализ полученных данных подтвердил гипотезу о связи стиля руководства с уровнем конфликтности подчиненных.

В качестве рекомендаций, руководителю в общении с сотрудниками первой группы, склонной к конфликтам и конкуренции предложено следующее: чаще проводить мероприятия, нацеленные на привлечение потенциальных конфликтующих в общее дело, в процессе осуществления которого у возможных противников появляется поле общих интересов, они лучше узнают друг друга, привыкают сотрудничать, совместно решать имеющиеся проблемы; в случае возникновения любых разногласий, которые могут спровоцировать конфликт, важнейшим методом предотвращения негативного развития событий является признание достоинства партнера, выражения должного уважения к его личности; избегание подчеркивания преимущества одного партнера над другим, а еще лучше и каких-либо различий между ними. Формированию деловых отношений в организации, в отношении «руководитель-подчиненный», предотвращению конфликтов способствует все, что обеспечивает сохранение делового партнерства, укрепляет взаимное уважение и доверие.

Список литературы

- 1 Аксененко Ю. Н., Каспарян В. Н. *Социология и психология управления / под общ. ред. С. Н. Етифанцева.* – Ростов на Дону, 2001.
- 2 Бодалев А. А. *О взаимосвязи общения и отношения // Вопросы психологии.* – 2006. – № 1. – С. 122-127.
- 3 Бойделл Т. *Как улучшить управление организацией.* – Москва, 2001.
- 4 Горностаев С. *Нематериальные факторы, влияющие на уровень лояльности персонала организации // Управление персоналом.* – 2005. – № 4.
- 5 Максвелл Д. С. *Шеф и его команда.* – Москва, Санкт-Петербург, 2004.
- 6 Носырев И. И. *Стиль управления как основа взаимодействия руководителя и подчиненных // Кадровый менеджмент.* – 2005. – № 7.
- 7 Федосеев В. Н., Капустин С. Н. *Методы управления персоналом.* – Москва, 2010.
- 8 Филина Ф. Н. *Самый лучший стиль управления // Новый менеджмент.* – 2007. – № 5.

РЕЛИГИОЗНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ФАСИЛИТАТОР СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЕМЬЕ

В последнее время исследователи уделяют значительное внимание фасилитации межличностных отношений. Фасилитация межличностных отношений в аспекте родительства исследуется в рамках подхода Р.В. Овчаровой [1].

Социальное взаимодействие в рамках нашего исследования понимается в соответствии с подходом М.В. Чумакова как совокупность реципрокных интеракций [2; 3]. Религиозность личности является важным компонентом социального взаимодействия [4]. В данном случае под социальным взаимодействием понимаются внутрисемейные ситуации взаимодействия, реакция на них родителей и детей. Одним из важных параметров социального взаимодействия в семье является характер практик наказания и частота употребления этих практик, а так же семейные конфликты с участием детей. Рассматривается эмоциональная сторона социального взаимодействия, выражающаяся, например, в удовлетворенности членов семьи различными сферами семейной жизни, депрессивных реакциях [5; 6].

Целью проведенного нами исследования является выявление взаимосвязей между особенностями религиозности личности и некоторыми параметрами социального взаимодействия в семье. Мы предположили, что особенности применения наказаний родителями к детям связаны с религиозными особенностями их личности. Таким образом, исходя из нашей гипотезы, родители с более высокими показателями по шкале религиозности реже наказывают своих детей.

Описание выборки: выборку исследования составил 201 человек (132 женщины и 69 мужчин) в возрасте от 22 и до 45 лет, имеющих детей в возрасте до 16 лет.

В нашем исследовании рассматривались христиански ориентированные испытуемые. Мы не рассматривали представителей таких религий, как ислам и буддизм. Также не рассматривались адепты религиозных сект. Мы не выделяли в специальную группу испытуемых с атеистическим мировоззрением.

В исследовании была использована батарея тестов М. Перре на выявление параметров социального взаимодействия в семье. Шкалы теста диагностируют ряд таких измерений, в том числе следующие особенности социального взаимодействия в семье:

- частота применения наказаний к детям. Тест фиксирует частоту наказаний, отобранных в предварительном опросе родителей как имеющие место в их социальном взаимодействии с ребенком. В перечне наказаний содержатся физические наказания, различные запреты, а также наказания, в которых содержатся указания ребенку на негативные социально-психологические последствия его поведения. Таким образом, шкала содержит как совершенно неприемлемые виды наказаний, так и те наказания, которые неприемлемы только в случае их частого, чрезмерного применения. Помимо перечня наказаний, в шкале представлены различные ситуации социального взаимодействия с детьми, в которых возможно применение наказания;

- психологическое состояние испытуемого, обусловленное ситуацией социального взаимодействия в семье, в частности особенностями воспитания детей;

- количество времени, которое прошло после применения физического наказания к ребенку. Также приводится перечень причин, по которым это наказание было применено;

- эмоциональное состояние родителя после применения физического наказания. В шкалу включены как реакции сожаления, самоосуждения и раскаяния, так и защитные реакции, оправдывающие поступок родителя;

- наказания, которые применялись к самим испытуемым в их родительской семье. Представленные виды наказаний идентичны тем, которые предъявляются в первой шкале;

- описание ребенка с точки зрения свойственных ему моделей поведения.

Также в исследовании была использована шкала измерения общей религиозности личности. Шкала основывается на многомерном представлении о религиозности. Тест состоит из шести субтестов, каждый из которых диагностирует измерение религиозности, выделенные с помощью факторного анализа. Эти субтесты таковы:

1 Измерение веры. Этот субтест касается измерения веры в Бога, веры в бессмертие, в жизнь после смерти, в силу молитвы, в священные писания.

2 Религиозный опыт. Касается ощущения присутствия Бога, его близости.

3 Религиозное поведение. Касается принадлежности человека к церкви (или синагоге), оказания материальной помощи церкви, чтения Библии, активного участия в жизни церкви.

4 Религиозные моральные принципы. Касается принятия или неприятия этических принципов, касающихся сексуального поведения, насилия, жестокости, чести.

5 Религиозные знания. Измеряет способность узнавать библейских персонажей.

6 Религиозные социальные нормы. Касается отношения человека к нищете, смертной казни. Примеры пунктов.

Таким образом, тест, измеряющий религиозность, представляет ее на операциональном уровне как совокупность доступных наблюдению и самонаблюдению психологических и поведенческих особенностей. Религиозность предстает как психометрическая величина, континуум, на одном полюсе которого находится высоко религиозный человек, а на другом – человек, у которого религиозность личности выражена слабо.

Нами были получены следующие корреляции. С показателем общей религиозности коррелируют как нейтральные, так и деструктивные наказания. Положительные корреляции свидетельствуют о низкой частоте наказаний, так как измерительная шкала в данных субтестах носит обратный характер. С показателем общей религиозности коррелируют как нейтральные, так и деструктивные наказания. Положительные корреляции свидетельствуют о низкой частоте наказаний, так как измерительная шкала в данных субтестах носит обратный характер. Так, показатель общей религиозности личности положительно коррелирует с шкалой, отражающей угрозу быть строго наказанным в следующий раз (.15), сокращение карманных денег (.18), шлепание (.24;.19;.17;.20;.23;.22), оплеуху (.21;.15), постановку в угол и не обращение никакого внимания (.15), запрещение играть с друзьями после обеда (.16). Такие виды наказания, как шлепание и оплеуха, рассмотрены в различных конфликтных ситуациях семейной жизни, что дает несколько коэффициентов корреляции, указанных в скобках.

Наши данные показывают, что религиозность личности, расширяя реестр копинг стратегий, противодействует факторам – фасилитаторам частоты наказаний детей в семье. В данном случае религиозность личности действует на систему опосредующих факторов, включаясь в существующие механизмы регуляции социального взаимодействия в семье. Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что, родители с высокими показателями по шкале религиозности реже прибегают к наказаниям своих детей, в том числе к физическим наказаниям. Они считают неприемлемым шлепать своих детей или давать им оплеуху. Они не склонны в качестве наказания отправлять ребенка в кровать или в свою комнату, лишать карманных денег или запрещать смотреть телевизор и играть с друзьями.

Выводы: субъективно благополучные в религиозной сфере испытуемые используют религию как копинговый механизм. Они более удовлетворены семейной жизнью, меньше подвержены эмоциональному стрессу и реже наказывают своих детей. Атрибутивные реакции испытуемых с высокими показателями по шкале общей религиозности свидетельствуют о принятии ответственности за свое поведение в случае применения физических наказаний к своим детям. Кроме того, эти испытуемые реже применяют наказания к детям, относясь более толерантно к поведению своих детей.

Список литературы

- 1 Овчарова Р. В. Психология родительства : учебное пособие для студентов вузов. – Москва : Academia, 2008. – 368 с.
- 2 Чумаков М. В. Эмоциональные аспекты волевого усилия // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Психология. – 2009. – №5(138). – С.77-86.
- 3 Чумаков М.В. Личностные особенности супругов и психологические характеристики современной семьи // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер: Психология. – 2012. – №19(278). – С.30-36.
- 4 Чумаков М. В. Конгресс Европейского общества психологов религии // Вопросы психологии. – 2013. – №5. – С.163-165.
- 5 Чумаков М. В. Суицидальные и депрессивные проявления личности студентов и пути их профилактики конфликте // От истоков к современности 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сборник материалов юбилейной конференции : в 5 т. / отв. ред. Д. Б. Богоявленская. – Москва, 2015. – С. 55-58.
- 6 Чумаков М. В. Эмоционально-волевая регуляция как рефлексивный процесс // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки. – 2016. – №1 (35). – С. 88-92.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОПТИМИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Межличностные отношения субъектов образовательного процесса занимают важное место в структуре учебной деятельности. В общем психолого-педагогическом контексте межличностные отношения значимы для всех ступеней образования, так как пронизывают различные аспекты учебной деятельности. Межличностные отношения в учебной деятельности проявляются в следующих аспектах: отношения как результат образования в виде сформированных компетенций учащегося; отношения как инструмент педагогического воздействия, как дидактический инструмент, приводящий к оптимизации учебной деятельности; отношения между субъектами учебной деятельности; отношения как общий фактор среды образовательного учреждения. Еще одним обоснованием актуальности исследования роли межличностных отношений в учебной деятельности является увеличение объема обезличенных форм обучения, увеличение объема учебных задач, решение которых предполагает контакты с электронными системами и базами данных, и уменьшение количества реальных межличностных контактов в ходе реализации учебных действий. Увеличение каналов и средств межличностной коммуникации и обмена информацией не всегда является только положительным моментом в деятельности. Например, Е. Неделку отмечает парадоксальность современного общества: с одной стороны, существует огромное количество средств общения, но, с другой стороны, нарастает дефицит качества межличностных отношений, которые часто остаются зародышевыми, поверхностными, простыми. Для объяснения этого парадокса автор привлекает термин «тотизм» (Tautism), введенное французским социологом Л. Сфез. Данное понятие происходит от двух слов: тавтология (Tautology) – бессмысленное повторение одного и того же, и аутизм (Autism) – патологическая утрата связи с реальностью. Тотизм определяется как перенасыщение общества информацией и средствами общения с проявляющейся при этом утратой детерминант межличностных связей.

С целью исследования роли и места межличностных отношений в структуре учебной деятельности нами было организовано и проведено комплексное исследование. Испытуемыми выступили учащиеся различных ступеней образования: учащиеся 9, 10 и 11 классов общеобразовательных школ; учащиеся учреждений среднего профессионального образования; учащиеся вузов очной и заочной форм обучения. Общее количество испытуемых – 2040 человек. В ходе данного исследования нами были изучены различные аспекты проявления межличностных отношений в учебной деятельности. Основываясь на результатах проведенного исследования, мы можем сформулировать общие принципы организации и проведения работы по психолого-педагогическому сопровождению субъектов образовательного процесса, что обеспечивает целенаправленное управление динамикой учебной деятельности. На рисунке 1 представлена символическая схема модели психолого-педагогической поддержки субъектов образовательного процесса.



Рисунок 1 – Модель психолого-педагогической поддержки субъектов образовательного процесса

На этапе диагностики мы осуществляем оценку системы межличностных отношений. Диагностика психосемантических моделей отношений и диагностика общих особенностей межличностного взаимодействия позволит первично определить текущий психологический статус субъектов учебной деятельности. По параметрам межличностных отношений возможно предположить наличие или отсутствие поведенческих девиаций. В случае выявления учащихся с признаками поведенческих дисфункций мы можем осуществить более глубокую диагностику с целью точного

определения проблемы и/или обеспечить предварительное наблюдение за учащимся. Во вторую очередь, на этапе диагностики, мы оцениваем интересы учащихся к различным видам деятельности, оцениваем интенсивность дополнительной активности учащегося, помимо учебы, и осуществляем диагностику мотивации учебной, а если возникнет потребность, то и различной внеучебной деятельности. Оценка мотивационных состояний позволит оценить общую направленность учащихся на учебный процесс.

Еще один аспект диагностики через анализ психосемантических моделей заключается в возможности выявления субъективной структуры понятий в рамках отдельной дисциплины. Нами был разработан и апробирован экологический семантический дифференциал, позволивший оценить то, насколько сформированными являются представления студентов в области экологии. Кроме оценки системы знаний учащихся, данный подход также позволяет извлекать экспертные системы знаний. В качестве эксперта способен выступить преподаватель или ведущие специалисты в данной области. Выявленная таким образом система экспертных знаний может являться эталоном для оценки и сравнения систем знаний учащихся.

На этапе прогнозирования, используя алгоритмы логистической и линейной регрессии, мы оцениваем потенциальную успешность учащихся. По результатам расчета прогнозов мы можем составить детальную карту на каждого учащегося и/или класс/учебную группу. В данной карте будет отражена следующая информация. Во-первых, прогноз успешности обучения. Во-вторых, расшифровка показателей, по которым прогнозируется успешность обучения. Расшифровка показателей, особенно для прогнозируемых как неуспешных, позволит понять, по каким параметрам, свойствам происходит «провал», и, таким образом, данная информация позволит проектировать мероприятия по поддержке как отдельных учащихся, так и целых учебных коллективов.

Учитывая возможности современных информационных технологий, первые два этапа работы могут быть автоматизированы. В этом случае, роль сотрудников образовательного учреждения в реализации данных этапов сводится к небольшим объемам работы. Преподаватель должен будет обеспечить явку учащихся для прохождения тестирования. Специалист по ИКТ и психолог, выступая в роли операторов системы, сопровождают процессы сбора данных и подготовки заключений по результатам тестирования и прогнозирования.

Третий этап – психолого-педагогическая поддержка. На этапе поддержки субъектов учебной деятельности роль педагогических работников и специалистов более существенна. Формы поддержки также достаточно разнообразны.

1 Тренинговая работа с элементами коучинга

В общих чертах структура тренинга представлена следующим образом.

Часть первая. Вводная часть. Объяснение и конкретизация целей и задач тренинга, знакомство с технологиями работы, правила группы. На первом занятии мы вырабатываем групповой список признаков отношений, используя методики диспута и «адвокат дьявола». После того, как сформулирован итоговый список признаков конструктивных и неконструктивных отношений, мы просим участников тренинга провести оценку этих признаков применительно к собственным реальным отношениям. В дальнейшем, обычно на последнем занятии, мы вновь возвращаемся и повторно оцениваем отношения по данному набору признаков, что позволяет испытуемым оценивать происходящие изменения.

Часть вторая. Межличностная коммуникация. Основная задача данного этапа показать, что общение является средством и средой формирования межличностных отношений. Отрабатываются навыки вербального и невербального общения. В названном тематическом разделе также рассматриваются вопросы конфликтного общения и взаимодействия. В группах студентов уместно включить в данный раздел решение ситуационных задач (кейсов). Например, со студентами медицинского колледжа мы рассматривали ситуации взаимодействия медицинских работников с пациентами на примере различных случаев. Со студентами вуза мы рассматривали задачи по темам организационного поведения и организационных конфликтов.

Часть третья. Межличностные отношения, межличностное взаимодействие. В данном разделе мы рассматриваем системы отношений, осуществляем рефлекссию существующей системы отношений, используя методы анализа, диспута, установления причинно-следственных отношений, рисуночные методики. Отдельно рассматриваются вопросы манипуляций и манипулятивных отношений. Также рассматриваем вопросы построения учебной и профессиональной траектории развития, прогнозируем вероятные трудности и вырабатываем средства их преодоления.

Часть четвертая, завершающая. В указанном разделе, обычно он приходится на последнее занятие, подводим суммарный итог проделанной работы. Оцениваем изменения, произошедшие в системе представлений об отношениях. Закрепляем траектории учебного и профессионального развития. Вырабатываем стратегии реализации найденных решений.

Общая логика построения тренинга сводится к использованию тех приоритетных аспектов, которые были выявлены в нашем исследовании. Для учащихся с низким уровнем успеваемости наиболее значимым является аспект коммуникации и межличностного общения; для учащихся со средним уровнем успеваемости наиболее значимыми являются различные аспекты межличностных отношений; для учащихся с успеваемостью выше среднего значимость представляют мотивационные тенденции. Данные проявления учтены и отражены в структуре тренинга. В зависимости от характеристики группы мы варьировали интенсивность тех или иных тематических блоков тренинга. Таким образом, описанные особенности, выявленные в группах с разным уровнем успеваемости, обобщенно можно назвать принципом «общение, отношения, мотивация».

Еще одним важным принципом построения тренинга является рефлексия имплицитных представлений. Данный вопрос обсуждался ранее в рамках научного семинара «Метоконгнитивная модель межличностных отношений» на факультете психологии Томского государственного университета. В ходе обсуждения профессором В.И. Кабриным была предложена идея о рефлексии имплицитных представлений субъектом, носителя данных представлений, и позитивного влияния осознания скрытых основ отношений на их реальное проявление. Данное предположение реализовано нами на практике следующим образом. В одной из групп студентов университета нами была впервые апробирована вышеизложенная идея. На первом этапе мы использовали прием совместного анализа факторных структур, рассчитанных на примере семантического дифференциала, заполненного участниками тренинга. В целом, несмотря на профессиональное знакомство студентов с данными методами, процесс анализа проходил с некоторыми затруднениями. Далее мы использовали элементы рисуночных техник, в которые закладывали анализ представлений, удобных для восприятия и анализа самим участникам, а также мы добавили элементы когнитивных техник по анализу причинно-следственных отношений жизненных событий. Таким образом, в дальнейшем мы исключили глубокий

анализ имплицитных систем. Особенность реализации этой идеи заключалась в том, что к практически любому стандартному, классическому упражнению мы всегда делали дополнение на этапе обсуждения в виде вопросов: почему это произошло; каковы причины; каковы возможные последствия; как лично Вы воспринимаете эту ситуацию; как ее воспринимают другие; в чем сходства и различия разных представлений; каковы основные стратегии выхода из сложившейся ситуации и т. п. В некоторых упражнениях уместно было ставить вопросы: как Вы оценивали ранее эту ситуацию; как Вы оцениваете ее сейчас; как, вероятно, Вы будете оценивать ее в будущем; почему происходят данные трансформации; что оказывает влияние на наши взгляды и др. Таким образом, принципиальное усиление механизма рефлексии имплицитных представлений способствует более выраженной оптимизации системы межличностных отношений. Кроме собственно психологического аспекта данной деятельности, приёмы и методы поддержки межличностных отношений способствуют реализации формальных требований образовательных стандартов. Реализация тренинга межличностных отношений позволит осуществить ФГОС в части: формирования толерантного сознания и взаимодействия в поликультурном мире; формирования навыков сотрудничества и взаимодействия при решении различных задач; формирования компетентного отношения к психологическому здоровью.

2 Развитие и поддержание внеучебной, конструктивно-развивающей деятельности

Например, в г. Белово с 2013 года функционирует городское отделение «Малая академия наук», цель которого – реализация научно-исследовательской деятельности учащимися школ. Подобные объединения могут быть не только общегородскими, но и активно развиваться в пределах одного образовательного учреждения, что создает возможности для более насыщенного взаимодействия учащихся. Значительным преимуществом организации научных сообществ в рамках образовательных учреждений является создание пространства опережающего развития, или, по Л.С. Выготскому, зоны ближайшего развития. А также это позволит реализовать ФГОС в части создания условий для самореализации учащихся; формирования готовности к непрерывному саморазвитию и самообучению; формирования мировоззрения учащихся, соответствующего современному состоянию науки и техники.

3 Развитие и поддержание консультативной практики в пределах образовательного учреждения

Например, на базе МБОУ СОШ № 19, которая является одной из баз нашего исследования, функционирует программа «Служба примирения как средство решения конфликтных ситуаций в образовательной организации». В рамках реализации данной программы консультативные функции выполняют не только специалисты-психологи и социальные педагоги, но часть консультативной работы делегируется непосредственно учащимся. Учащиеся, выступая в роли медиаторов, содействуют друг другу в разрешении спорных, конфликтных ситуаций, тем самым повышая свою собственную конфликтологическую и межличностную компетентность. Также можно возродить ранее применявшуюся практику взаимного консультирования учащимися друг друга по вопросам учебы. Данные формы деятельности могут способствовать реализации ФГОС в части развития навыков взаимодействия, принятия самостоятельных решений.

Таким образом, целостная система психолого-педагогической поддержки субъектов учебной деятельности позволяет обеспечить множественность и вариативность форм сопровождения, направленных на сохранение и поддержание психологического здоровья учащихся и обеспечение условий для продуктивной и результативной учебной деятельности.

Список литературы

1 Nedelcu, E. Comprehensive communication and the quality of interpersonal relation Bucharest student behavioural patterns in interpersonal communication / E. Nedelcu // Lex ET Scientia International Journal (LESIJ). – 2010. – issue: XVII, 2. – P. 256-269.

Почтарева Е.Ю.

Уральский государственный педагогический университет

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ И САМОДЕТЕРМИНАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гуманистическая направленность развития образования приоритетной целью определяет формирование активной творческой личности,

умеющей проявить свои творческие способности, реализовывать собственную направленность, индивидуальность и творческий потенциал, эффективно адаптироваться в социуме, устанавливать и поддерживать социальные контакты и взаимодействовать в целом с окружающей средой.

Образование в этом контексте понимается как «конструктор» образа жизни, задающий некую модель педагогической деятельности, которая предполагает мобильность, гибкость навыков, ответственность, самостоятельность, креативность. Поэтому педагогическая фасилитация является профессионально значимым качеством педагога, от которого зависит успешность педагогической деятельности, повышение продуктивности образовательного процесса, развитие субъектов образования и становление особого стиля взаимодействия педагога и обучающегося.

Продуктивность фасилитации в образовании подчеркивает Д.А. Леонтьев, отмечая: «чем лучше, чем прочнее учитель знает, чего ему надо достичь, что сделать из своего ученика, тем менее он успешен как педагог. Наиболее успешными как педагоги оказываются те, кто не знает точно, что у них будет “на выходе”» [1,167].

В качестве концептуальных основ, лежащих в основе педагогической фасилитации, мы рассматриваем гуманистические воззрения К. Роджерса и А. Маслоу, основанные на идеях свободы и безграничных возможностей реализации потенциала каждой личности; теорию социального научения, основанную А. Бандурой, в которой рассматривается важность применения формируемых в процессе упражнений стереотипов социального поведения, имитации и присвоения новых моделей поведения в случае положительного подкрепления; теорию нейролингвистического программирования, которое обеспечивает воздействие на человека в сфере межличностного общения, помогает установить контакт на основе восприятия вербальной и невербальной информации о партнерах.

В самом широком толковании фасилитация понимается как «облегчение», помощь группе или отдельному человеку в организации собственной деятельности. Анализ различных вариантов трактовки термина «фасилитация» (К. Роджерс, Дж. Фрейберг, И.В. Жижина, О.Н. Шахматова, Е.Г. Врублевская, В.Н. Петрова, С.А. Смирнов, В.Е. Сумина и др.) позволяет нам определить педагогическую фасилитацию как функцию инициирования и поощрения саморазвития, самообразования и самовоспитания

обучающихся за счет взаимодействия педагога и обучающегося, их стиля общения и личности педагога.

К. Роджерс обосновывает необходимость переноса акцента с преподавания на учение в процессе обучения, создания таких условий для преподавания, чтобы оно перестало быть простым переносом информации, а являлось фасилитацией осмысленного учения [5].

Идея фасилитации, обращенная к созидательно-творческому развитию личности в целостности ее ресурсных потенциалов, акцентирует исследовательский интерес на изучении интегративных характеристик педагога, то есть таких характеристик, которые обуславливают возможность инновационного развития педагогической деятельности как целостной системы. К таким характеристикам педагогической деятельности относится самодетерминация.

В современной психологии самодетерминация раскрывается как активность субъекта, направленная на осуществление самостоятельного свободного выбора, независимо от внешних и внутренних влияний. Отмечается, что самодетерминация обуславливает поведение и деятельность субъекта в континууме от полной обусловленности внешними силами до саморегуляции как самоидентичности и интегрированности с ценностями и смыслами процессов регуляции (Э. Деси, Р. Райан, К. Фредерик, Т. О. Гордеева, О.В. Дергачева, Е.Р. Калитеевская, Д.А. Леонтьев, Е. Н. Осин, Е. Ю. Мандрикова и др.).

С позиций субъектных оснований педагогической деятельности самодетерминацию закономерно рассматривать как способность педагога осуществлять собственные интенции (ценности, цели, установки, потребности и т.д.) в педагогической деятельности, соответствующей направленности самой личности, ее интересам и возможностям, а также условиям, предоставленным социумом и культурой. Самодетерминация – это стремление к самостоятельному, свободному и критическому мышлению, аутентичному проявлению переживаний, эмоций, чувств, умение оценивать ситуативные и структурообразующие особенности окружающей реальности и находить соответствующие решения в различных ситуациях, способность к рефлексии и прогнозированию характера и хода изменений деятельности [4].

Концептуальными ориентирами изучения самодетерминации субъекта педагогической деятельности мы определяем: мотивационный под-

ход к исследованию самодетерминации Э. Деси, Р. Райана, а также концепцию самодетерминации Д.А. Леонтьева, Е.Р. Калитеевской.

В подходе Э. Деси, Р. Райана самодетерминация определяется как возможность выбора из многообразия вариантов, исходя из собственных стремлений, интересов, ценностей и смыслов, обусловленных как внешними, так и внутренними условиями жизнедеятельности субъекта. Авторы подчеркивают важность устремлений самой личности к интересующему поведению и деятельности, которое становится возможным в результате осуществления базовых потребностей в автономии, компетентности и межличностной согласованности [7].

Д.А. Леонтьев, Р.Е. Калитеевская, Е.Н. Осин с позиций культурно-исторического подхода обосновывают субъектные основания самодетерминации как формы саморегуляции, становление которой осуществляется в процессе развития личностного потенциала, характеризуется в самовыражении, самоосуществлении, саморазвитии, являющемся источником самодетерминации на основании механизмов свободы и ответственности [2].

Подчеркивается значение осознанности и рефлексивности в эффективности личности и эффективности поведения, где главным критерием самодетерминированности выступает гибкость во взаимодействии со средой как процесс и результат превращения личности из объекта и средства деятельности в субъекта деятельности при сохранении гармоничного существования с внешним и внутренним миром.

Э. Деси и Р. Райан в исследовании самодетерминации выделяют различные типы и уровни мотивации (внешняя, внутренняя и амотивированная), предполагающие различные варианты развития личности [7].

Мотивация характеризуется как внутренняя в том случае, когда человек действует с ощущением желая, и данная деятельность является результатом его выбора. При внешней мотивации, напротив, человек выполняет ту или иную деятельность с чувством необходимости или принуждения. В случае как внешней, так и внутренней мотивации действия человека являются преднамеренными и целенаправленными, в отличие от амотивации, которая предполагает отсутствие цели, намерения и мотивации в целом.

В основе внутренней и внешней мотивации лежат различные регуляторные процессы (от внешней регуляции до саморегуляции), которые характеризуются различной степенью автономии и контроля. Авторы отме-

чают, что на свойства самодетерминации могут влиять позитивный предыдущий опыт деятельности, общий уровень интеллекта, уровень образования и культуры [7].

Термин «самодетерминация» позволяет обратиться к субъектному опыту личности, главному теоретическому конструкту концепции самодетерминации (Э. Деси, Р. Райан, Дж. Рив, Г. Никс, Д. Хамм и др.). Фасилитация формирует личностный опыт субъектов образовательного процесса, обеспечивает развитие личностных функций самоорганизации и саморегуляции. При осуществлении совместной деятельности создаются оптимальные условия творческого проявления и реализации возможностей обучающихся.

К числу основных факторов, лежащих в основе внутренней мотивации деятельности, относится удовлетворенность базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и социальных связях. Содержательное наполнение самодетерминации в концепции Э. Деси, Р. Райана позволяет нам утверждать, что самодетерминация педагогической деятельности основана на воплощении педагогом следующих потребностей: профессионально-педагогическая автономия, профессиональная компетентность педагога и субъект-субъектные отношения при взаимодействии с участниками образовательного процесса [4].

1 Профессионально-педагогическая автономия – важная составляющая самодетерминации педагогической деятельности, которую мы определяем как самостоятельное принятие решений на основе критической рефлексии, самообразование и постоянный профессиональный рост, владение стратегическими умениями и навыками (свободным оперированием формами, способами, приемами работы), приемами консультирования и оказания обучающимся педагогической поддержки.

2 Психолого-педагогическая компетентность педагога в контексте самодетерминации раскрывается как характеристика самоэффективности восприятия собственной деятельности, которая образуется совокупностью психологических установок, социальных и профессиональных стереотипов, готовности к инновациям и творческому развитию на основе механизмов когнитивных, социально-эмоциональных процессов формирования представлений о себе и окружающих, механизмов атрибуции восприятия, эмоциональной саморегуляции.

3 Субъект-субъектные отношения при взаимодействии с участниками образовательного процесса воплощают сущность современного гуманизма в отношении педагогической деятельности как диалога в постоянно развивающейся системе «педагог – обучающийся», в которой раскрываются личностные ресурсы как обучающегося, так и педагога. Диалогическая сущность педагогического взаимодействия раскрывается в ценностно-смысловой сфере педагога, когда педагогическая деятельность реализуется преимущественно в форме сотрудничества с позиций открытости по отношению к другим людям, предметной среде, собственному внутреннему миру, и обеспечивает процесс интеграции субъекта в социокультурную среду.

Совместная деятельность педагога и обучающегося становится возможной именно в пространстве фасилитации, что, по мнению К. Роджерса и Дж. Фрейберга, обуславливает то, что «...содействующий тип обучения предоставляет возможность находиться в изменяющемся процессе, пробовать, конструировать и находить гибкие ответы на те серьезнейшие вопросы, которыми в наши дни озабочено человечество» [5, 103]. Педагогическая фасилитация представляет собой психологический феномен, органически встраиваемый в образовательный процесс и нацеливающий его на создание благоприятных психоэмоциональных условий обучающего сотрудничества.

Навыки фасилитации постепенно становятся объективной составляющей работы педагога с детьми, родителями, коллегами. Они предполагают формирование у педагогов новых установок, новых представлений о своей роли и миссии в образовательном процессе. Эта роль трактуется не как прямая передача знаний, а как создание условий для усвоения этих знаний путем исследования, применения, порождения или проживания обучающимися в процессе их самостоятельной учебной образовательной деятельности.

Таким образом, педагогическая фасилитация предстает как условие творчества личности, актуализации ее творческого вклада в образовательный процесс. Педагогическое творчество предполагает, по С.Л. Рубинштейну, «выход за пределы непосредственных жизненных связей» [6] и установление своего отношения к собственной жизни и профессиональной деятельности. Исследователи отмечают важность особого вида педагогической деятельности – творчества как творения человеком самого се-

бя, когда способность личности к практическому преобразованию собственной жизнедеятельности обуславливает ее профессиональное самосовершенствование, самодвижение (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Л.М. Митина, А.Г. Асмолов, Д.И. Фельдштейн, И.А. Зимняя, И.С. Якиманская и др.).

Самодетерминации педагогической деятельности как характеристика педагогической фасилитации раскрывается в иницирующей созидательное творческое развитие и саморазвитие гуманистической ориентации педагогического сотрудничества, диалога, самовыражения, свободы выбора личности, определяет гибкость мышления, позволяющую отойти от стереотипов, разнообразие в интерпретации предъявленной картины поведения, деятельности, общения.

Список литературы

1 Леонтьев Д. А. *Опыт методологического осмысления практик работы с личностью : фасилитация, ноотехника, житнетворчество // Консультативная психология и психотерапия. – 2012. – № 4. – С. 164-185.*

2 Леонтьев Д. А., Е. Р. Калитеевская Е. Р., Осин Е. Н. *Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации // Личностный потенциал : структура и диагностика. – Москва : Смысл, 2011. – С. 611-641.*

3 Почтарева Е. Ю. *Самодетерминация педагогической деятельности в субъект-субъектной парадигме образования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 3 (37). – С. 217-219.*

4 Почтарева Е. Ю. *Самодетерминация педагога и ценностнообразующие контексты педагогической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. – 2016. – № 4. – С. 90-95*

5 Роджерс К., Фрейберг Дж. *Свобода учиться : пер. с англ. – Москва : Смысл, 2002. – 527 с.*

6 Рубинштейн С. Л. *Человек и мир. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 224 с.*

7 Ryan R. M., Deci E. L. *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // American psychologist, 2000, vol. 55, no 1, pp. 68-78.*

РОЛЬ ВЗРОСЛОГО В СТАНОВЛЕНИИ МИРОДЕЙСТВИЯ И МИРОВОЗЗРЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В процессе анализа результатов отечественных исследований, посвященных выявлению степени значимости и характеристики роли взрослого в становлении миродействия и мировоззрения младшего школьника, мы разделили все работы исследователей на две группы: к первой группе были отнесены исследования, направленные на изучение характера связи между стилем родительского воспитания и рядом возможных аномалий в личностном развитии ребенка. (А.Я. Варга [2], В.И. Гарбузов [4], А.И. Захаров [5], В.И. Слободчиков, Д.Н. Исаев [6], А.С. Спиваковская [8], Э.Г. Эйдемиллер [9]); ко второй группе - исследования, проводимые в рамках рассмотрения связи между стилем родительского воспитания и отдельными параметрами психического развития ребенка (Н.Н. Авдеева [1], Л.Н. Галигузова [3], Е.О. Смирнова [7]).

Научные работы, носящие клинико-психологический характер, направлены на изучение акцентуаций характера и различных форм неврозов у детей младшего школьного возраста, которые обладают особенностью, заключающейся в способности акцентуаций формированию конкретного типа отношения, как к окружающему миру ребенка, так и к самому себе. В этой связи выводом может стать то, что типология акцентуаций и различных неврозов, как правило, сопровождается типологией патологических вариаций в формировании мировоззрения детей младшего школьного возраста. В научных трудах, рассматривающих изучение акцентуаций характера у детей, особо акцентируется то, что причиной возникновения устойчивых характерологических отклонений у подростков становится характер взаимодействий факторов различных врожденных недостатков центральной нервной системы (ЦНС) и разнообразных нарушений в воспитании ребенка, начиная уже с момента его рождения, а возрастной период 7-8 лет определяется в качестве переломного. Именно в этот возрастной период развития детей младшего школьного возраста у одних детей под воздействием адекватного воспитания проистекает компенсация эмоциональных нарушений, в то время как у других эмоцио-

нальные проблемы могут закрепляться в качестве устойчивых форм реагирования. Таким образом, «расстроенное» воспитание способно привести к приобретению устойчивых отношений, первоначально неадекватных реакций, обусловленных недостатками ЦНС, как по отношению к окружающим, к миру в целом, так и к самому себе, обретая содержательную «мировоззренческую» направленность [9, 67]. А.Е. Личко в своих исследованиях наглядно продемонстрировал, что закреплению акцентуаций по гипертимному типу способствует чрезмерная опека и так называемый мелочный контроль, способные привести в подростковом возрасте к нетерпимому отношению к любым, как природным, так и социальным ограничениям, а также формированию агрессивного отношения к миру и завышенной самооценки.

Некритичное удовлетворение значимых потребностей ребенка, как правило, приводит к формированию эгоцентрического отношения к окружающему его миру, которое характерно для истероидной акцентуации. Согласно мнению К. Леонгарда, неустойчивость внимания со стороны родителей к ребенку, содействует формированию упрямства, склонности противостоять авторитету, достаточно часто встречаемых у детей с различными отклонениями характера. Как правило, сами родители признают факт небольших колебаний в процессе воспитания ребенка, недооценивая порой их размах и частоту.

А.И. Захаровым были выявлены следующие параметры в процессе воспитания:

- 1) степень интенсивности эмоционального контакта между родителями и ребенком: гиперопека, опека, принятие, непринятие;
- 2) вариации осуществления контроля со стороны родителей: разрешительный, допускающий, ситуативный, ограничительный.

В научных исследованиях А.И. Захарова был обоснован тот факт, что ограничительное и жестко запрещающее воспитание ребенка содействует формированию психомоторной нестабильности, агрессивности и возбудимости, а чрезмерно низкий порог ограничений способствует формированию тревожного характера, страхов и тормозимости. Повышенная тревога самих родителей ребенка способна значительно увеличивать общее его эмоциональное неблагополучие. При исследовании психологического наследования, так называемого стиля воспитания, А.И. Захарову удалось выявить, что степень опеки наиболее часто передается в семье по женской

линии, что означает большую выраженность отражения эмоционального отношения бабушки к родителям непосредственно в их детстве к ребенку. При этом необходимо отметить, что «передача» степени родительского контроля осуществляется лишь с точки зрения строгой дисциплины, так же, как и опека, воспроизводимая в таких параметрах воспитания, как: тревожность, аффективность, наличие высоких требований и частые порицания. Как правило, все означенные нами отклонения наиболее характерны для отношений между матерью и дочерью в прародительской семье.

При более детальном исследовании эмоциональной неотзывчивости А.С. Спиваковская [8, 38-45] акцентирует внимание на следующих параметрах родительского воспитания, которые, с её точки зрения, способствуют развитию невротизма у детей младшего школьного возраста, а именно, на низкой сплоченности и наличии больших разногласий между членами семьи в вопросах воспитания, присовокупляя к ним также высокую степень противоречивости, ярко выраженную непоследовательность, неадекватность, гипертрофированную степень опеки и ограничительства в разнообразных областях жизнедеятельности детей, а также повышенную стимуляцию возможностей ребенка и частое использование угроз и осуждений его поведения. А.С. Спиваковской удалось выявить, что завышенная фиксированность матери на отношениях «родитель-ребенок», осуществляемая ею на сознательном уровне совместно с неосознаваемой озабоченностью характером супружеских отношений, способствует развитию у ребенка так называемого феномена «закрытия Я», который проявляется в специфических особенностях его самосознания. В своих исследованиях ученому удалось обосновать заметное ухудшение эмоционального благополучия ребенка, формируемого на фоне проявления чрезмерной опеки.

В исследованиях Э.Г. Эйдемиллера [9, 91] мы находим подтверждение тому, что чрезмерная требовательность и частое использование запретов у стеничных детей способствует форсированию реакций оппозиции и эмансипации, в то время как у менее стеничных способно предопределить формирование черт сенситивной и психастенической акцентуации.

Таким образом, проведенный нами теоретический анализ большинства клинико-психологических работ, направленных на исследование разнообразных стилей родительского воспитания, мы пришли к заключению о том, что преобладающее большинство из них основано на исследовании приграничных, «расстроенных» вариантов родительского воспитания,

различие в которых заключается лишь в степени выраженности психопатологии.

Безусловно, что ни с методологической, ни с этической точки зрения неправомерен перенос выявленных закономерностей патологического развития на исследование закономерностей нормального развития, однако подобный анализ дал нам возможность выявить две основных тенденции, которые являются общими для развития мировоззрения ребенка как в норме, так и в патологии. К таким тенденциям мы отнесли, во-первых, критическую роль младшего школьного возраста в определении пути развития предпосылок мировоззрения и, во-вторых, высокую значимость стиля родительского воспитания в этом процессе. В границах психологической консультации исследование стилей родительского воспитания осуществляли А.Я. Варга [2] и В.В. Столин [9]. Под пристальное внимание этих авторов попал такой аспект отношений «родитель – ребенок», как родительские установки, под которыми авторы исследований подразумевали систему или некую совокупность эмоционального отношения со стороны родителей к ребенку, а также восприятие ребенка родителями и разнообразие способов отношений с ним [9, 56-57]. В работах указанных авторов продемонстрировано, что ряд родительских установок способен оказывать значительное влияние на темп психического развития ребенка.

В своих работах Т.П. Гаврилова указывает на типичные ошибки родительского воспитания детей и выявляет возможные последствия для психического его развития, определяя одной из трудностей для родителей в процессе воспитания предъявление требований к ребенку. Т.П. Гаврилова указывает на наиболее типичную ошибку, к которой, по её мнению, относится «неумение учитывать родителями возрастные трансформации, происходящие в психике ребенка, что приводит к тому, что родители продолжают общение с ребенком согласно модели предыдущего возрастного этапа» [9, 45].

Т.П. Гаврилова считает, что «ошибки в предъявлении требований способны, одной из которых выступает непоследовательность, способна стать чуть ли не основной причиной развития негативизма у ребенка». Таким образом, жалобы со стороны родителей на упрямство детей говорят о том, что родители настаивают на выполнении ребенком того, чего сами не готовы выполнять; как правило, несправедливы, предъявляют требования в неприемлемой для ребенка форме. Все указанные нами причины спо-

способны вызвать протест со стороны ребенка, а также выступают в роли некоего толчка к порождению чувства неуважения к родителям [9, 12]. Еще одним немаловажным аспектом родительского воспитания выступают особенности наказаний, достаточно часто родители прибегают к физическим наказаниям, основываясь на собственном детском опыте. Такого рода телесные наказания наглядно демонстрируют практически полное отсутствие взаимопонимания и любви между родителями и ребенком.

Для установления уважительных отношений между родителями и их детьми, с нашей точки зрения, необходимо понимание потребностей ребенка, что обуславливает необходимость умения родителей анализировать мотивы поступков детей, так как «приписывание» заведомо ложных (нераспознанных) мотивов способно вызвать труднопреодолимый конфликт. Таким образом, при рассмотрении проблемы становления миродействия и мировоззрения младшего школьника возникает важный вопрос, который заключается в формировании соответствующих идеалов и ценностей семьи в целом, способных напрямую отобразиться в сознание ребенка. Закладывая фундамент значимых ценностных ориентаций в жизни ребенка, необходимо в первую очередь выстраивать гармоничные отношения с точки зрения специфики общения, его стиля, так как он выступает неким фундаментом для удовлетворения значимых для ребенка потребностей.

Подобный ракурс рассмотрения вопроса становления миродействия и мировоззрения ребенка младшего школьного возраста позволил нам утверждать, что воспитание выступает в качестве совместной деятельности ребенка и его родителей. Благодаря выявленным положениям в работах ряда авторов, мы сумели выделить из общей феноменологии детско-родительских отношений важный, с нашей точки зрения аспект, а именно воспитательные действия родителя, которые фактически являются формой соучастия или воздействия взрослого на действия ребенка. В действиях ребенка родитель усматривает конкретное отношение к окружающему его миру, т. е. миродействие. Соучастие родителя в этом миродействии способствует его обогащению и изменению отношения ребенка к окружающему его миру. В этой связи все используемые со стороны родителей воспитательные действия должны быть направлены на согласование характерного для конкретного ребенка миродействия с нормативным образом взаимоотношений с миром, который существует в сознании родителя.

Проведенный нами теоретический анализ результатов, полученных в ходе исследований ряда авторов, позволил нам сформулировать следующий вывод, что вопрос о том, каким образом связаны воспитательные действия, осуществляемые со стороны родителя, и предпочитаемый образ миродействия ребенка непосредственным образом связан с исследованием влияния стиля родительского воспитания на индивидуальные особенности предпочитаемого образа миродействия у детей младшего школьного возраста.

Список литературы

1 Авдеева Н. Н. Зависимость типа привязанности ребенка ко взрослому от особенностей их взаимодействия // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 39-48.

2 Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения : дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 1986. – 206 с.

3 Галигузова Л. Н. Проблемы развития детского интеллекта: теория, эксперимент, практика // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С. 136-141.

4 Гарбузов В. И. Нервные и трудные дети. – Москва : АСТ; Санкт-Петербург : Астрель, 2006. – 351 с.

5 Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – Москва : Апрель Пресс : ЭКСМО – Пресс, 2000. – 445 с.

6 Слободчиков В. И. и др. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. – Москва : Школьная пресса, 2000. – 416 с.

7 Смирнова Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С.5-15.

8 Спиваковская А. С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций // Семья и формирование личности : сб. науч. тр. – Москва : НИИОП АПН СССР, 1981. – С.38-45.

9 Столин В. В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности : дис. ... д-ра психол. наук. – Москва, 1985. – 337 с.

Духновский С.В.

Курганский государственный университет

ГАРМОНИЯ И ДИСГАРМОНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ – РОДИТЕЛЬ УЧЕНИКА»

Тенденция гуманизации образования, внедрение личностно-ориентированного подхода в педагогическую практику все более способствуют пе-

реосмыслению психолого-педагогических реалий. Современная педагогическая психология рассматривает учебно-воспитательный процесс не только в аспекте деятельности, но и как межличностные отношения, реализующиеся в субъект-субъектном взаимодействии. Субъекты образовательного процесса – дети разного возраста, их родители, педагоги и другие – включены в межличностное взаимодействие, постоянно общаются друг с другом и между ними складываются определенные межличностные отношения. Вся образовательная деятельность опосредуется модальностью межличностных отношений.

В рамках данной статьи рассмотрим проблему межличностных отношений, складывающихся в системе «педагог – родитель ученика» с точки зрения их гармоничности (дисгармоничности), обусловленной социально-психологической дистанцией между субъектами образовательного процесса.

Методика исследования. В исследовании приняли участие 95 педагогов (классных руководителей) и 95 родителей (63 женщины и 32 мужчины). Обследование проводилось на добровольной основе.

В качестве психодиагностических методик использовали: «Методику определения социально-психологической дистанции» «СПД»; методику «Субъективная оценка межличностных отношений» «СОМО»; анкету «Межличностная дистанция» «МД»; методику «Профиль чувств в отношениях» «ПЧО».

Описание результатов исследований. Начнем описание с анализа данных, полученных по методике «Определение социально-психологической дистанции в отношениях» «СПД», представленных в таблице 1.

Таблица 1 – Средние значения по методике «Определение социально-психологической дистанции» «СПД» у педагогов и родителей в отношениях друг с другом

Субъекты отношений	Шкалы методики «СПД»				
	Cog-d	Com-d	Emo-d	Act-d	Si
Педагоги	46,0±10,0	49,6±11,3	49,4±8,8	41,1±8,3	18,3±4,8
Родители	48,0±8,1	51,2±9,0	50,2±8,8	42,3±8,9	19,7±5,3

Примечание: Cog-d – когнитивная составляющая дистанции; Com-d – коммуникативная составляющая дистанции; Emo-d – эмотивная составляющая дистанции; Act-d – поведенческая и деятельностная составляющие дистанции; Si – положительный – отрицательный образ себя

Результаты, полученные по методике «СПД», показали следующее. В отношениях обследованных педагогов показатели составляющих дистанции выражены умеренно – находятся в пределах 50 Т-баллов, тогда как в группе родителей показатели по шкалам «Когнитивная», «Коммуникативная», а также «Поведенческая» и «Деятельностная» составляющие дистанции выражены умеренно – в диапазоне от 51 до 54 Т-баллов. Интересным является тот факт, что показатель «эмотивная составляющая дистанции» в группе педагогов находится на пониженном уровне и равен 45 Т-баллам.

Можно заключить, что отношения родителей к учителям своих детей доверительные, в них больше взаимопонимания, а также желания вместе осуществлять совместно различные виды деятельности по образованию своих детей. Однако пониженные значения эмотивного показателя дистанции у педагогов могут говорить о том, что отношения родителей к педагогам более эмоционально насыщены, чем педагогов к ним. Кроме того, деятельность педагога не предполагает эмоциональную близость с родителями своих учеников. Поэтому учителя стараются выдерживать эмоциональную дистанцию с родителями.

В целом отношения обследованных субъектов образовательного процесса можно оценить как благоприятные, позитивные и гармоничные.

Результаты методики «СПД» соотносятся с данными, полученными по «Анкете межличностная дистанция» «МД», представленными в таблице 2.

Таблица 2 – Оценка педагогами и родителями удовлетворенности отношениями друг с другом

Показатель	Средние значения	
	Родители	Педагоги
Удовлетворенность отношениями	3,8±0,7	4,2±0,9

Полученные эмпирические данные говорят о том, что педагоги несколько более удовлетворены своими отношениями, нежели родители. Соответственно, можно предположить, что у педагогов с родителями более короткая межличностная дистанция, чем у родителей. Полагаем, что это обусловлено также особенностями профессиональной деятельности, так как более короткая дистанция позволяет получить больше информации об ученике от его родителя, которую в последующем можно эффективно, конструктивно использовать в образовательном процессе.

Считаем, что здесь существенную роль играет удовлетворенность общением, доверие и понимание друг друга. Результаты удовлетворенности общением, оценка степени доверия и понимания, полученные при помощи анкеты «Межличностная дистанция» «МД», представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Оценка удовлетворенности потребности в общении, степени доверия и понимания педагогами и родителями

Показатель	Средние значения	
	Педагоги	Родители
Удовлетворенность потребности общения	4,7±0,4	3,8±0,7
Степень доверия	4,6±0,4	4,4±0,5
Степень взаимопонимания	4,3±0,4	4,2±0,7

Данные показывают, что педагоги, в отличие от родителей, более удовлетворены характером общения друг с другом. Возможно, это обусловлено частотой встреч, наличием более разнообразных тем для разговора, большей открытостью друг другу.

В ходе исследований не установлено достоверных отличий в степени взаимопонимания и доверия между педагогами и родителями как субъектами образовательного процесса. И педагоги, и родители оценивают отношения друг с другом в основном как *частично доверительные* – 91,3% обследованных педагогов и 87,7% родителей, тогда как *полностью доверительными* их считают 8,6% родителей и 10,1% педагогов.

При анализе оценок взаимопонимания установлено, что *частично понимают* родителей 90,0% педагогов и педагогов – 89,9% родителей, а *полностью понимают* друг друга 9,9% обследованных родителей и 10,0% педагогов.

Результаты, полученные в ходе изучения отношений между педагогами и родителями, позволяют сказать следующее. Высокий уровень доверия и понимания друг друга имеет место только в тех обследованных диадах педагог-родитель, где партнеры удовлетворены своими отношениями, в них выражены когнитивная и коммуникативная составляющие межличностной дистанции (параметры Cog-d и Com-d по методике «СПД» находятся в диапазоне от 55 до 59 Т-баллов). Все это говорит о достаточно близких межличностных отношениях и короткой дистанции между педагогами и родителями, что, на наш взгляд, может позитивно сказаться на учебно-воспитательном процессе.

О том, что отношения педагогов и родителей друг с другом гармоничные, свидетельствуют данные, полученные по методикам «Субъективная оценка межличностных отношений» «СОМО» и «Шкала субъективного переживания одиночества» «СПО». Результаты, полученные по методике «СОМО», представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Средние значения по методике «Субъективная оценка межличностных отношений» «СОМО» у родителей и педагогов

Шкалы СОМО	Средние значения	
	Родители	Педагоги
Напряженность-расслабленность	35,2±11,6	28,1±9,2
Отчужденность-близость	33,4±10,0	31,5±10,2
Конфликтность-бесконфликтность	27,3±9,8	22,0±8,1
Агрессия-дружелюбие	29,8±9,3	26,2±7,9
Индекс дисгармоничности-гармоничности отношений	125,7±32,4	107,8±28,4

Как показано в таблице 4, показатели по методике «Субъективная оценка межличностных отношений» выражены умеренно, что в свою очередь говорит о следующем. Отношения между педагогами и родителями достаточно гармоничные и стабильные; обследованные субъекты стараются учитывать интересы друг друга; отношения носят открытый характер.

Тем не менее, отношения родителей с педагогами более напряженные, нежели у педагогов с родителями, тогда как последние проявляют большую независимость, автономность (об этом говорит параметр *отчужденность* по методике «СОМО»).

Полученные при помощи методики «СОМО» эмпирические данные в сочетании с результатами по другим методикам (описанными выше) позволяют сделать следующее заключение. Данный факт может быть обусловлен профессиональной деятельностью педагогов. В частности, отношения педагогов и родителей друг с другом в той или иной степени обусловлены как отношением педагога к ученику, так и родителя к своему ребенку. *Педагоги и родители выстраивают свои отношения друг с другом сквозь призму школьной успеваемости и неуспеваемости ученика, его отношения к учебе (включая и поведенческий аспект). Таким образом, это является косвенным фактором, влияющим на гармоничность-дисгармоничность отношений педагогов и родителей друг с другом.*

Считаем, что отмеченная в отношениях напряженность носит положительный характер; она придает отношениям эмоциональную насыщенность, обусловленную успеваемостью, поведением ученика в школе (для педагогов) и ребенка (для родителей). Можно сказать, что это своего рода «энергетическая» сторона отношений. Однако увеличение напряженности, проявляющееся в ссорах, конфликтах между партнерами, приводит к изменению дистанции в неблагоприятную сторону – партнеры, или один из них, начинают отдаляться друг от друга. Понижение же напряженности в отношениях является также проявлением изменения дистанции в благоприятную для субъекта (субъектов) сторону. Это может быть обусловлено отсутствием интереса друг к другу, а в крайних вариантах – свидетельством отчужденности и эмоциональной холодности между партнерами. Взаимодействие без напряженности – это, говоря «языком» транзактного анализа, *взаимодействие без чувств*.

Описанное выше находит свое отражение в результатах, полученных при помощи методики «Профиль чувств в отношениях», которые представлены в таблице 5.

В целом, чувственный тон в отношениях педагогов и родителей друг с другом благоприятный. Об этом говорит преобладание *гедонистических* и *сближающих чувств* у обследованных. Однако данные показатели в отношениях родителей выражены на более высоком уровне, чем у педагогов. Соответственно, отношения родителей к педагогам более эмоционально насыщены, чем у педагогов к родителям. Данные, полученные по методике «ПЧО», соотносятся с данными по методике «СПД», в частности, с показателем «эмотивная составляющая дистанции», который, как было отмечено выше, у родителей выражен на более высоком уровне.

Таблица 5 – Средние значения по методике «Профиль чувств в отношениях» «ПЧО» у педагогов и родителей

Шкалы методики «ПЧО»	Средние значения	
	Педагоги	Родители
Гедонистические чувства	50,2±10,0	51,8±9,2
Астенические чувства	20,3±11,7	19,2±8,9
Меланхолические чувства	12,5±6,7	11,1±7,0
Сближающие чувства	51,0±13,8	53,6±8,9
Удаляющие чувства	11,9±4,1	12,6±5,6

Сравнение результатов оценки реальной (воспринимаемой) и желаемой дистанции, полученных по анкете «Межличностная дистанция», показало следующее. Преобладающей у всех обследованных является *приемлемо сближенная* дистанция. Отметим, что достоверных различий между реальной и желаемой дистанцией у педагогов и родителей не установлено. Качественный анализ показал, что различия в оценках реальной и желаемой дистанции отмечаются только лишь у 1,1% обследованных пар педагогов к родителям и 1,3% пар родителей к педагогам.

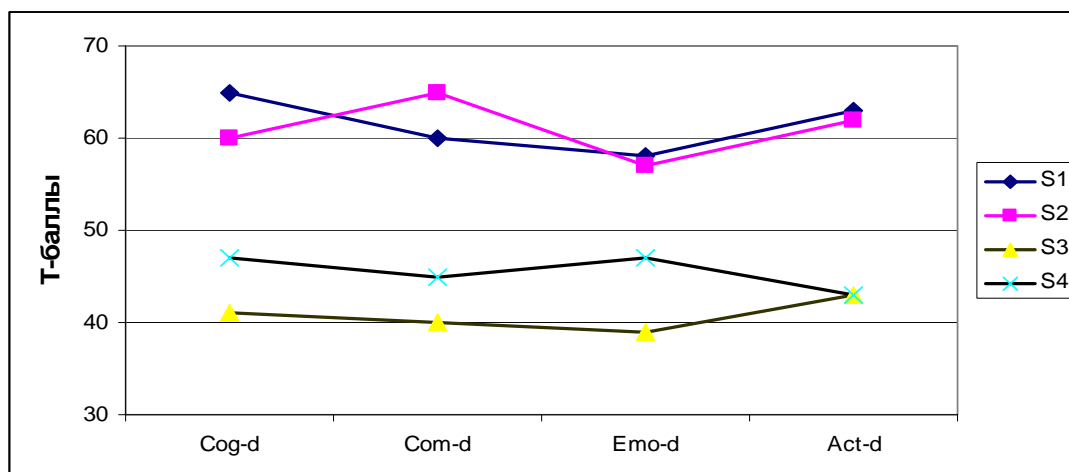
В ходе исследований установлено, что *приемлемо сближенную дистанцию* устанавливают в своих отношениях 94,3% педагогов и 93,1% родителей. Это, используя терминологию С.В. Петрушина (2005), *здоровый вид отношений*, характеризующийся пониманием партнеров, доверием взаимодействующих субъектов друг к другу; в отношениях преобладает положительный чувственный тон с выраженными гедонистическими и сближающими чувствами.

Неприемлемо близкую дистанцию устанавливают 2,1% родителей и 1,3% обследованных педагогов. Это симбиотические отношения с выраженной потребностью в слиянии с партнером либо желание полностью «завладеть» психологическим пространством, «вторжение» в личностное пространство субъекта. Такая дистанция говорит о дисгармоничности отношений, в которых партнер используется в качестве средства достижения своих «скрытых» целей. Например, родитель, устанавливая такую дистанцию, может полагать, что педагог будет более лояльным к его ребенку в школе.

В качестве иллюстрации на рисунке далее будет представлен профиль межличностных отношений, полученный по методике «СПД», на основании обследования двух пар педагогов и родителей учащихся.

Первая пара (субъекты «S1» и «S2») – это межличностная дистанция в отношениях педагога и родителя ученика друг с другом, которая характеризуется как приемлемо сближенная (по результатам анкеты «МД»). Все составляющие социально-психологической дистанции выражены на повышенном и высоком уровнях. Это говорит о достаточно близких отношениях между обследованными субъектами, в которых присутствует взаимопонимание и поддержка, преобладают позитивные чувства во взаимодействиях друг с другом. Отношения ориентированы на конструктивное взаимодействие и сотрудничество. Отношения носят достаточно гармо-

ничный, благоприятный характер и удовлетворяют обоих партнеров, позволяя им конструктивно взаимодействовать в образовательном процессе.



Cog-d – когнитивная составляющая дистанции; Com-d – коммуникативная составляющая дистанции; Emo-d – эмотивная составляющая дистанции; Act-d – поведенческая и деятельностная составляющая дистанции

Рисунок 1 – Профиль межличностных отношений педагогов и родителей учащихся

Вторая пара (субъекты «S3» и «S4») – отношения между педагогом и родителем. Субъект «S4» – педагог, оценивает дистанцию как неприемлемо удаленную для него, тогда как родитель, обозначенный на рисунке «S3», – далекую, по данным анкеты «МД». В отношениях партнера «S4» параметры межличностной дистанции выражены умеренно, тогда как у партнера «S3» когнитивная, коммуникативная, а также поведенческая и деятельностная составляющие дистанции выражены на пониженном уровне. Эмотивная составляющая – на низком. Такое положение дел объясняется конфликтом между педагогом и родителем, в основе которого лежит плохая успеваемость ученика. Педагог считает, что родители должны больше уделять внимания ребенку, тогда как родитель (в данном случае отец) «обвиняет» в предвзятости и чрезмерной требовательности педагога.

На основании описанных в данной статье эмпирических данных правомерно сделать следующее заключение. Чрезмерная выраженность одной или нескольких составляющих межличностной дистанции, равно как и слабая их выраженность, может приводить к неудовлетворенности отношениями, будет говорить о дисгармонии в отношениях «педагог-родитель». Разница в выраженности составляющих социально-

психологической дистанции у взаимодействующих субъектов является важным условием, определяющим степень их близости-отдаленности, степень доверия, понимания и характер отношений в целом. Кроме того, исследования показали, что ученик (ребенок) является «звеном», опосредующим отношения педагогов и родителей. Дисгармония в отношениях может быть обусловлена как плохой успеваемостью и поведением учащегося при безразличии к этому со стороны родителей, так и негативным, предвзятым, чрезмерно требовательным отношением педагога к ученику, по мнению родителей.

Журавлева Ю.А.

Курганский государственный университет

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ, ПЕРЕЖИВАЮЩЕГО КРИЗИС

Педагогическая деятельность – это тяжелый труд, предполагающий ответственность педагога за формирование личности учащегося, создание реальных условий для ее всестороннего развития, передачу подрастающим поколениям знаний, умений и навыков, формирование способности применять их на практике. Всё это требует от учителя не только большой самоотдачи, но и способно вызвать физиологические, умственные и психоэмоциональные нагрузки, оказывая тем самым своё разрушающее воздействие на личность педагога. Поэтому актуальной остается проблема фасилитации профессиональной деятельности учителя, в том числе, оказание помощи в преодолении социально и профессионально значимых проблем, кризисов, в развитии потенциала личности для их конструктивного преодоления и сохранения социально-психологического здоровья его личности в целом.

Говоря о «кризисе», мы понимаем ситуацию, которая воспринимается и оценивается субъектом как критическая, сопровождается определенными переживаниями (конструктивными или деструктивными), требует принятия мер для ее преодоления и способна оказывать влияние на дальнейшую жизнь человека [4,68]. Согласно В.С. Мерлину, переживание кризиса во многом определяется особенностями интегральной индивиду-

альности личности, в частности особенностями соматической, индивидуальной, глубинно-психологической и социально-психологической систем [5], сочетание которых, в свою очередь, будет определять «кризисный профиль» учителя.

Учитывая специфику профессиональной деятельности учителя как субъекта педагогического процесса, предполагающего межличностное взаимодействие между всеми его участниками – администрацией, коллегами, учениками и их родителями, мы предположили, что переживание кризиса найдет свое отражение в социально-психологическом аспекте интегральной индивидуальности педагога. Другими словами, межличностные отношения учителя с другими субъектами педагогического процесса, могут, с одной стороны, стать источником (пусковым фактором) переживания кризиса, а с другой – кризис может наблюдаться и в самих отношениях [2]. Для более полного анализа проявления переживания кризиса в отношениях мы выделили четыре системы отношений в профессиональной деятельности учителя: «учитель – учитель», «учитель – администрация образовательного учреждения», «учитель – ученик», «учитель – родители ученика».

Согласно представлениям С.В. Духновского, в рамках социально-психологической системы интегральной индивидуальности индикатором переживания кризиса будет изменение характера межличностных отношений в континууме «гармоничность – дисгармоничность» [2].

Далее обратимся к описанию методики исследования и анализу наиболее значимых эмпирических данных.

Методика исследования. Нами было обследовано 216 учителей средних общеобразовательных школ г. Кургана и Курганской области. Все граждане России, прошедшие обследование по просьбе психолога. Все обследованные женского пола, в возрасте $49,7 \pm 7,9$ лет, имеющие педагогический стаж $28,2 \pm 9,2$ лет.

В качестве психодиагностических методик использовали:

- методику «Переживание психологического кризиса личностью» С.В. Духновского (далее по тексту – «ППК») [1];
- методику «Субъективная оценка межличностных отношений» С.В. Духновского (далее по тексту – «СОМО») [3];
- методику «Определение социально-психологической дистанции» С.В. Духновского (далее по тексту – «СПД») [2].

Обратимся к описанию результатов исследования. На первом этапе группа обследованных на основе данных, полученных по методике «ППК» (таблица 1) была разделена на две подгруппы:

1 Субъекты, не переживающие кризис, т. е. обладающие благоприятным «кризисным профилем» ($n = 180$, что составило 83,3 % от всех обследованных).

2 Субъекты, переживающие кризис, т. е. имеющие неблагоприятный «кризисный профиль» ($n = 36$, что составило 16,7 % от общего числа обследованных).

Таблица 1 – Средние значения по методике «ППК» у учителей разных групп

Шкалы методики «ППК»	Средние значения в баллах	
	Учителя, переживающие кризис	Учителя, не переживающие кризис
Реакция эмоционального дисбаланса	27,3±4,3	12,9±5,7
Пессимистическая реакция	21,2±4,9	10,2±4,1
Реакция отрицательного баланса	24,1±5,0	18,2±4,6
Реакция демобилизации	18,9±3,9	10,9±4,0
Реакция оппозиции	17,6±4,4	11,2±3,9
Реакция дезорганизации	23,4±4,3	14,9±4,8
Индекс ситуационного реагирования	132,6±11,9	78,4±19,1
Психологическая устойчивость	24,9±4,3	31,1±4,6

Основываясь на данных, представленных в таблице 1, можно говорить о следующем. В группе учителей, не переживающих кризис, показатели по шкале «Индекс ситуационного реагирования» находятся на уровне от пониженного до умеренного (данные находятся в диапазоне от 62,3 до 97,5 баллов) в сочетании с повышенным и высоким уровнями показателей по шкале «Психологическая устойчивость» (данные находятся в диапазоне от 26,5 до 35,7 баллов). Такое соотношение показателей «Индекса ситуационного реагирования» и показателя «Психологическая устойчивость» соответствует «кризисным профилям» «Психологическое

здоровье с благоприятным прогнозом» ($n = 57$, что составило 31,7% от общего обследованных данной группы) и «Адаптация с благоприятным прогнозом» ($n = 123$, что составило 68,3% от общего числа обследованных группы, не переживающих кризис).

Учителям, обладающим данными «кризисными профилями», свойственны положительный эмоциональный фон, высокий уровень активности, отражающийся в том числе и на профессиональной деятельности, межличностные отношения в рамках осуществления которой отличаются гармоничностью, приносят чувство удовлетворения. Повышенная психологическая устойчивость говорит о внутренней готовности противостоять негативным жизненным, в том числе и профессиональным явлениям, о способности к конструктивному разрешению внутренних и межличностных противоречий, вне зависимости от причин, послуживших их возникновению.

Группа учителей, переживающих кризис, получила противоположные результаты. Им свойственны повышенные и высокие показатели «Индекса ситуационного реагирования» (данные расположены в диапазоне от 120,7 до 144,5 баллов), сопровождающиеся пониженными и низкими показателями по шкале «Психологическая устойчивость» (данные находятся в диапазоне от 20,6 до 29,2 баллов). Полученное соотношение показателей «Индекса ситуационного реагирования» и показателя «Психологическая устойчивость» соответствует «кризисным профилям» «Деструктивное переживание острого кризиса с неблагоприятным прогнозом» ($n = 15$, что составило 41,7% от общего числа обследованных данной группы) и «Переживание острого кризиса с благоприятным прогнозом» ($n = 21$, что составило 58,3% от общего числа обследованных группы переживающих кризис).

Результаты данного исследования показали, что в профиле учителей переживающих кризис, на высоком уровне выражены реакции эмоционального дисбаланса, пессимистическая реакция, отрицательного баланса и дезорганизации. Это может свидетельствовать о том, что педагоги данной группы склонны долго переживать свои неудачи и беспокоиться по поводу возможных, более критично, негативно воспринимать окружающую их действительность и самих себя. Отмечается стремление дистанцироваться от окружающих людей. Общение, избежать которого не удается, приобретает формальный, поверхностный характер, не затрагивающий

их внутренний мир. Преобладание удаляющих чувств, напряженность в отношениях способны привести к дисгармонии межличностных отношений. Кроме того, происходит снижение активности, проявляющееся в частичном отказе или избегании различных видов деятельности, за исключением социально контролируемых. Это приводит к снижению эффективности профессиональной деятельности, результаты которой перестают приносить удовлетворение.

На втором этапе исследования мы обратились к изучению межличностных отношений учителей, переживающих и не переживающих кризис. Ведущей характеристикой для анализа выступили гармония - дисгармония межличностных отношений и социально-психологическая дистанция в разных системах отношений, осуществляемых учителями в рамках своей профессиональной деятельности.

Для определения характеристик дисгармонии межличностных отношений, индикаторами которой являются напряженность, отчужденность, конфликтность и агрессия, в отношениях между субъектами педагогической деятельности была использована методика «СОМО», результаты которой представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Средние значения по методике «СОМО» у учителей разных групп

Шкалы методики «СОМО»	Средние значения	
	Субъекты, переживающие кризис	Субъекты, не переживающие кризис
Напряженность отношений	25,2±6,5	24,3±7,7
Отчужденность в отношениях	41,1±6,9	38,4±9,9
Конфликтность в отношениях	25,3±4,4	25,2±7,1
Агрессивность в отношениях	22,5±6,6	22,0±7,8

Как видно из таблицы 2, значения по шкалам методики «СОМО» у учителей обеих групп находятся на уровне ниже среднего. Исключение составляют показатели по шкале «Отчужденность в отношениях», расположенные на среднем и повышенном уровнях. Это говорит о том, что переживание кризиса способствует увеличению дистанции в отношениях с другими людьми. Отношения могут становиться менее глубокими, не затрагивающими внутренний мир человека и его эмоциональные переживания.

ния. Может утрачиваться чувство доверия, исчезать ощущение понимания и эмоциональной близости с партнерами по общению. Межличностные отношения будут приобретать характер дисгармоничных.

В группе учителей, не переживающих кризис, отношения достаточно гармоничные, носят стабильный и открытый характер, предполагают способность эффективного взаимодействия в паре, сопровождающиеся ощущением эмоционального комфорта.

На основании результатов обследования по методике «СОМО» были выявлены особенности переживания кризиса и в различных системах отношений, осуществляемых учителями в рамках своей профессиональной деятельности. Средние значения по методике «СОМО» в различных системах отношений у учителей, переживающих кризис, представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Средние значения по методике «СОМО» в различных системах отношений у учителей, переживающих кризис

Шкалы методики «СОМО»	Средние значения			
	с администрацией	с коллегами	с учениками	с родителями учеников
Напряженность отношений	27,2±7,2	23,7±8,3	27,8±4,9	27,1±5,5
Отчужденность в отношениях	45,9±8,6	37,2±6,9	37,6±5,0	43,8±7,1
Конфликтность в отношениях	22,3±5,0	24,3±5,7	27,2±3,2	27,2±3,7
Агрессивность в отношениях	19,9±6,2	21,4±8,3	24,7±5,8	23,8±6,0

Данные, представленных в таблице 3, позволяют заключить, что переживание кризиса сопровождается нарастанием отчужденности во всех системах отношений, осуществляемых учителями в рамках своей профессиональной деятельности. Наиболее высок этот показатель в системе отношений учителя с администрацией образовательного учреждения и родителями учеников. Как показывают результаты исследования, отношения в данной системе могут носить формальный характер и нередко сопровождаться напряженностью. Причинами таких отношений могут быть, например, авторитарный стиль руководства представителей администра-

ции образовательного учреждения, необъективность требований, предъявляемых к педагогам, провоцирующие усиление существующих противоречий и увеличение дистанции в отношениях учителей с администрацией. Взаимоотношения педагогов с родителями учеников могут сопровождаться недовольством последних, например, выставляемыми их детям оценками или используемыми педагогом методами работы.

Для более полного анализа социально-психологического аспекта переживания кризиса учителями был проведен сравнительный анализ результатов полученных по методике «Определение социально-психологической дистанции». Результаты по шкалам методики «СПД» представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Средние значения по методике «СПД» у учителей разных групп

Шкалы методики «СПД»	Средние значения	
	Учителя переживающие кризис	Учителя не переживающие кризис
Когнитивная дистанция (Cog-d)	46,8±6,3	48,8±8,2
Коммуникативная дистанция (Com-d)	30,1±5,8	33,8±7,1
Эмотивная дистанция (Emo-d)	44,0±6,5	50,6±7,3
Деятельностная дистанция (Act-d)	30,3±6,6	35,9±8,6

Как видно из таблицы 4, взаимоотношения, осуществляемые учителями в рамках своей профессиональной деятельности, независимо от наличия или отсутствия переживания кризиса, характеризуются средними показателями по шкале «Когнитивная дистанция» и низкими показателями по шкале «Коммуникативная дистанция» методики «СПД». Это может говорить о том, что учителя обеих групп сохраняют способность к пониманию и принятию партнера по общению, его личностных характеристик, целей и мотивов его поведения. Однако в принятии решений они предпочитают рассчитывать на себя, проявляя недоверие по отношению к партнеру и осторожность в установлении с ним близких отношений.

Полученные результаты показывают, что в отношениях учителей, переживающих кризис, увеличивается эмотивная дистанция, вероятно появление отчужденности и эмоциональной холодности в отношениях друг

с другом, преобладание взаимодействия «без чувств» или равнодушия. У педагогов, переживающих кризис, может исчезать желание осуществлять какую-либо совместную деятельность, находится длительное время вместе с людьми, общение с которыми опосредовано их профессиональной деятельностью.

Сравнительный анализ показателей методики «СПД» в различных системах отношений у учителей, переживающих кризис, представлен в таблице 5.

Таблица 5 – Средние значения по методике «СПД» в различных системах отношений у учителей, переживающих кризис

Субъекты отношений	Шкалы методики «СПД»			
	Когнитивная дистанция Cog-d	Коммуникативная дистанция Com-d	Эмотивная дистанция Emo-d	Деятельностная дистанция Act-d
Администрация	45,1±7,1	28,9±4,9	40,6±5,4	23,8±5,5
Коллеги	45,4±6,1	33,9±6,4	44,0±7,4	31,0±7,6
Ученики	49,2±6,4	28,1±5,1	47,6±6,3	36,2±7,3
Родители учеников	47,4±5,5	29,4±6,9	43,7±7,1	30,3±6,1

Анализируя данные, представленные в таблице 5, можно говорить о следующем. Отношения учителей, переживающих кризис, отличаются пониженными и низкими показателями по методике «СПД», кроме показателей по шкале «Когнитивная дистанция». Недоверие по отношению к партнерам по общению сохраняется во всех системах отношений, осуществляемых учителями в рамках своей профессиональной деятельности. Эмоционально ближе отношения учителей с учениками. Несмотря на личные трудности и наличие негативных переживаний, учителя сохраняют эмоциональную близость с детьми, проявляя дружелюбие и добросердечность по отношению к ним, сохраняют способность получать удовлетворение от взаимодействия с учениками.

В отношениях с коллегами, администрацией и родителями учеников, напротив, отмечается преобладание негативных эмоций над положительными, желание свести к минимуму количество контактов и ситуаций, связанных с необходимостью осуществления совместной деятельности.

Наиболее ярко эта особенность проявляется во взаимоотношениях учителей с администрацией. Эти отношения могут доходить до состояния отчужденности и эмоциональной холодности, равнодушия по отношению к партнеру.

На основании проведенных исследований нами были сделаны следующие выводы:

1 Переживание кризиса учителями средних общеобразовательных школ сопровождается дисгармонией межличностных отношений, осуществляемых ими в рамках своей профессиональной деятельности.

2 Показателем дисгармонии в отношениях учителей с субъектами педагогического процесса может выступать отчужденность в отношениях. При переживании кризиса нарастание отчужденности наблюдается во всех системах отношений учителей – с администрацией образовательного учреждения, с коллегами, с учениками и их родителями. Наиболее высок этот показатель в системе отношений учителя с администрацией образовательного учреждения и родителями учеников.

3 Переживание кризиса отражается на социально-психологической дистанции между взаимодействующими субъектами педагогического процесса, в частности, наблюдается увеличение коммуникативной, эмотивной и деятельностной дистанций.

4 Переживание кризиса может способствовать увеличению эмотивной дистанции во взаимоотношениях учителей с коллегами, администрацией образовательного учреждения и родителями учеников. Исключение составляют отношения с учениками, несмотря на наличие негативных переживаний, учителя сохраняют эмоциональную близость с ними.

5 Своевременная диагностика «кризисного профиля» личности будет способствовать профилактике деструктивных переживаний кризиса учителями, оказывающих свое разрушительное воздействие, в том числе и на систему межличностных отношений, осуществляемых ими в рамках своей профессиональной деятельности.

Список литературы

1 Духновский С. В. *Психодиагностическая методика «Переживание кризиса личностью» : руководство по применению.* – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2016. – 51 с.

2 Духновский С. В. *Психология отношений личности : монография.* – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. – 380 с.

3 Духновский С. В. *Субъективная оценка межличностных отношений. Руководство по применению.* – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 54 с.

4 Журавлева Ю. А. *К вопросу о переживании кризисов субъектами педагогического процесса // Вестник Курганского государственного университета. Сер. Физиология, психология, медицина.* – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2016. – Вып. 8. – 134 с.

5 Мерлин В. С. *Очерк интегрального исследования индивидуальности.* – Москва : Педагогика, 1986. – 256 с.

Тарасова Л.В.

Гуманитарный университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРЕПОДАВАТЕЛЕ КАК СУБЪЕКТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Изучение психологического благополучия в настоящее время пронизывает различные социальные дисциплины. Следует отметить возрастающий научный интерес к проблеме психологического благополучия и в различных направлениях психологии.

В настоящее время в психологии изучают связь психологического благополучия с особенностями личности (стратегиями жизни, суверенностью психологического пространства, смысложизненными ориентациями), с ее социальными характеристиками; активно разрабатывается надежный и валидный психодиагностический инструментарий для измерения психологического благополучия, происходит уточнение и операционализация этого понятия; изучается влияние на психологическое благополучие личности объективных и субъективных факторов (М. Аргайл, Н. Брэдбурн, Э. Динер, К. Рифф, М. Селигман, Р. Эммонс, Н.К. Бахарева, М.В. Бучацкая, А.В. Воронина, А.Е. Созонтов, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова и др.). Немаловажное направление исследований – изучение психологического благополучия в контексте деятельности личности (профессиональной, учебной).

Применительно к образовательной деятельности следует отметить, что важным условием психологического благополучия учащегося является способ организации образовательной среды, в которой обучающийся находится значительную часть своего времени [2]. Психологическое бла-

гополучие в данном случае во многом определяется особенностями педагогического взаимодействия, той степенью, в которой оно носит характер лично-доверительного общения [3]. Актуальность рассмотрения данного аспекта возрастает в связи с модернизацией системы образования, внедрением новых форм обучения, в том числе – дистанционного образования, где субъекты педагогического процесса (учащийся и преподаватель) разделены в пространстве и времени.

Проведенное нами исследование имело своей целью изучение особенностей образа преподавателя, осуществляющего свою педагогическую деятельность в различных формах – аудиторной и дистанционной – у учащейся молодежи.

Выборку исследования составили студенты в возрасте от 18 до 25 лет ($M=20,12$ и $SD=2,1$), имеющие опыт взаимодействия с преподавательским составом в условиях как аудиторного обучения, так и его дистанционной формы. Представители выборки постоянно проживают в Екатеринбурге и Свердловской области, всего 109 человек, из них 43 мужчины и 66 женщин.

Для реализации цели исследования был использован вариант адаптации Пятифакторного личностного опросника (Р. МакКрае и П. Коста) – 5PFQ (сост. Хийджиро Теуйн) в адаптации А.Б. Хромова. Инструкция к методике была модифицирована, исходя из цели исследования.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы математической обработки данных в электронном пакете SPSS 20.0.: описательная статистика, непараметрический Т-критерий Вилкоксона, иерархический кластерный анализ.

Для начала было проведено сопоставление образа «Я» студентов и их представления о преподавателе. Применение критерия Вилкоксона позволило выявить достоверные различия в данных представлениях. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Можно отметить, что приписываемые характеристики соответствуют традиционным ролевым позициям преподавателя и студента в учебном процессе, т. е. преподаватель занимает активную, доминирующую роль, он привлекает внимание, проявляет настойчивость и самоконтроль; в то же время позиция студента предусматривает активный поиск впечатлений (новых знаний). Отличительной особенностью является то, что студенту приписывается более эмоциональные характеристики: более сензитивный,

более мечтательный, более эмоционально-неустойчивый, более депрессивный. Во взаимодействии оба субъекта – и студент, и преподаватель – в равной степени демонстрируют ориентацию на сотрудничество, доверие и понимание, однако преподаватель со своей стороны проявляет большее уважение, которое наряду с проявлением самоконтроля может расцениваться студентами как проявление официального стиля общения, в то время как себе они приписывают большую теплоту в общении.

Таблица 1 – Сравнительный анализ психологических характеристик, приписываемых студентами себе и преподавателю (n=109)

Психологические характеристики	Объект		Значение Т-критерия Вилкоксона	Уровень значимости
	«Я» студента (среднее)	Преподаватель (среднее)		
Активность	4,70	5,59	-3,655	<0,001
Доминирование	3,85	4,89	-4,391	<0,001
Общительность	5,07	5,67	-3,027	0,002
Поиск впечатлений	5,19	4,52	-3,055	0,002
Привлечение внимания	4	5,37	-5,215	<0,001
Теплота	5,26	4,74	-2,045	0,041
Сотрудничество	5,41	5,33	-0,920	0,358
Доверчивость	5,30	5,04	-1,089	0,276
Понимание	4,93	5,11	-1,604	0,109
Уважение других	5,19	5,41	-2,116	0,034
Аккуратность	5,44	5,59	-1,236	0,216
Настойчивость	4,44	4,93	-2,819	0,005
Ответственность	5,93	6,07	-0,797	0,425
Самоконтроль	5,04	5,81	-4,196	<0,001
Предусмотрительность	4,41	5,63	-7,353	<0,001
Тревожность	4,56	4,22	-0,994	0,320
Напряженность	4,48	4,07	-1,819	0,069
Депрессивность	3,22	2,81	-2,456	0,014
Самокритика	4,52	3,59	-3,751	<0,001
Эмоциональная лабильность	3,3	3,07	-2,042	0,041
Любопытство	5,33	4,26	-4,784	<0,001
Мечтательность	4,3	3,48	-3,220	0,001
Артистичность	4,44	4,70	-1,208	0,227
Сензитивность	5,07	4,3	-3,541	<0,001
Пластичность	4,33	4,81	-2,368	0,018

Обращает на себя внимание тот факт, что преподаватель традиционной формы и преподаватель дистанционной формы имеют больше статистически значимых различий, чем студент и преподаватель традиционного обучения (таблица 2).

Таблица 2 – Сравнительный анализ психологических характеристик, приписываемых студентами преподавателям разных форм обучения (n=109)

Психологические характеристики	Объект		Значение Т-критерия Вилкоксона	Уровень значимости
	Преподаватель традиционной формы обучения (среднее)	Преподаватель дистанционной формы обучения (среднее)		
Активность	5,59	3,96	-7,178	<0,001
Доминирование	4,89	3,96	-4,191	<0,001
Общительность	5,67	4,74	-4,894	<0,001
Поиск впечатлений	4,52	3,89	-4,113	<0,001
Привлечение внимания	5,37	4,22	-6,561	<0,001
Теплота	4,74	3,74	-5,088	<0,001
Сотрудничество	5,33	5,26	-0,647	0,518
Доверчивость	5,04	4,30	-5,598	<0,001
Понимание	5,11	3,93	-7,126	<0,001
Уважение других	5,41	4,96	-4,431	<0,001
Аккуратность	5,59	4,78	-5,477	<0,001
Настойчивость	4,93	3,74	-7,210	<0,001
Ответственность	6,07	5,30	-5,374	<0,001
Самоконтроль	5,81	5,44	-2,173	0,030
Предусмотрительность	5,63	5,04	-4,850	<0,001
Тревожность	4,22	3,74	-3,204	0,001
Напряженность	4,07	3,33	-4,416	<0,001
Депрессивность	2,81	3,00	-1,680	0,093
Самокритика	3,59	3,70	-0,76	0,940
Эмоциональная лабильность	3,07	2,89	-1,226	0,220
Любопытство	4,26	3,56	-4,226	<0,001
Мечтательность	3,48	2,70	-3,476	0,001
Артистичность	4,70	3,26	-5,662	<0,001
Сензитивность	4,3	3,44	-4,989	<0,001
Пластичность	4,81	4,19	-4,363	<0,001

Исходя из полученных данных, студенты воспринимают преподавателей анализируемых двух форм обучения сходными по следующим показателям: ориентация на сотрудничество, эмоциональная стабильность и комфорт, а также самодостаточность. В целом же обнаруживается больше сходств между преподавателем традиционной формы и студентом, нежели между двумя преподавателями различных форм.

Для последующего углубленного сопоставления при помощи иерархического кластерного анализа была построена типология преподавателей, работающих в условиях традиционных (аудиторных) занятий и в условиях дистанционной образовательной среды.

Тип 1 преподавателя, выделенный на изученной выборке, отличается наиболее высокими оценками по показателям «артистичность», «сензитивность», «мечтательность», «эмоциональная лабильность» и «любопытство». Данный тип можно условно назвать «Артистичный». Данный тип преподавателя производит на студентов впечатление беззаботного, недостаточно ответственного человека. Ему свойственно проявление экспрессивности в своей деятельности, активный интерес к различным сторонам действительности. Он обладает достаточно широкими познаниями, но недостаточно серьезно относится к систематической научной деятельности, поэтому редко достигает больших успехов в науке.

Тип 2 отличается наименьшими значениями показателей «тревожность», «напряженность», «депрессивность» и «самокритика». Данному типу свойственны эмоциональная зрелость, постоянство эмоционального фона, планов и привязанностей. Данный тип реалистичен в своих оценках и суждениях, хладнокровен и всегда спокоен. Таким образом, его можно охарактеризовать как «Эмоционально устойчивый, сдержанный».

Тип 3 преподавателя – «Доброжелательно-ответственный» характеризуется высокими показателями общительности, уважения к другим, сотрудничества, доверчивости, самоконтроля, ответственности, аккуратности и предусмотрительности. Данный тип отличается позитивным отношением к людям и их хорошим пониманием. В отношении других людей ему свойственны отзывчивость и терпимость, в отношении же его обязанностей – добросовестность, сознательность, ответственность и обязательность. В своей деятельности представители данного типа точны и аккуратны.

Тип 4 – «Доброжелательно-беззаботный», характеризуется высокими показателями активности и поиска впечатлений, в целом данный тип ориентирован на работу с людьми и в отношении людей данный тип отличается теплота и понимание. Представители данного типа любят перемены, оптимистичны, однако временами у них ослабляется контроль над эмоциями и действиями, поэтому им свойственна склонность к вспыльчивости.

Распределение в представлении студентов преподавателей разных форм обучения по выделенным типам представлено на рисунке 1.

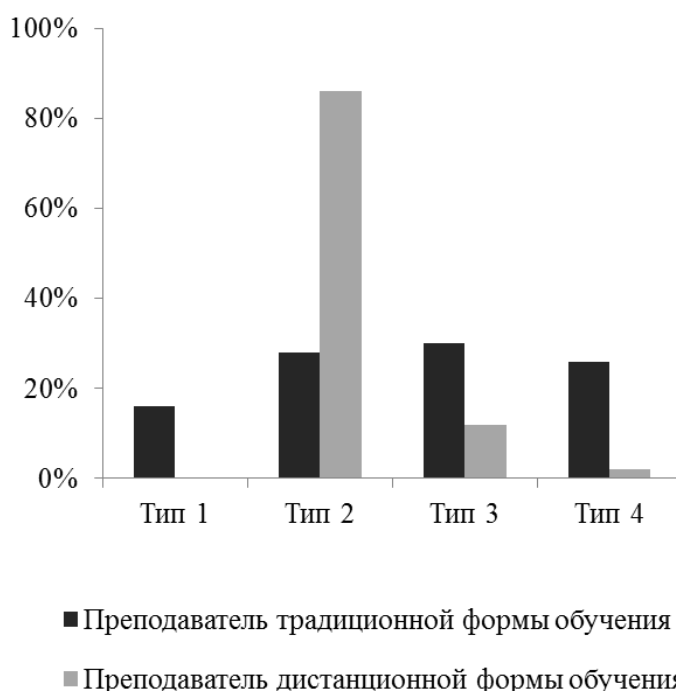


Рисунок 1 – Представленность по оценкам студентов преподавательских типов в разных образовательных средах, %

Таким образом, преподаватель традиционной формы обучения при сопоставлении с преподавателем дистанционной формы в качестве отличительной особенности имеет, по мнению студентов, более выраженную человекоцентричность. Ему свойственна большая теплота, сензитивность, понимание и уважение в отношении других, что в конечном итоге и является основой для осуществления личностно-доверительного общения и формирования психологической безопасности. Полученные результаты в отношении образа преподавателя, а также выделенная эмпирическая типология преподавателей с точки зрения студента позволяет учитывать ее в образовательном процессе, при организации учебной деятельности, разра-

ботке мер по повышению степени психологического благополучия учащихся в образовательной среде.

Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда (проект № 16-18-00032).

Список литературы

1 Баева И. А., Тарасов С. В. Проектирование профессионально-образовательной среды педагога в условиях внедрения и освоения стандарта профессиональной деятельности (на материале системы образования Ленинградской области) // *Психологическая наука и образование* – 2016. – Т.8 – № 2. – С. 1-10.

2 Дубровина И. В. Психологическая культура личности как цель и смысл психологического образования // *Известия Российской академии образования*. – 2013. – № 2. – С. 114-129.

3 Люсова О. В. Психологическая безопасность образовательной среды и субъективное благополучие // *Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 11. Естественные науки*. – 2015. – № 2 (12). – С. 132-137.

Овсянникова А.Н.

Курганский государственный университет

РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Современное общество стремительно меняется последние двадцать лет, что приводит к смене ценностных ориентиров привело к отсутствию единого мнения в вопросах корректного и конструктивного социального поведения. Изменение моральных ценностей общества оказывает отрицательное влияние на подрастающее поколение, в результате ведущие психологи и педагоги задумались о целенаправленном и планомерном возрождении высоконравственного общества. Учитывая современную ситуацию в образовательном пространстве, нравственное развитие младших школьников является важнейшим толчком в развитии общества и обеспечении единства моральных ценностей населения России.

Как отмечает Р.В. Овчарова, нравственная сфера личности – интегрированное взаимодействие когнитивного (нравственное сознание, нравственный смысл, нравственные ценности, нравственные образы, нрав-

ственные нормы), эмоционального (нравственные чувства, эмпатические проявления в нравственных отношениях); поведенческого компонентов (нравственное поведение, поступки и действия в их мотивационной направленности) в личностной сфере, обеспечивающая единство нравственного сознания и поведения [4, 35].

Опираясь на теоретический анализ, следует отметить структурную составляющую нравственной сферы:

– когнитивный компонент подразумевает в первую очередь знание нравственных категорий и способность применить нравственные нормы в различных ситуациях;

– эмоциональный компонент мы понимаем как совокупность направленности эмоций в деятельности и способность к сочувствию, сопереживанию относительно других людей;

– поведенческий компонент показывает восприятие нравственных норм и отражение их в линии поведения индивида [3, 103-104].

На сегодняшний день в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования заложена важная задача – формирование личностного отношения к окружающим, овладение этическими, эстетическими и духовно-нравственными нормами [2].

В основу федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования легла концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, разработанная А.Я. Данилюк, А.М. Кондаковым, В.А. Тишковым.

Младшие школьники в процессе усвоения ФГОС НОО должны научиться осуществлять нравственный самоконтроль, тем самым их поступки должны быть подчинены моральным нормам, а также необходимо сформировать способность к нравственному оцениванию своих и чужих действий. Но для успешного процесса оценивания нужно формировать нравственное сознание, нравственные знания и убеждения, нравственные ценности.

А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. определили базовые национальные ценности лежащие в основе целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания школьников.

К данным ценностям авторы относят:

– патриотизм (любовь к Родине, к своему народу, к своей малой родине, служение Отечеству);

- социальную солидарность (свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство);
- гражданственность (служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир, свобода совести и вероисповедания);
- семья (любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода);
- труд и творчество (уважение к труду, творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость);
- наука (ценность знания, стремление к истине, научная картина мира);
- традиционные российские религии (представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога);
- искусство и литература (красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор);
- природа (эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание);
- человечество (мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество) [1, 18-19].

Формирование всего многообразия ценностей нравственного развития протекает в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности. Образовательное пространство в современной школе построено таким образом, чтобы весь спектр базовых национальных ценностей развивался постепенно, в процессе взросления ребенка.

В современных условиях образования процесс нравственного развития протекает в контексте взаимодействия следующих основ: нравственного примера педагога, социально-педагогического партнерства, индивидуально-личностного развития, интегративности программ духовно-нравственного воспитания и социальной востребованности воспитания. Программы нравственного развития, построенные на основе ФГОС НОО решают задачи включения обучающихся в социальные, экологические, культурные, экономические проблемы общества.

Таким образом, нравственно развитым можно считать человека, умеющего реализовать нравственные знания в жизни, совместить их с реальными социальными проблемами, решаемыми с помощью морального выбора.

Список литературы

1 Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. – Москва : Просвещение, 2009. – 24 с.

2 Король А. С., Кондранова Е. Н. *Нравственное воспитание младших школьников в концепции духовно-нравственного воспитания личности в структуре ФГОС НОО // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум», 2015.*

3 Овчарова Р. В., Гизатуллина Э. Р. *Психологическая структура нравственной сферы личности подростка // Педагогическое образование в России*. – 2011. – № 3. – С. 103-108.

4 Овчарова Р. В., Гизатуллина Э. Р. *Развитие нравственной сферы личности подростка : монография*. – Курган : Изд-во Курганского государственного университета, 2011. – 147 с.

5 *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*.

Николаева И.А., Зайнулина Ю.И.

Курганский государственный университет

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ

Личность учителя и его восприятие себя и других во многом определяют особенности межличностных отношений в образовательном процессе, которые, в свою очередь, влияют на эффективность выполнения всех учебно-воспитательных задач.

Сегодня подчеркивается важность воспитания профессионально-психологической культуры учителя [1; 7], формирования личностной и социальной зрелости. Предметом формирования становятся социально-интеллектуальные качества педагога, включающие в себя позитивное мышление, ответственность, толерантность, инициативность, иерархию личностных ценностей. Осознается потребность в расширении представ-

лений о развитии конкретной личности, ее внутреннем мире, смыслах, глубинных переживаниях в общении с другим человеком [6].

Обсуждается ценностно-смысловая парадигма личностного развития [10], в которой ценности и ценностные конфликты представляют возможности самореализации и самоосуществления [3] педагога. Раскрывается аксиологическая основа педагогической компетентности. Исследователи показывают, что ценностное восприятие педагогом действительности обеспечивает позитивное состояние учеников на уроке [9] и является основой безопасности образовательной среды [2]. Исследователи выделяют типы ценностного отношения к личности учащегося, в том числе и «формальное» [8].

В ценностных отношениях учителя особенно важны отношения к себе и другим. Еще А.К. Маркова [5] определяла профессиональную позицию педагога как совокупность устойчивых отношений педагога к себе и другим.

В исследованиях И.А. Николаевой выделена структура ценностных отношений к себе и другим, которая описывается структурой устойчивых установок ценностного оценивания:

- склонность оценивать других как «идеальных»;
- склонность оценивать других как «антиидеальных»;
- экстремальность оценок «идеальных» и «антиидеальных» образов;
- степень субъективной достижимости (доступности) «идеалов»;
- степень субъективной допустимости/недопустимости «антиидеалов»;
- склонность ценить других «выше среднего»;
- склонность ценить других «выше» или «ниже» «Я»;
- склонность ценить других как равноценных «Я»;
- субъективная близость /удаленность от тех, кто выше (лучше) себя;
- субъективная близость/ удаленность от тех, кто ниже (хуже) себя;
- самооценность.

И.А. Николаевой и Ю.И. Зайнулиной [5] изучались связи этих установок с личностными качествами педагогов. Личностные качества диагностировались калифорнийским психологическим опросником CPI, адаптированным Н.В. Тарабриной и Н.А. Графининой. Данный опросник включает 20 шкал, описывающих личностные свойства, характеризующие

социальную и психологическую зрелость и особенности межличностного взаимодействия человека.

Цель данной статьи – на основе полученных результатов обозначить основные «мишени» коррекции и формирования профессионально-важных ценностных установок в психологическом сопровождении педагогов и наметить основные направления коррекционно-формирующей работы.

Далее раскроем содержание наиболее благоприятных профессионально-важных ценностных установок.

1 Центральную роль в системе ценностных отношений к себе и другим у педагогов играют установки *ценить других выше среднего и мягко оценивать негативные проявления человека*. Эти ценностные установки имеют высокозначимые связи с ПВК педагога: с толерантностью ($p \leq .001$ и $p \leq .01$), с чувством благополучия ($p \leq .001$ и $p \leq .01$), с достижением «через независимость» ($p \leq .001$ и $p \leq .01$), с интеллектуальной эффективностью ($p \leq .001$ и $p \leq .01$), с ответственностью ($p \leq .05$). Можно сказать, что данные установки отражают психологическую зрелость, социальную адекватность и успешность педагога.

2 Преобладание установки к высоким, а не низким оценкам других, также является благоприятным, поскольку говорит о социализации (нормативности) ($p \leq .001$) и гибкости ($p \leq .05$) человека. Склонность очернять, давать людям крайне негативные оценки связаны с невысокой ответственностью ($p \leq .05$), с пренебрежением мнением других о себе ($p \leq .05$).

3 Неблагоприятной ценностной установкой является *склонность идеализировать других*, чувствуя недостижимость, недоступность желаемых свойств и качеств, поскольку переживание их «недоступности» сопряжено на значимом уровне ($p \leq .01$) с интеллектуальной неэффективностью, интолерантностью, субъективным неблагополучием и социальной неуспешностью. По-видимому, данная ценностная установка играет в этом комплексе неблагоприятных факторов компенсаторную роль.

4 Стремление оценивать других «выше себя» связано с потребностью педагога в хорошем впечатлении о себе и с невысоким самопринятием. Склонность *ценить других как равноценных себе* более благоприятна, поскольку связана с оценкой себя как «обычного» человека ($p \leq .05$) и сочетается с независимостью и инициативностью в мышлении и делах.

Интересно, что ни одна из изучаемых ценностных установок не имеет значимых связей с эмпатией. Этот факт может быть связан с различиями природы эмпатии и природы установок ценностного оценивания. Эмпатия как способность к эмоциональной идентификации с другими является ситуационной эмоциональной реакцией, обусловленной темпераментом человека, его эмоциональной чувствительностью. Установки ценностного оценивания являются результатом эмоционально-когнитивного обобщения, когнитивной переработки социальной информации. Понимание природы ценностных установок необходимо для правильного выбора средств их коррекции и формирования установок.

Полученные данные могут быть использованы в теоретическом анализе ПВК педагога и в психологическом сопровождении педагогического труда.

Далее рассмотрим ряд условий формирования профессионально важных ценностных установок. Эти условия существуют на социально-психологическом и психологическом уровне.

1 Социально-психологический уровень формирования ценностных установок. На данном уровне установки «задаются» социальным окружением человека. Это коллективные профессиональные ценности педагогического коллектива, психологический климат в коллективе, стиль руководства. Рассмотрим их как механизмы формирования ценностных установок.

Ценности педагогического коллектива отражаются в тех вопросах, которые поднимаются в коллективных обсуждениях на педсоветах, в тех фактах и явлениях, которые наказываются или поощряются (в том числе, морально) руководителем. Сам руководитель демонстрирует своими действиями те или иные ценностные установки, которые становятся объектом подражания и профессиональной идентификации.

Склонность оценивать других выше среднего, мягкость в оценках «провинившихся», преобладание идеальных образцов над «антиидеальными» – все это можно отнести просто к «позитивному», но гуманистическому мышлению. Позитивное гуманистическое мышление не является новым для педагогики. Педагогическая классика является его образцом, в котором главным принципом является поиск и открытие лучшего в каждом человеке. Поэтому коллективная работа, оценка руководителя и межличностные

отношения с позитивных гуманистических позиций являются необходимым условием благоприятных установок ценностного оценивания.

К примеру, обсуждение проблем следует вести с точки зрения «должного», желаемого, идеального – того, к чему следует стремиться, а не того, чего следует избегать, и что будет наказано. Руководитель может заражать коллектив образом должного и желаемого. Должное – это не формальный долг, который исполняется под страхом наказания, но который становится личным интересом педагога.

Аналогично в коллективе формируются установки «доступности» идеального, успешного, а также равноценности членов коллектива. Данные установки могут быть связаны с формированием демократических отношений в коллективе. В частности, доступность самого руководителя для членов коллектива, для обращений по личным проблемам поддерживает установку «доступности» желаемого. Если директор не поощряет лесть в свой адрес, систематически делегирует полномочия, использует коллективное обсуждение проблем – то все это также является условиями формирования установок «доступности» и «равноценности». Очевидным способом формирования «доступности» идеального (желаемого) и равноценности себя и других является продуманная система поощрений членов коллектива. Педагоги должны чувствовать себя справедливо оцененными, и каждый в чем-то может быть примером для других.

Систематическая методическая и профессиональная помощь педагогу в повышении квалификации также является важным инструментом в формировании самоотношения и профессионально важных ценностных установок.

Все вышесказанное является известными правилами социальной психологии, менеджмента. Но чтобы это было реальностью в каждом педагогическом коллективе, необходимо обучать директоров школ. Обучение целесообразно проводить в форме социально-психологического тренинга для директоров.

2 Психологический уровень формирования профессионально важных ценностных установок. На этом уровне мы можем выделить два основных аспекта. Первый – это обобщение личного опыта. Личный опыт включает события, связанные с социальными и ценностными ограничениями, с оценкой собственных возможностей в удовлетворении потребностей, достижении целей и преодолении препятствий. Ключевую роль играет, как известно, ранний детский опыт, а также опыт удовлетворения

высокозначимых потребностей. Опыт может быть как благоприятным, так и травматичным. В коррекции неблагоприятных ценностных установок необходима работа с биографией, разрешение внутриличностных конфликтов и актуализация благоприятного личного опыта. В этом направлении целесообразно использовать экзистенциальную терапию, группы личностного роста, коучинг.

Второй аспект психологического уровня формирования ценностных установок – это целенаправленное формирование ценностных установок когнитивными методами. Здесь мы видим возможности применения тренинга атрибуции личных успехов и неудач, атрибуции мотивов поведения, черт характера, социальной значимости и других аспектов личности других людей. В когнитивных методах – методами рассуждения, аргументации, опровержения, логического вывода, обобщения и других человек учится позитивному и гуманистическому способу оценивания других. В когнитивном тренинге педагог может осознанно преодолевать свои неблагоприятные автоматические ценностные установки.

Предложенные направления коррекции и формирования профессионально-важных ценностных установок могут быть изучены в конкретных формирующих экспериментах. Можно полагать, что их эффективность будет зависеть от комплексного сочетания указанных направлений и систематичности в организации психологического сопровождения.

Список литературы

1 Дубровина И. В. *О профессиональной подготовке практического психолога образования // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2012. – №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2773.phtml> (дата обращения: 06.03.2015).*

2 Калугин Д. В. *Исследование значимых параметров образовательной среды школы // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2012. – №4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3158.phtml> (дата обращения: 06.03.2015).*

3 Логинова И. О. *Психология жизненного самоосуществления. – Москва : Изд-во СГУ, 2009. – 279 с.*

4 Маркова А. К. *Психология профессионализма. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.*

5 Николаева И. А., Зайнулина Ю. И. *Ценностное отношение и личностные качества педагога // Психологическая наука и образование www.PSYEDU.RU. – Т.8. – 2016. – №1. – С.11-23.*

6 Ниязбаева Н. Н. *Экзистенциально-психологический подход в образовании: проблемы и перспективы // Психологическая наука и образование*

psyedu.ru. – 2011. – №3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2011/3/2462.phtml> (дата обращения: 06.03.2015)

7 Овчарова Р. В. *Психологическая фасилитация работы школьного учителя : учебное пособие. – Москва : Академия, 2007. – 305 с.*

8 Пазухина С. В. *Исследование типов отношения будущих педагогов к личности учащегося // Психологическая наука и образование. – 2012. – №3. – С.62-68.*

9 Труляев Р. А. *Позитивный личностный ресурс педагога и особенности эмоциональных состояний его учеников // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2013. – №3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3393.phtml> (дата обращения: 06.03.2015).*

10 Яницкий М. С., Серый А. В., Пелех Ю. В. *Ценностно-смысловая парадигма как основа постнеклассической педагогической психологии // Философия образования. – 2013. – №1 (46). – С. 175-186.*

Гербер Ю.С.

Курганский государственный университет

ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК МЕТОД ФАСИЛИТАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Сегодня каждое образовательное учреждение, в том числе и детский сад, стремится жить и работать по-новому. Этого требует современное общество, которому необходимы высокообразованные, целеустремленные, эрудированные, духовно и физически здоровые личности, способные занять достойное место в обществе.

Приоритетной целью современного российского образования становится не репродуктивная передача знаний, умений и навыков от педагога, а полноценное формирование и развитие способностей воспитанника самостоятельно очерчивать учебную проблему, формулировать алгоритм её решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат – научить учиться.

Перед образовательной системой страны стоит непростая задача: формирование мобильной самореализующейся личности, способной к обучению на протяжении всей жизни. На смену ведущего лозунга прошлых лет «Образование для жизни» пришёл лозунг «Образование на протяжении всей жизни».

Главными факторами для построения личностного вектора развития становятся умение ориентироваться в море информации и способность принимать правильные решения на основании данных из различных источников.

В жизнь системы образования страны прочно вошёл Федеральный образовательный стандарт. ФГОС устанавливает ряд требований к условиям реализации основной программы ДОО: психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые и к предметно-развивающей среде.

Кадровые условия являются главными. В связи с этим разработан и утвержден профессиональный стандарт педагога [4].

Согласно профстандарту педагога, педагог дошкольного образования должен:

- знать специфику дошкольного образования и особенности организации образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста;
- знать общие закономерности развития ребенка в раннем и дошкольном детстве;
- уметь организовывать ведущие в дошкольном возрасте виды деятельности, организовывать совместную и самостоятельную деятельность дошкольников;
- владеть теорией и педагогическими методиками развития детей раннего и дошкольного возраста;
- уметь планировать, реализовывать и анализировать образовательную работу с детьми раннего и дошкольного возраста в соответствии с ФГОС дошкольного образования;
- уметь планировать и корректировать образовательные задачи с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка раннего и/или дошкольного возраста;
- участвовать в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды, обеспечивая безопасность жизни детей, сохранение и укрепление их здоровья, поддерживая эмоциональное благополучие ребенка;
- владеть методами и средствами психолого-педагогического просвещения родителей (законных представителей);
- владеть ИКТ – компетенциями [5].

Профессиональный стандарт педагога, который должен прийти на смену морально устаревшим документам, до сих пор регламентирующим его деятельность, призван прежде всего раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию.

С этих точек зрения становится интересным открытое в педагогике и психологии явление фасилитации.

Термин «фасилитация» (от англ. глагола «*facilitate*») переводится как «облегчать», «помогать», «способствовать».

Краткий психологический словарь разъясняет это понятие так: «повышение скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие актуализации в его сознании образа другого человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за действиями данного индивида» [2].

Таким образом, фасилитация рассматривается как профессиональная организация процесса групповой работы, направленная на достижение целей занятия, решения в процессе обучения вопросов повышенной сложности и важности.

Особенное положительное фасилитирующее влияние ярко проявляется при работе над проблемными задачами, не имеющими не только очевидного, но и «единственно верного» решения и требующими творческого подхода.

При профессиональном подходе применение метода «фасилитации» в обучении может приводить к повышению эффективности групповой работы, вовлеченности, повышению заинтересованности участников, а также максимальному раскрытию их потенциала.

Основная цель фасилитации — решить конкретные вопросы: проанализировать проблемы, собрать идеи, уточнить задачи, найти решения, спланировать действия [6].

Фасилитатор — это ведущий, педагог, в основную задачу которого входит стимулирование, мягкое направление процесса умственной деятельности в группе обучающихся, направленное на поиск и анализ информации по конкретному вопросу или поставленной задаче.

Поэтому роль «фасилитатора» должна сводиться к выбору темы и вопросов для обсуждения, организации процесса работы, а именно созданию творческой, свободной, позитивной атмосферы [6].

Одной из методик, где может реализовываться фасилитационное обучение, является песочная терапия, применяемая в работе с детьми дошкольного возраста.

Песочная терапия в контексте арт-терапии представляет собой невербальную форму психокоррекции, где основной акцент делается на творческом самовыражении клиента.

Эти образы проявляются в символической форме в процессе создания творческого продукта – композиции из фигурок, различных построений на песке. Также возможно выражение своих чувств и эмоций на основе взаимодействия с песком на основе развивающих, коррекционных и воспитательных игр и упражнений [8].

Песочная терапия ориентирована на присущий каждому человеку внутренний потенциал здоровья и силы. Её акцент – на естественном проявлении мыслей, чувств и настроений в творчестве, принятие человека таким, какой он есть, вместе со свойственными ему способами самоисцеления и гармонизации. Это удовлетворяет потребность современного человека в наиболее естественных, комплексных способах лечения и гармонизации, в которых равную роль играют разум и чувства, тело и дух, мужские и женские качества, способность к интроспекции и активному действию [3].

Как и любая другая форма психотерапии, терапия песком должна осуществляться в соответствии со следующими требованиями, которые присущи и фасилитационному обучению:

- 1 Создание естественной стимулирующей среды, в которой ребенок чувствует себя комфортно и защищено, проявляя творческую активность. Для этого необходимо подбирать задание, соответствующее возможностям ребенка.

Необходимо исключить негативную оценку его действий и, конечно же поощрять его фантазию.

- 2 Оживление абстрактных символов: букв, цифр, геометрических фигур. Реализация этого принципа позволяет сформировать и усилить положительную мотивацию к занятиям.

- 3 Реальное проживание, проигрывание всевозможных ситуаций вместе с героями.

- 4 Нет единственного, правильного решения поставленной задачи.

5 Педагог выступает как помощник, направляет ребенка, а не является главным в выполнении задания [8, 10].

Для детей песок является природным материалом, общение с которым необходимо. Играя с песком и необходимыми предметами, ребенок входит в диалог с окружающим миром.

Основополагающая идея песочной терапии: игра с песком предоставляет ребёнку возможность избавиться от психологических травм с помощью перенесения вовне, на плоскость песочницы, фантазий и формирования ощущения связи и контроля над своими внутренними побуждениями, особенно с архетипом самости, и их выражение в символической форме в значительной мере облегчает здоровое функционирование психики [7].

Для детей это игровой способ рассказать о своих проблемах, показать свои страхи и избавиться от них, преодолеть эмоциональное напряжение. Ведь игра для ребенка – это необходимая, естественная и любимая деятельность.

Игра в песок позволяет психологу найти доступ во внутренний мир ребенка; также это является естественным методом исцеления психики, который стимулирует процесс самопознания.

Метод песочной терапии можно использовать в работе с детьми от трех лет со следующим спектром проблем:

- различные формы нарушений поведения;
- сложности во взаимоотношениях со взрослыми (родителями, воспитателями) и сверстниками;
- психосоматические заболевания;
- повышенная тревожность, страхи;
- сложности, связанные с изменениями в семейной (развод, появление младшего ребенка и т.д.) и в социальных ситуациях (детский сад, школа);
- неврозы [1].

Технология песочной терапии многофункциональна, она позволяет одновременно решать задачи диагностики, развития и коррекции. Сам же ребенок решает задачи самовыражения, самоосознавания и развивает самооценку, учится работать в коллективе.

Таким образом, песочная терапия оказывает существенное влияние на сохранение эмоционального благополучия, помогает создать радостное

настроение, повышает жизненный тонус, снимает напряжение, агрессию, состояние внутреннего дискомфорта у детей.

В соответствии с концепцией фасилитации выстраивается теоретический фундамент для системы повышения качества образования.

Суть представленной технологии фасилитации при работе с песком заключается в самоактуализации педагога посредством свободы выбора в воспроизводстве новых знаний, личностно-профессиональном росте.

Соответственно выявляется алгоритм управленческих действий педагога и воспитанника при сочетании метода песочной терапии и фасилитационного обучения:

1) *фасилитация мотиво-образующей деятельности* – педагог, создает естественную стимулирующую среду, в которой ребенок чувствует себя комфортно и защищенно, проявляя творческую активность, педагог демонстрирует песочницу и знакомит с игрушкой-посредником;

2) *фасилитация формирования цели* – формулирование темы занятия, инструкций к играм. Этот шаг осуществляет сказочный герой – игрушка-посредник. Он задает тему занятия, от его лица ведется рассказ о каком-либо событии. Иными словами, весь образовательный материал преподносится детям этим сказочным персонажем. Он же ведет игровой процесс, контролирует его ход, резюмирует и анализирует результаты творческих работ, подбадривает ребят;

3) *фасилитация поиска предмета познания* – формулируется проблема, которую необходимо будет решить детям на занятии, проблему ставит либо педагог, либо игрушка – посредник.

4) *фасилитация поиска средств познания* – какие способы помогут достичь решения проблемы, групповое обсуждение детьми;

5) *фасилитация поиска метода деятельности* – как именно на практике будет реализована решаемая цель, совместное проговаривание;

6) *фасилитация реализации процесса основного содержания занятия* – этот шаг осуществляет сказочный герой – игрушка-посредник. Он задает тему занятия, от его лица ведется рассказ о каком-либо событии, он формулирует задания и загадывает загадки. Иными словами, весь образовательный материал преподносится детям этим сказочным персонажем. Он же ведет игровой процесс, контролирует его ход, резюмирует и анализирует результаты творческих работ, подбадривает ребят.

7) фасилитация рефлексии – завершая работу в песочнице, дети разбирают свои постройки, расставляют игрушки на полки стеллажа, разравнивают песок, кладут ладони на поверхность песка и произносят слова благодарности, рассказывают, что получилось на занятии, какие упражнения были сложными или легкими [9].

При этом педагог использует те методы и приемы, которые способствуют творческому усвоению необходимой информации, формируют умение рассуждать, искать новые грани проблем в уже известном материале. Она позволяет педагогу занять позицию не «над», а «вместе» с воспитанниками и не бояться при этом быть обвиненным в «незнании существующих на практике проблем». Он остается исследователем и не теряет своего лица как ученый, не надевает на себя маску педагога-догматика, дающего однозначные ответы на все вопросы. Реализация концепции педагогической фасилитации предполагает создание ряда условий. Среди них следует особо выделить: значимость учения для воспитанников; конгруэнтность педагога; психологическую безопасность и психологическую свободу.

Ключевыми приемами и техниками фасилитационного общения, как самостоятельного метода, так и при совместном использовании с методом песочной терапии являются:

- уважение и позитивное принятие обучаемого как личности, способной к самоизменению и саморазвитию. Этот прием основан на оптимистической гипотезе А.С. Макаренко о потенциальных возможностях подопечного;

- проявление педагогического такта, основанного на доверии без попустительства, простоте общения без фамильярности, воздействии без подавления самостоятельности, юморе без насмешки;

- создание ситуаций успеха, авансирование похвалы, обращение к обучаемому по имени [9; 10].

Все это, в нашем представлении, направлено на совершенствование системы оценки качества образовательных результатов в условиях модернизации современного образования.

Таким образом, к достоинствам концепции педагогической фасилитации можно отнести такие особенности, как обращение к личному опыту участников, активность участников, сочетание теории и практики, взаимообогащение опыта участников, возможность использовать новый опыт,

легкость восприятия и усвоения, творчество участников, многообразие точек зрения.

Список литературы

- 1 Гранина И. В. *Песочная терапия в психотерапии*. – Екатеринбург, 2002. – 65 с.
- 2 *Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского*. – Москва, 1985.
- 3 Мешавкина Т. Ф. *Использование песочной терапии в работе с дошкольниками*. – Екатеринбург, 2003. – 78 с.
- 4 Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», приложение к приказу «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования».
- 5 Профессиональный стандарт педагога приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н.
- 6 Райс О. И. Фасилитация, как метод интерактивного обучения // *Психология, социология и педагогика*. – 2014. – № 7. URL: <http://psychology.spaika.ru/2014/07/3317> (дата обращения: 19.11.2016).
- 7 Скавитина А. *Аналитическая игра в песок (сэндплэй) - дверь в королевство детства*. – Москва, 2001. – 154с.
- 8 Шахматова О. Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития // *Научные исследования в образовании*. – 2006. – №3.
- 9 Штейнхард Л. *Юнгианская песочная психотерапия*. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 394 с.
- 10 <http://www.mental-skills.ru>

Уварова О.Н.

*Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации
работников образования*

ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ-ФАСИЛИТАТОРУ, РАБОТАЮЩЕМУ В УЧРЕЖДЕНИИ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Значимой для общества проблемой было и остается образование. В связи с этим появляются новые методы, приемы обучения, воспитания и развития учащихся, совершенствуются педагогические технологии. По-

этому педагогам приходится постоянно знакомиться с новшествами в сфере образования, повышать свою квалификацию и проходить переподготовку. Для того, чтобы сделать данный процесс эффективным, преподаватель учреждения переподготовки и повышения квалификации работников образования должен умело фасилитировать образовательную деятельность, то есть инициировать и направлять образовательный процесс.

Термин «фасилитация» (от англ. to facilitate – «облегчать», «содействовать») используется в психологии для обозначения процесса и феномена облегчения, оптимизации и повышения продуктивности деятельности личности или группы вследствие воображаемого или реального присутствия другого человека или группы людей [5, 118]. Фасилитация может быть случайной, неосознаваемой или осознаваемой и целенаправленной, если осуществляется фасилитатором.

Проблеме фасилитации и личности фасилитатора в настоящее время посвящены труды психологов гуманистического направления – К. Роджерса [4], Р. Мэй, В. Франкла; отечественных психологов и педагогов – Э.Ф. Зеера [1], О.Н. Шахматовой [5] и др. В настоящее время фасилитация становится ведущим принципом педагогики; специфическим видом деятельности, выполняющим функцию стимулирования, управления образовательным процессом; создает творческую образовательную среду. Однако, несмотря на изученность вопроса фасилитации, проблема требований к преподавателю-фасилитатору, работающему в учреждении переподготовки и повышения квалификации работников образования, является малоизученной. Несмотря на то, что область переподготовки и повышения квалификации педагогов является в настоящее время значимой, поскольку «среди актуальных задач развития образования сегодня – задача развития профессионально-личностной культуры педагогических работников» [2, 60].

Для осуществления фасилитации в образовательном процессе преподаватель, работающий в учреждении переподготовки и повышения квалификации работников образования, должен соответствовать следующим требованиям:

- 1 Для стимулирования стремления слушателей курсов к саморазвитию, самообучению, самовоспитанию, самомотивации в профессиональной деятельности преподаватель-фасилитатор должен быть примером. В связи с этим он обязан осознанно и целенаправленно:

- увеличивать и совершенствовать свои психолого-педагогические знания, умения и навыки;
- стремиться к передаче собственного опыта;
- развивать социально-нравственные свойства личности;
- стремиться к достижению профессионального идеала;
- знать свои сильные качества как профессионала, добиваться их дальнейшего развития и опираться на них при осуществлении профессиональной деятельности;
- стремиться к признанию в профессиональной группе;
- знать свои слабые качества как профессионала, добиваться их устранения.

2 Повысить уровень интереса к психолого-педагогическим знаниям у слушателей возможно в том случае, если преподаватель-фасилитатор сам проявляет интерес к этой области, в курсе новых достижений, нового педагогического опыта. Наличие профессионального интереса у педагога-фасилитатора также может проявляться в следующем:

- умения преодолевать профессиональные трудности;
- старательности;
- настойчивости в своей работе;
- стремлении к поиску;
- наблюдательности;
- самостоятельности.

3 Преподаватель-фасилитатор должен использовать информационно-коммуникационные технологии для оптимизации образовательного процесса. Информационно-коммуникационные технологии позволяют решить следующие задачи:

- интенсифицировать информационный обмен;
- создать общее информационное пространство преподавателя-фасилитатора и слушателей;
- расширить спектр используемых дидактических материалов;
- обеспечить устойчивую обратную связь;
- ускорить доступ к достижениям педагогической практики;
- обеспечить индивидуализацию обучения;

- визуализировать изучаемые явления, объекты и процессы с целью их исследования, изучения их структурных и функциональных характеристик;
- активизировать процесс обучения;
- привлечь слушателей-педагогов к исследовательской деятельности;
- обеспечить гибкость процесса обучения;
- повысить продуктивность самоподготовки.

Это улучшит качество подготовки слушателей курсов, позволит осмыслить современные научные достижения и открытия.

4 Для снятия психологических барьеров и улучшения взаимопонимания преподавателя и слушателей в образовательном процессе фасилитатору необходимо:

- искренне высказывать свое мнение;
- быть эмоционально открытым;
- создавать атмосферу психологической поддержки;
- стремиться к пониманию внутреннего мира обучающихся, безоценочно принимать его;
- позитивно относиться к мировоззрению других;
- проявлять уважение, заботу, доверие к слушателю.

5 Для раскрытия творческого потенциала слушателей преподаватель-фасилитатор должен сам проявлять педагогическое творчество в образовательном процессе, используя существующие психолого-педагогические знания, технологии, методы и приемы, расширяя область их применения, изменяя привычный взгляд на них. Педагогическое творчество позволяет:

- перейти от простого созерцания к глубокому познанию явлений, предметов и окружающей действительности;
- найти противоречия и проблемы там, где их не было, что позволит углубить знания об этом, решая их;
- развить прогрессивность у слушателей, что позволит внести вклад в совершенствование не только их личности, но и общества в целом;
- реализовать потребность в творчестве личности педагога-слушателя и преподавателя-фасилитатора;

– получить опыт педагогами-слушателями путем соотнесения стандартных педагогических приемов и нетипичных ситуаций, опыт решения педагогических задач (типовых и нестандартных) в меняющихся обстоятельствах;

– развить педагогам-слушателям с помощью педагога-фасилитатора творческое мышление, творческий потенциал личности, такие компоненты личности, как познавательный, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностный.

6 Для повышения академических успехов слушателей преподаватель-фасилитатор должен строить процесс обучения с учетом их потребностей и запросов. На основе существующих потребностей преподаватель-фасилитатор формирует новые потребности, которые являются профессионально значимыми. Это позволит увеличить познавательную мотивацию слушателей, заинтересовать их в процессе обучения.

7 Поскольку одна из важных задач работы преподавателя – это популяризация новых научных достижений и открытий, то новая информация должна быть изложена простым, доступным языком. И возможность получения новой информации должна быть доступна для слушателей с различным стажем работы.

8 Преподаватель-фасилитатор должен учитывать субъект-субъектный характер образовательного процесса, который проявляется в том, что не только слушатель проходит процесс обучения, воспитания и развития за время прохождения курсов, но и преподаватель при общении с ними также получает новые знания, личностно развивается, обогащает свои моральные представления, пересматривает ценности. Это позволяет не только взаимообогатить культурно-исторический опыт субъектов образовательного процесса, но и глубже понять картину мира друг друга.

9 Для самоактуализации личности слушателя, если она еще не является таковой, преподаватель-фасилитатор должен сам стремиться к этому или являться ей. При этом в образовательном процессе следует учитывать черты, присущие самоактуализирующейся личности и стремиться к ним, это:

- чувство юмора;
- естественность;
- свобода от стереотипов и предрассудков;
- интерес к новому;

- самостоятельность;
- свежесть восприятия (умение найти новое в хорошо известном);
- демократичность в отношениях;
- наличие внутренних моральных норм;
- созидательность.

10 Преподаватель-фасилитатор, работающий в направлении повышения квалификации педагогов, должен обладать не только педагогическими знаниями, но и знаниями смежных дисциплин, которые должны учитываться при построении образовательного процесса. К таким дисциплинам можно отнести следующие:

- педагогическая психология;
- возрастная психология;
- основы информационно-коммуникационных технологий.

В связи с возрастающим значением инклюзивного образования для педагогов должна возрастать значимость знаний по следующим дисциплинам:

- специальная психология;
- специальная педагогика;
- педагогические системы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Реализовывая на практике знания по вышеперечисленным дисциплинам, в процессе осуществления инклюзивного образования педагог профессионально и личностно развивается [3].

Если преподаватель, работающий в учреждении переподготовки и повышения квалификации работников образования, не соответствует вышеперечисленным требованиям и не пытается развить в себе необходимые качества, то это может привести к ряду негативных явлений, проявляющихся в снижении темпа, сдерживании или остановке следующих процессов у педагогов-слушателей:

- обогащения знаний;
- совершенствования их умений и навыков;
- развития потенциала личности;
- стремления к самоактуализации личности;
- стремления к педагогическому творчеству;
- расширения мировоззрения;

- стремления к изучению смежных с педагогикой дисциплин;
- познавательной активности.

Таким образом, преподаватель, работающий в учреждении переподготовки и повышения квалификации работников образования, должен развивать в себе и совершенствовать стремление к фасилитации.

Список литературы

1 Зеер Э. Ф. *Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.* – Москва : Издательский центр Академия, 2010. – 176 с.

2 Кийкова Н. Ю. *Учебно-методическое сопровождение реализации дополнительных профессиональных программ как средство развития профессиональной культуры педагогических работников // Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики : материалы VII Международной научно-практической конференции.* – 2016. – С. 60-64.

3 Конева О. Б. *Профессиональное и личностное развитие педагогических работников в условиях реализации инклюзивного образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* – 2014. – № 4 (21). – С. 5-12.

4 Роджерс К., Фрейберг Дж. *Свобода учиться / пер. с англ. А. Б. Орлова, С. С. Степанова, Е. Ю. Патяевой / под ред. А. Б. Орлова.* – Москва : Смысл, 2002. – 527 с.

5 Шахматова О. Н. *Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития // Научные исследования в образовании.* – 2006. – № 3. – С. 118-125.

Пестов А.В.

Сургутский государственный педагогический университет

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИИ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Одной из современных и актуальных проблем отечественной психологии является проблема развития личности в период обучения в вузе. Этой проблеме посвящены многочисленные исследования как в зарубежной, так и в отечественной психологии. В зависимости от теоретических взглядов авторов сформулированы разнообразные подходы к изучению развития личности в период ранней взрослости, изучены факторы и условия эффективного развития в зависимости от особенностей данного воз-

раста, от особенностей социальных условий, от способов и стилей взаимодействия в учебном процессе, в профессиональной деятельности и т. д. (Б.Г. Ананьев, В.В. Белоус, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Э.А. Голубева, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, Е.А. Климов, И.С. Кон, И.Б. Котова, А.А. Леонтьев, В.С. Мерлин, В.С. Мухина, А.В. Петровский, В.А. Петровский, С.С. Рубинштейн, Е.Ф. Рыбалко, Е.Н. Шиянов, Б.Д. Эльконин и др.).

Не вызывает сомнения, что процесс развития как процесс социализации и адаптации личности к меняющимся условиям жизни сопряжен с определенными трудностями и различными переживаниями. Таким образом, можно констатировать наличие адаптивных и неадаптивных форм поведения студентов, вырабатываемых ими в ходе социализации. Как правило, неадаптивные формы связаны с недостаточностью ресурсов развивающейся личности и сопряжены с негативными эмоциональными переживаниями студентов. Следовательно, данная группа респондентов склонна проявлять в своём поведении агрессивные формы.

В отечественной науке проблематика агрессивности раскрывается в контексте различных смежных отраслей: социальной психологии, юридической психологии, психологии личности, педагогической психологии, психиатрии и т.д. Существенный вклад в продвижение данного вопроса внесли авторы: Н.Д. Левитова, Г.М. Андреева, В.В. Знаков, С. Беличева, С.В. Еникополова, А.А. Реан, Л.П. Колчина, Е.В. Романина, С.Е. Рощина, Т.Г. Румянцева и др.

В зарубежных исследованиях по проблематике агрессивности и агрессивного поведения имеется большой опыт в разработке теоретических моделей агрессии в мире живой природы, человеческой агрессивности, различных форм вербальной и невербальной агрессии. История изучения агрессии связана с именами: А. Bandura, R. Walter., Z. Berkowits., A. Buss A., K. Lorens Richard, R. Walters, Murray Braun, Kaufmann и др.

Существуют различные точки зрения, как на природу агрессивности, так и на причины агрессивного поведения людей. Например, *агрессивность* (лат. *aggressio* – *нападать*) может рассматриваться как проявление агрессии или готовность её проявить. Стимулятором агрессивности является страх дефицита ресурсов. В качестве ресурсов может выступать еда, поло-репродуктивные ценности (партнёр, потомство), социальный статус (власть, доход, престиж), территория, психологический комфорт [4, 345].

Согласно другой точке зрения, *агрессивность*, – это свойство личности, выраженное в предпочтении использования насильственных методов для достижения своих целей. Соответственно, сама *агрессия* будет пониматься, как «мотивационное поведение, акт, который может часто наносить вред объектам атаки-нападения или же физический ущерб другим индивидам, вызывающее у них депрессию, психодискомфорт, неуютность, напряженность, страх, боязнь, состояние подавленности, аномальное психопереживание» [4, 423].

Несмотря на существенные различия в понимании природы агрессивности, агрессии, агрессивного поведения, большинство авторов связывают агрессию с мотивированным поведением субъекта, который наносит определенный физический ущерб или психологический дискомфорт себе или своему окружению. На эту точку зрения мы и опирались в своей работе.

В ряде исследований отмечается, что юношеский возраст сензитивен и для формирования ценностных ориентаций как устойчивого свойства личности. Ценностные ориентации формируют определенную позицию личности по отношению к другим людям, обществу и самому себе, во многом обуславливая направление и содержание развития личности.

В отечественной и зарубежной психологии исследованием ценностей и ценностных ориентаций занимались: С.Л. Рубинштейн, Г.М. Андреева, М.С. Яницкий, Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев, Ш. Шварц, Л.В. Шibaева, В. Франкл; ценности молодежной среды исследовали: Ш. Аллен, В. Бенгстон, К. Мангейм, Т. Парсонс, Н. Райдер, Дж. Старр, К. Уильямс, С. Фрис, Г. Шельский, Э. Шпрангера, Ш. Эйзенштадт и мн. др. [3, 231].

Несмотря на имеющиеся различия в понимании природы ценностей и ценностных ориентаций, большинство авторов связывают *ценность* с обозначением различных объектов материальной и нематериальной природы «воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного [2, 128]. Сами же *ценностные ориентации* понимаются как важный составной элемент самосознания и мировоззрения личности, выражающий социальные ценности и формирующий на основе высших социальных потребностей и являющийся главным фактором, «регулирующим, детерминирующим» ее мотивацию и, следовательно, поведение». С этих позиций ценностные ориентации выступают как свойство личности, формируемое в процессе социализации.

Одним из аспектов общей проблемы развития личности в период обучения в вузе является проблема взаимосвязи ценностных ориентаций и агрессивного поведения в студенческой среде. Ею занимались такие учёные, как О.Д. Василиади, Л.В. Карпушина и др. [2, 174]. Было показано, что агрессивность взаимосвязана с личностными ценностями человека и имеет различия во взаимосвязях в разных социальных группах. Для студентов взаимосвязь личностных ценностей и характеристик агрессивности менее выражена в силу своего возраста и статуса, у них менее выражены такие черты личности как консерватизм, авторитарное подчинение, комплекс власти, деструктивность, цинизм, проективность. Также было установлено, что уровень агрессивности связан с половыми особенностями: женщины более агрессивны, чем мужчины. Это объясняется усложнением жизни женщины в современном мире и трансформацией социальных ролей.

Вместе с тем проблема соотношения форм агрессии, агрессивного поведения и ценностных ориентаций студентов остается недостаточно изученной.

Таким образом, *целью нашего исследования* являлось изучение соотношения форм агрессии и ценностных ориентаций в студенческой среде.

Объектом исследования выступает агрессивное поведение студентов и их ценностные ориентации.

Предметом исследования является специфика взаимосвязи форм агрессии и ценностных ориентаций как свойств личности.

Гипотезой исследования служит предположение о наличии взаимосвязи между формами агрессивного поведения в зависимости от ценностных ориентаций студентов. Для реализации поставленной цели были решены следующие *задачи*:

- 1 Провести анализ научной литературы по заявленным проблемам;
- 2 Подготовить и провести процедуру эмпирического изучения проблемы;
- 3 Произвести обработку, анализ и интерпретацию полученных данных, сделать выводы.

Для решения этих задач использовались следующие *методы исследования*: анализ психолого-педагогической литературы; констатирующий эксперимент; тестирование; математико-статистический анализ данных, сравнительный анализ и интерпретация полученных результатов.

Экспериментальная база исследования: в БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут. В экспериментальном исследовании приняли участие группа испытуемых 1 и 4 курса, в качестве испытуемых выступили студенты, обучающиеся по специальности 37.03.01. В экспериментальном исследовании приняли участие студенты – педагоги-психологи в количестве 60 человек.

Для решения практических задач нами были использованы следующие психодиагностические *методики*: «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» (В.В. Бойко) и тест «Смысложизненные ориентации» или СЖО (Д.А. Леонтьев).

Выбор данных методик не случаен. Методика определения интегральных форм коммуникативной агрессивности по В.В. Бойко является многомерной, поскольку помимо тонких форм проявлений агрессивности и потребности в ней, она позволяет определить и степень агрессивного заражения, и способность к торможению, и способы переключения агрессивности. Методика СЖО позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

Результаты экспериментального исследования представлены в таблице 1.

Согласно данным результатов исследования по методике СЖО мы видим, что у студентов наивысшие средние значения выражены по критериям «цель» (34,8) и «ЛК-жизнь» (26,5), в то время, как самые низкие средние показатели проявились по шкалам: «Процесс» (19,5) и «ЛК - «Я» (14,5).

Мы предполагаем, что высокие показатели связаны с тем, что студентам педагогического вуза, как будущим специалистам по работе с людьми, свойственна ответственность, целеустремленность, так как в социальной активности молодежи доминирует не результат, а поставленная цель, которая основана на эмоциях, чувствах и фантазиях. Низкие показатели характеризуют наличие у молодёжи поиска смысла себя, саморазвития, стремление к получению морального удовлетворения и развитие своих творческих возможностей.

Таблица 1 – Результаты исследования по методике «Смысложизненные ориентации» и «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности»

Тест «Смысложизненные ориентации» по Д.А. Леонтьеву		Методика «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» по В.В. Бойко		
Шкалы	Среднее значение в баллах	Шкалы	Среднее значение в баллах	
Цель	34,8	Спонтанная агрессия	3,3	
Процесс	19,5	Неспособность тормозить агрессии	2,4	
Результат	23,3	Неумение переключать агрессию на деятельность	3,3	
ЛК - «Я»	14,5	Анонимная агрессия	0,5	
ЛК-жизнь	26,5	Провокация агрессии у окружающих	3,0	
		б	Склонность к отражательной агрессии	2,7
			Аутоагрессия	2,5
			Ритуализация агрессии	0,5
			Склонность заражаться агрессией толпы	0,6
		0	Удовольствие от агрессии	2,1
		1	Расплата за агрессию	2,1

Из результатов исследования по методике Бойко мы видим, что у этих студентов наивысший уровень проявления агрессии, согласно средних значений, выражен по критериям: неумение переключать агрессию на деятельность (3,3), спонтанная агрессия (3,3) и провокация агрессии у окружающих (3,0). Самые низкие показатели проявились по шкалам: анонимная агрессия (0,5), ритуализация агрессии (0,5), склонность заражаться агрессии толпы (0,6).

Мы предполагаем, что данные показатели связаны с тем, что студентам педагогического вуза свойственно проявлять вышеназванные формы агрессии в силу возраста и низкого уровня толерантности, стремления к получению морального удовлетворения, что подтверждается различными исследованиями в этой области. Данная позиция соотносится с результатами исследований подобной связи с динамическими свойствами лично-

сти, особенно с холерическим типом темперамента. В целом данная картина по нашему мнению соотносима с достаточно низким уровнем личностного развития, когда агрессия проявляется ещё неосознанно и спонтанно.

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет сделать вывод, что если студентам педагогического вуза не удастся согласовать внутренние потребности и ценности, а также не удаётся найти возможность «подтвердить» их во внешнем пространстве (реализовать или согласовать), то наступает некоторый конфликт ценностей (фрустрация потребностей), который ведет к неудовлетворенности жизнью, снижением ощущения благополучия и повышению агрессивности.

Данный результат связан со спецификой обучения в вузе по специальности «педагог-психолог», которая предполагает реализацию определенной профессиональной компетентностной модели как профессионала в сфере человеческих отношений. В связи с этим возникает необходимость описать выявленные корреляционные взаимосвязи.

Для выявления взаимосвязи нами использовался корреляционный анализ в частности, расчеты коэффициента корреляции r_s Спирмена. Опишем наиболее значимые связи, выявленные в процессе корреляционного анализа.

Шкала «результат» соотносится с формой агрессии как «склонность к отражательной агрессии» ($r_s = 0,657, p < 0,05$).

Таким образом, корреляционный анализ позволил выявить достоверные связи между показателями интегральных форм агрессии с ценностными ориентациями студентов педагогического вуза. Выдвинутая гипотеза нашла своё подтверждение.

Проведенный анализ и интерпретация полученных результатов позволяет дать рекомендации специалистам, работающим с данной категорией студентов. Включение большего числа специальных практико-ориентированных курсов, направленных на изучение различных форм агрессивного поведения человека, позволит во многом быстрее и качественнее снизить уровень агрессивности студентов и повысить их компетентность в данной области. Намеченные направления работы могут лечь в основу специальных практико-ориентированных курсов, которые могут не только обучить будущих педагогов-психологов коррекционно-

развивающей работе, но и дать им возможность развить личные профессионально значимые качества.

Список литературы

- 1 Бэрон Р., Ричардсон Д. *Агрессия*. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 352 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
- 2 Василяди О. Д., Карпушина Л. В. Особенности взаимосвязей личностных ценностей и агрессивности в студенческой молодёжи // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. Психология*. — 2009. — № 1 (5). — С.34-35.
- 3 Слободчиков В. И. *Основы психологической антропологии. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе*. — Москва : Школьная пресса, 2000. — 416 с.
- 4 *Современный словарь по психологии / под ред. В. В. Юрчука*. — Минск : Элайда, 2000. — 704 с.

Братчикова Ю.В., Волошина Н.С.

*Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В последние годы особую остроту приобретает проблема повышения качества образования, поиски решения которой имеют характер национальной проблемы. Сегодня не вызывает сомнения тот факт, что существует прямая зависимость между качеством образования и устойчивым, динамичным развитием общества. Массовая практика и передовой опыт показывают, что достижение высоких результатов деятельности в настоящее время неизбежно сопряжено с реализацией идеи взаимодействия. Ребенок также непосредственно вступает в различные взаимодействия. Так, введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования выдвигает новые требования к процессам обучения, воспитания, развития и к достижению планируемых результатов освоения основной образовательной программы на ступени начального общего образования, что, в частности, предполагает не только успешное усвоение обучающимися новых знаний, но и «развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуа-

циях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций» [8].

Взаимодействие в контексте образовательного процесса рассматривается в положительном аспекте (как сотрудничество) и определяется как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, совокупность связей и взаимовлияний людей, складывающихся в их совместной деятельности, целью которой является согласование взаимных усилий субъектов в процессе налаживания отношений и достижение общего результата [1]. Под навыками взаимодействия же, опираясь на проведенный теоретический анализ, мы понимаем автоматизированный способ поведения детей в ситуациях согласованной совместной деятельности, который применяется индивидом в результате упражнения, не делая ее выполнение сознательной целью. Изучив и проанализировав проблему взаимодействия в обучении в исследованиях многих авторов (Л.В. Гончарик, Е.В. Коротаева, И.Б. Первин, Г.А. Цукерман, И.М. Чередов, А.Ю. Уваров и др.), можно сделать вывод о том, что организация взаимодействия обучающихся непосредственно оказывает влияние для достижения личностного и метапредметного результата и, прежде всего, способствует развитию коммуникативных универсальных учебных действий. То есть навыки взаимодействия входят в группу коммуникативных учебных действий [5]. Таким образом, взаимодействие в нашей работе мы рассматриваем как интерактивную сторону общения и как одну из групп коммуникативных универсальных учебных действий.

Конечно, развитие навыков взаимодействия начинается еще в дошкольном возрасте. Но многие исследователи (Г.М. Андреева, А.С. Белкин, Е.В. Коротаева, Г.А. Цукерман) подчеркивают широкие возможности младшего школьного возраста, отмечая его сензитивность для развития психологических образований, значимо важных для благоприятного развития в дальнейшие возрастные периоды. И одним из этих важных образований, несомненно, является развитие навыков взаимодействия [4]. В младшем школьном возрасте, как подчеркивает Н.Ф. Голованова, начинается активное усвоение навыков общения, осуществляются изменения в отношениях ребенка с людьми и происходит интенсивное установление дружеских контактов [2]. А именно навыки взаимодействия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участ-

воват в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми [6]. Формирование основных навыков межличностного общения и нравственного поведения происходит в учебной деятельности, которая является ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте. То есть от развития навыков взаимодействия у младших школьников зависит результативность обучения школьников, их социализация, а также развитие личности детей в целом.

Проведя теоретический анализ литературы по данной проблеме, мы выявили определенную закономерность психолого-педагогических особенностей развития межличностного взаимодействия у детей младшего школьного возраста. Так в период первого года обучения у школьников повышается уровень конформности, а авторитет учителя является очень высоким, поэтому дети проявляют больший интерес и общительность к учителю, чем к своим сверстникам. Поэтому педагог имеет возможность способствовать формированию статусов и межличностных отношений в классе. Но к 3-4 классу для детей учитель как личность становится менее интересной, менее значимой и авторитетной фигурой, вследствие чего возрастает интерес к сверстникам. Ровесник приобретает индивидуальность, а взрослый постепенно уходит на второй план, контакт с одноклассниками приобретает более тесный и дифференцированный характер. Постепенно у детей начинает складываться нравственная оценка поведения каждого из ребят, так у них происходит более глубокое осознание тех или иных сторон личности сверстников и, как следствие, подкрепление взаимодействий между ними, потому что в соответствии с возрастными особенностями младшие школьники начинают лучше понимать индивидуальные особенности и способности одноклассников, что является важным в ситуациях взаимодействия для понимания эмоционального состояния партнера, для правильного распределения ролей. Так, к девяти или десяти годам ребенок способен наладить близкий социальный контакт с другими детьми и поддерживать его продолжительное время. Таким образом, по мере освоения школьной действительности у детей складываются личные отношения в классе, основу которых составляют непосредственные эмоциональные отношения.

По мнению Е.В. Коротаевой и Ю.В. Братчиковой, важнейшим умением, которым должны овладеть учащиеся, является умение взаимодей-

ствовать, находиться в режиме диалога. И организовать такое взаимодействие в системе «ученик – ученик» возможно с помощью группового взаимодействия обучающихся. Групповые взаимодействия – это форма организации учебной деятельности учащихся, предполагающая совместное решение учебных задач при непосредственном личном контакте двух или более учащихся, который сопровождается их позитивными взаимными изменениями, возникновением межличностных взаимоотношений между ними и имеющая не только личную, но и коллективную значимость [7].

Исходя из рассмотренных психолого-педагогических особенностей развития взаимодействия младших школьников, можно сделать вывод, что работа по взаимодействию будет осознанной только к 3 классу. Поэтому нами была разработана программа развития у младших школьников навыков взаимодействия со сверстниками, которая была апробирована на учащихся третьих классов. Программа включает в себя комплексы мероприятий для обучающихся с разными показателями развития навыков взаимодействия, которые были бы направлены на формирование позитивной установки на участие во взаимодействиях со сверстниками, актуализацию опыта межличностного взаимодействия и формирование умений выстраивания взаимодействия. Программа представляет собой психологический тренинг, в ходе которого детей с низкими и средними показателями вовлекают в коллективную работу (работу в парах или группах). Так как именно тренинг, по определению Л.А. Петровской, является средством психологического воздействия, которое направлено на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения. В ходе тренинга с помощью специальной системы психологических упражнений и игр у детей появляется возможность увидеть себя и свои проблемы глазами других людей, безопасно для себя примерить множество новых ролей, усвоить новые формы поведения и приобрести необходимые навыки и умения общения и взаимодействия.

Для выявления актуальности разработки программы по развитию у младших школьников навыков взаимодействия нами было проведено эмпирическое исследование, цель которого – выявить уровень развития навыков взаимодействия младших школьников со сверстниками. Для достижения цели были выделены показатели успешного взаимодействия, которые определены программой ФГОС [8], и подобран комплекс методик их исследования. Чтобы изучить уровень сформированности навыков

группового взаимодействия, учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи использовалась методика Р. Овчарова «Ковёр». Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман) позволила выявить уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества. С помощью методики «Кто прав?» (Г.А. Цукерман) выявили такой аспект взаимодействия, как сформированность действий, направленных на учет позиции собеседника. Методика «Дорога к дому» модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель» была проведена для изучения сформированности действий по передаче информации и продуктивности совместной деятельности.

В результате диагностики было выявлено, что сформированность навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи развита только у 12% (6). Такие дети учитывают различные позиции, высказывают и обосновывают свое мнение, планируют свои результаты в соответствии поставленной задачи и осуществляют пошаговый контроль, что соответствует высокому уровню развития. У 50% школьников преобладает средний уровень сформированности, они стараются учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве, выражают собственное мнение и позицию, но не в полной мере могут договориться и прийти к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов. Низкий же уровень сформированности проявляется у 38% школьников, они не могут прийти к одному решению проблемы и осуществляют свою деятельность, не координируя ее с деятельностью других детей.

В результате тестирования по методике «Рукавички» мы получили, что только 60% обучающихся имеют средний уровень. Совсем не выполнили задание и не пришли к согласию 26% – низкий уровень. Для правильности выполнения задания дети просто не смогли договориться относительно предлагаемого задания, это связано с неумением аргументировать свою позицию и слушать партнера. И только 14% (7) школьников полностью с заданием справились – высокий уровень.

У младших школьников также преобладает средний уровень сформированности действий 54%. Они понимают возможности разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускают что разные мнения по своему справедливы или ошибочны, но не могут обосновать свои ответы. Низкий уровень сформированности действий, направленных на учет по-

зиции собеседника, проявляется у 34% школьников, такие дети полностью исключают возможность иных точек зрения. И только 12% (6) ребят учитывают различные позиции и могут высказывать и обосновывать свое мнение, что соответствует высокому уровню.

По диагностическим результатам методики «Дорога к дому» средний уровень развития действий по передаче информации и продуктивности совместной деятельности составляет 48% (24). Дети с таким уровнем задавали вопросы и отвечали на них расплывчато, что позволяло получить недостающую информацию лишь отчасти. К низкому уровню относятся 20% (10) человек, они не смогли достигнуть взаимного понимания в ходе выполнения задания. А у 32% (16) обучающихся в процессе активного диалога было достигнуто взаимопонимание, они обменивались необходимой и достаточной информацией для выполнения задания, что соответствует высокому уровню действий по передаче информации и продуктивности совместной деятельности.

Таким образом, анализируя полученные результаты диагностики, можно сделать вывод о том, что для большинства детей, принявших участие в исследовании наиболее характерен средний и низкий уровень развития навыков взаимодействия. То есть навыки взаимодействия у младших школьников развиты не в полном объеме и требуют развития в дальнейшей деятельности, которая должна быть целенаправленной и структурированной, поэтому, как следствие для решения данной проблемы, определяется высокая степень актуальности разработки программы по развитию навыков взаимодействия младших школьников со сверстниками.

Список литературы

1 Братчикова Ю. В. Групповые взаимодействия обучающихся: анализ современных тенденций // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 132-137.

2 Голованова Н. Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема. – Санкт-Петербург : Специальная литература, 2011. – 192 с.

3 Гуцу Е. Г., Кочетова Е. В., Чернова А.А. Развитие навыков общения у детей младшего школьного возраста в группе сверстников // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.

4 Дмитриева Н. В. Сотрудничество всех участников образовательного процесса как одно из условий социализации школьников // Вестник ТГПУ – 2011. – №4. – С. 145-150.

5 Кортаева Е. В. Педагогика взаимодействий: проблемы и поиск решений // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 1. – С. 45-50.

6 Сурикова М. А. Проблема формирования универсального учебного действия контроля у младших школьников – Москва, 2013. – С.56.

7 Теория и практика педагогических взаимодействий в современной системе образования : коллективная монография / Е. В. Коротаева, Т. Л. Аракелова, Т. В. Безродных и др. ; под ред. Е. В. Коротаевой. – Новосибирск : ЦРНС, 2010.

8 Федеральный государственный стандарт начального общего образования. – Москва : Просвещение, 2010. – С 31.

Братчикова Ю.В., Носова А.И.

*Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург*

СПОСОБЫ ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема агрессивного поведения младших школьников в последние десятилетия обретает всё большую актуальность. Этому способствует обширное количество факторов современности: развитие информационных технологий, бесконтрольное влияние СМИ на личность ребенка, ослабление семьи как главного института социализации – они приводят к росту случаев проявления детской агрессии, цинизма, детской преступности, характер которой приобретает всё большую жестокость.

Нельзя оставить без внимания и проблему, возникшую в последние несколько лет, – агрессивное поведение в интернете, в социальных сетях. Всё большее количество младших школьников погружаются в информационное пространство интернета, где активно демонстрируют агрессивное поведение с помощью негативных комментариев, жестоких видеороликов и фотографий. Опасным для формирующейся личности ребенка является факт безнаказанности данных форм деструктивной агрессии и, как следствие, формирование агрессивности как черты личности.

Именно поэтому проблема профилактики агрессивного поведения младших школьников является столь актуальной. Необходим поиск новых направлений профилактики, включающих не только формирование эмоциональной грамотности, обучение конструктивным формам общения, выражения агрессии, но и формирование навыков нового для XXI века направления в межличностной коммуникации – интернет-общения.

Теоретический анализ работ современных психологов, педагогов, социальных педагогов показал, что основное внимание научной общественности приковано к проблеме агрессивного поведения подростков. Безусловно, в подростковом возрасте наблюдается общая тенденция к увеличению агрессивности личности, обусловленная как физиологическими причинами, так и социальными и физиологическими факторами. Однако справедливо было бы утверждать, что агрессия не может возникнуть сама по себе с наступлением определенного возрастного периода. Главные ее предпосылки кроются в более ранних возрастах, поэтому проведение профилактических мероприятий в младшем школьном возрасте необходимо для предупреждения агрессивного поведения в будущем и исключения необходимости реализации уже коррекционных мероприятий в подростковом возрасте.

Проблеме профилактики агрессивного поведения младших школьников посвящен сравнительно небольшой круг работ, основная часть которых под профилактикой агрессивного поведения подразумевает информирование о проблеме агрессии, составление правил общения и развитие умения распознавать и контролировать эмоции [3]. В связи с этим особую актуальность приобретает задача разработки программы профилактики агрессивного поведения младших школьников, отвечающей требованиям современности.

На основе проведенного теоретического анализа можно сказать, что изучение понятий «агрессия», «агрессивное поведение» в русле психологической науки началось сравнительно недавно – в конце XIX – начале XX века. При этом само слово «агрессия» (*adgradi*) впервые появилось в латинском языке и означало «наступать на». Все теории агрессии развивались в рамках различных психологических теорий личности. Принято выделять четыре направления исследования: инстинктивная теория агрессии (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни) – агрессия понимается как механизм психологической защиты, позволяющий высвободить энергию тонатоса (стремление к смерти); этологический подход (К. Лоренц) – агрессия рассматривается как врожденный инстинкт, позволяющий быть человеку конкурентно способной особью; фрустрационная теория агрессии (Дж. Доллард, Л. Берковиц) – агрессия есть реакция на фрустрирующую ситуацию, вытесняющую какую-либо потребность личности; бихевиористское направ-

ление (А. Бассе, А. Бандура) – агрессия есть реакция личности, приводящая к ощущению другим объектом «болевого стимулов» [1; 7].

Наибольшее распространение получили фрустрационное и бихевиористское направления. В нашем исследовании мы будем опираться на понимание агрессивного поведения представителями бихевиоризма. Данное направление продолжает развиваться и в отечественной психологической науке, где ученые, основываясь на теории социального научения (А. Бандура), продолжают исследования по поиску внутренних поведенческих регуляторов (социальные установки, направленность личности, убеждения, мировоззрение и др.), влияющих на проявления агрессии (С.А. Беличев, Л.И. Божович, В.П. Левкович, В.Н. Мясищев, Д.Н. Узнадзе) [3].

Таким образом, теоретический анализ литературы, посвященной изучению агрессии, ее причин, форм и видов позволил сформулировать следующие утверждения, необходимые для понимания проблемы агрессивного поведения младших школьников: во-первых, под агрессивным поведением мы будем понимать поведение, направленное на причинение вреда окружающим объектам, в основе которого лежит нарушение социального развития личности; во-вторых, необходимо разделять понятия «агрессия» и «агрессивность», «агрессивность» и «враждебность»; в-третьих, необходимо различать мотивационную и инструментальную агрессию (агрессия как самоценность и агрессия как инструмент соответственно); в-четвертых, агрессия сопряжена с такими эмоциями, как гнев, злость, ярость; в-пятых, каждый человек должен обладать определенным уровнем агрессии: вытеснение агрессии приводит к конформности личности, напротив, излишние проявления агрессии приводят к повышению конфликтности личности и, как следствие, к ее дезадаптации.

Изучением возрастных особенностей агрессивного поведения младших школьников и причин его появления занимались такие зарубежные ученые, как А. Адлер, Р. Бэрон, К. Бютнер, Д. Ричардсон, А. Фрейд, и отечественные ученые: Ю.М. Антонян, Н.Д. Левитов, Р.В. Овчарова, Е.О. Смирнова, И.А. Фурманов, Г.Р. Хузеева. Проанализировав и обобщив основные направления в исследованиях агрессивного поведения младших школьников, мы выделили ряд наиболее часто встречающихся причин возникновения агрессии: вследствие унижения достоинства ребенка (естественная реакция), из-за ограничения свободы, гиперопеки, агрессия как один из вариантов экстраверсии, соперничество между детьми, вследствие

комплекса неполноценности, из-за депривации, фрустрации, по причине влияния негативного семейного воспитания [4; 9].

Сталкиваясь с проблемой профилактики агрессивного поведения, необходимо определить, что мы понимаем под профилактикой, ее виды, а также способы профилактики агрессивного поведения. Итак, психологическая профилактика (греч. *psychē* – душа и *prophylaktikos* – предохранительный) – в соответствии со ст. 5 Закона РФ «О психологической помощи» – комплекс мероприятий, направленных на своевременное предупреждение возможных нарушений в становлении и развитии личности гражданина и межличностных отношений, содействие гражданину в сохранении и укреплении состояния его душевного равновесия. В психологии принято выделять три вида психопрофилактики: первичная (осуществление профилактической работы с психологически здоровой личностью с целью предупреждения возникновения отклонений), вторичная (направлена на осуществление профилактической помощи людям, уже имеющим психологические проблемы с целью предупреждения их развития и появления на их основе новых проблем), третичная (направлена на профилактику рецидивов, устранение последствий какой-либо психологической проблемы) [6]. Одним из наиболее распространенных способов профилактики агрессии младших школьников является информирование о проблеме агрессии и о путях ее преодоления, представленное в социально-педагогическом подходе к профилактике агрессивного поведения [4]. Популярным также является гендерный подход к профилактике, учитывающий гендерные и полоролевые различия обучающихся (В.С. Виноградова, В.В. Глебов, М.В. Резанцева). В научной литературе также встречаются педагогический подход, социально-психологический и другие. Однако в данной работе мы не будем придерживаться какого-либо определенного подхода, так как, по нашему мнению, ни один из них в полной мере не охватывает все задачи профилактики агрессивного поведения.

Таким образом, для составления программы профилактики агрессивного поведения младших школьников необходимо провести эмпирическое исследование, которое позволит определить доминирующий вид агрессии младших школьников, общий уровень агрессивности личности.

В нашем эмпирическом исследовании приняли участие 44 человека. Выборку составили 22 девочки и 22 мальчика в возрасте 8-10 лет. Средний возраст респондентов – младший школьный (9 лет). База исследования –

МАОУ «Лицей №21» г. Первоуральск. Сроки проведения исследования 1 января – 1 марта 2016 г. Для проведения исследования нами был выбран комплекс взаимодополняющих методик: методика Басса-Дарки в модификации Г.В. Резапкиной [10], проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой [8]. Главной целью использования проективной методики в нашем исследовании мы видим поиск неосознаваемых или скрываемых личностью младшего школьника агрессивных тенденций.

Анализ полученных в ходе диагностики данных демонстрирует, что 9% респондентов имеют высокий уровень агрессивности и высокий уровень враждебности, 45,5% имеют средний уровень агрессивности, 45,5% – низкий уровень агрессивности, 68,2% – средний уровень враждебности, 22,8% – низкий уровень враждебности. Среди видов агрессивного поведения (по методике Басса-Дарки) наибольшее количество респондентов проявляет физическую агрессию (20%), обидчивость и подозрительность (18%), наименьшее число опрошенных отмечают негативизм как форму проявления агрессии (4%). Анализ результатов, полученных с помощью проективной методики «Кактус», показал, что низкий уровень агрессивности имеют 47%, средний уровень – 38%, высокий уровень – 13%. По полученным данным можно сделать вывод о том, что неосознаваемые или скрываемые агрессивные проявления в данной группе респондентов практически не встречаются. Наиболее часто встречаемый вид агрессии младших школьников – физическая агрессия, обидчивость и подозрительность. На наш взгляд, данная особенность детерминируется несколькими факторами: низкий уровень социального опыта конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, реактивный характер агрессивных проявлений, неразвитые коммуникативные умения, вызванные возрастными особенностями младших школьников.

При составлении программы мы использовали следующие методы и способы, представленные в различных подходах к профилактике и соответствующие возрастным особенностям младших школьников: 1 Методы социально-психологического обучения: социально-психологический тренинг как наиболее эффективная форма профилактической работы [6], организация дискуссий и диспутов; 2 Педагогические способы и технологии: создание стенда с правилами общения совместно с обучающимися, анализ текста, просмотренных видеороликов, фотографий и др.; 3 Специфические

методы: снятие социального видеоролика обучающимися, работа в социальных сетях.

Согласно актуальности, проведенному теоретическому и практическому анализу проблемы агрессивного поведения младших школьников мы составили программу первичной профилактики, имеющую своей целью формирование у младших школьников коммуникативных умений, позволяющих конструктивно разрешать конфликтные ситуации, возникающие между участниками образовательного процесса.

Разработанная нами программа решает следующие задачи:

- 1 Развитие эмоциональной грамотности.
- 2 Формирование навыков конструктивного выражения агрессии.
- 3 Развитие эффективных паттернов поведения в процессе разрешения конфликтных ситуаций.
- 4 Формирование базовых навыков интернет-общения, позволяющих нивелировать использование агрессии в интернет-среде.

Разработанная нами программа направлена на первичную профилактику агрессивного поведения, так как по результатам диагностики наибольшее число респондентов имеют низкий и средний уровень агрессии. Для проведения исследования эффективности программы мы разделили всех респондентов на две репрезентативные группы: контрольную и экспериментальную. Экспериментальную группу составили: 12 девочек и 10 мальчиков. Для проведения занятий обучающиеся были поделены на две группы с целью увеличения продуктивности работы. Программа включает в себя 10 занятий, каждое из которых имеет свою цель и направлено на решение поставленных задач. Продолжительность каждого занятия – 40 мин, начинается с ритуала приветствия и заканчивается рефлексией занятия и ритуалом прощания. Сроки реализации программы: март – апрель 2017 г. Программу необходимо проводить согласно тематическому плану (таблица 1).

Таким образом, на основе результатов теоретического анализа проблемы профилактики агрессивного поведения младших школьников и результатов эмпирического исследования, можно сказать, что именно младший школьный возраст является важным периодом в профилактике детской агрессивности. Решение данной задачи может быть обеспечено за счёт реализации специальной программы профилактики агрессивного поведения, которая направлена на формирование у младших школьников

коммуникативных умений, позволяющих конструктивно разрешать конфликтные ситуации, возникающие между участниками образовательного процесса.

Таблица 1 – Тематический план

Название занятия	Цель	Содержание
1«Мир моих эмоций»	Развитие эмоциональной грамотности младших школьников	Ритуал приветствия Разминка «Какого я цвета» Знакомство с эмоциями Упражнение «Угадай эмоцию» Упражнение «Зеркало»[3] Рефлексия Ритуал прощания
2«Эмоция гнев»	Развитие умения распознавать эмоцию гнев	Ритуал приветствия Упражнение-разминка «Мои эмоции сегодня» Метафорическая сказка о гневе [2]. Упражнение «Вверх по радуге» Упражнение «Закончи предложение» Рефлексия Ритуал прощания
3«Эмоция гнев»	Развитие умения конструктивно выражать эмоцию гнев	Ритуал приветствия Упражнение – разминка «Мои эмоции сегодня» Упражнение «Прогоним злость» Упражнение «Воздушный шар» Упражнение «Корзина злости» [9] Рефлексия Ритуал прощания
4«Агрессия»	Знакомство с понятием «агрессия», развитие умения выявлять агрессию в своем поведении и поведении окружающих	Ритуал приветствия Обсуждение ситуаций с проявлением или не проявлением агрессии. Упражнение «Снеговик» Работа с текстом «Как различить шутку, игру и агрессивные действия» Упражнение «Пружина» Рефлексия Ритуал прощания

<p>5 «Жертва и агрессор»</p>	<p>Знакомство с понятиями «жертва» и «агрессор», формирование умения выходить из позиции жертвы</p>	<p>Ритуал приветствия Просмотр фрагмента кинофильма «Чучело» и последующее обсуждение темы жертвы и агрессора. Упражнение «Ковер мира» Упражнение «Уверенность» Работа с текстом «Как не стать жертвой» и последующее обсуждение Рефлексия Ритуал прощания</p>
<p>6 «Как выразить агрессию». 1 часть</p>	<p>Формирование умения конструктивно выразить агрессию</p>	<p>Ритуал приветствия Упражнение-разминка «Покажи эмоцию» Упражнение «Свеча»[3] Упражнение «Веник» Упражнение «История» Рефлексия Ритуал прощания</p>
<p>7 «Как выразить агрессию». 2 часть</p>	<p>Формирование умения конструктивно выразить агрессию</p>	<p>Ритуал приветствия Упражнение-разминка «Большое животное» Упражнение «Лист гнева» Упражнение «Рассерженные шарики»[2] Упражнение «Опасно – безопасно» Рефлексия Ритуал прощания</p>
<p>8 «Дружный класс» (Занятие проводится в двух группах одновременно)</p>	<p>Формирование умения следовать общегрупповым правилам и ценностям</p>	<p>Ритуал приветствия Просмотри М/ф «Крошка Енот» и обсуждение правил Енота. Индивидуальная работа «Я хочу, чтобы ко мне относились» Работа в малых группах «Правила общения в классе» Составление всем классом «Законов общения» Рефлексия Ритуал прощания</p>
<p>9 Конфликт. Разрешение конфликтов</p>	<p>Формирование компетентности в области преодоления конфликтных ситуаций</p>	<p>Ритуал приветствия Понятие конфликт, между кем он может быть 4 правила поведения в конфликте</p>

		Упражнение «Проигрывание ситуаций выхода из конфликта» [2] Рефлексия Ритуал прощания
10 Агрессия в интернете (Работа за компьютерами) (2 академических часа с перерывом)	Формирование базовых навыков интернет-общения, позволяющих нивелировать использование агрессии в интернет-среде.	Ритуал приветствия Работа индивидуально за компьютером «Как избежать «троллинга», чем он опасен». Подготовка и снятие социального видеоролика на тему «Интернет без агрессии» Рефлексия Ритуал прощания

Список литературы

1 Агапов П. В., Колодина А.А. Агрессия человека: понятийно-категориальные трудности теории // Вестник МГУКИ. – 2013. – №2(52). – С. 204-209.

2 Воскривко С. П. Психологическое занятие «Город эмоций» для детей 8-11 лет. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2013/1229-09.htm>

3 Коповой А.С. Агрессивное поведение подростков : монография. – Саратов : Слово, 2005. – 109 с.

4 Кривошекова О. В., Метлякова Л. А. О содержании и результатах реализации социально-педагогической программы профилактики агрессивного поведения подростков в условиях общеобразовательной школы // Безопасное детство как правовой и социально-педагогический концепт. – 2016. – № 5. – С. 117-119.

5 Кэмпбелл Р. Как справиться с гневом ребенка.– Москва, 1998. – 189 с.

6 Мазеева Л. Ю. Профилактика агрессивного поведения детей младшего школьного возраста // Образовательная среда сегодня: аспекты развития. – 2015. – № 2 (3). – С. 108-110.

7 Невенчаный С. В. Понятие агрессивного поведения в современной психологии // Наука и современность. – 2011г. – С. 300-309.

8 Панфилова М. А. Графическая методика «Кактус» //Обруч. – 2002. – № 5. – С. 12-13.

9 Реан А. А. Детская агрессия // Педагогика и психология. – 2002. – № 4. – С. 37-42.

10 Резапкина Г. В. Тест эмоций (тест Басса-Дарки в модификации Г. Резапкиной) // Психология и выбор профессии : учебно-методическое пособие. – Москва, 2006.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Личность, ее формирование и развитие изучались в рамках многочисленных зарубежных и отечественных научных направлений, концепций и школ. Феномен личности не является сугубо психологическим и изучается многими общественными науками. Однако проблема личности до настоящего времени одна из наиболее сложных, неоднозначных и дискуссионных.

В психологии феномен личности является базовой категорией. Имеющиеся психологические исследования значительно расширили представления о ее структуре, факторах формирования, возрастных закономерностях развития. Многие проблемы, касающиеся сферы развития личности определяют ведущие направления теоретических и практических исследований.

Значимым этапом развития личности является период юношества, охватывающий в возрастном плане студенчество. Это этап социального, личностного, профессионального самоопределения, определения жизненных перспектив и проектирования будущего. Проблема психологического анализа развития личности в юношеском возрасте приобретает особую ценность и значимость для современной психологии развития и возрастной психологии.

В юности происходит становление личности, человек присваивает социально значимые личностные свойства, идентифицирует себя с другими людьми, развиваются способности к сопереживанию, нравственному отношению к окружающему миру, человек усваивает нормы и правила поведения в социуме, обретает чувство независимости.

Волевая сфера во многом детерминирует успешность личностного и профессионального развития. В процессе обучения в колледже студенты должны выдерживать значительные нагрузки.

Специфика профессионального обучения, требования, предъявляемые по отношению к студентам, включенность студентов в процесс про-

фессионально направленного обучения оказывают влияние на развитие эмоционально-волевой сферы [1].

Духовно-нравственное становление молодежи, ее подготовка к самостоятельной жизни – одна из базовых составляющих развития общества. Система среднего профессионального образования играет значимую роль в удовлетворении интересов личности, потребности рынка труда, перспектив развития экономики и социальной сферы.

Учебно-воспитательный процесс в колледже имеет специфические особенности. Основная цель воспитательной деятельности колледжа – формирование воспитательной системы, способствующей развитию личности студента, способной к духовному и физическому саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации, выполнению гражданского и профессионального долга.

Целью воспитательной деятельности колледжа является формирование разносторонне развитой личности. В период обучения студента в колледже эта цель конкретизируется с учетом профессиональной подготовки, социальных условий, потребностей общества и возможностей образовательного учреждения.

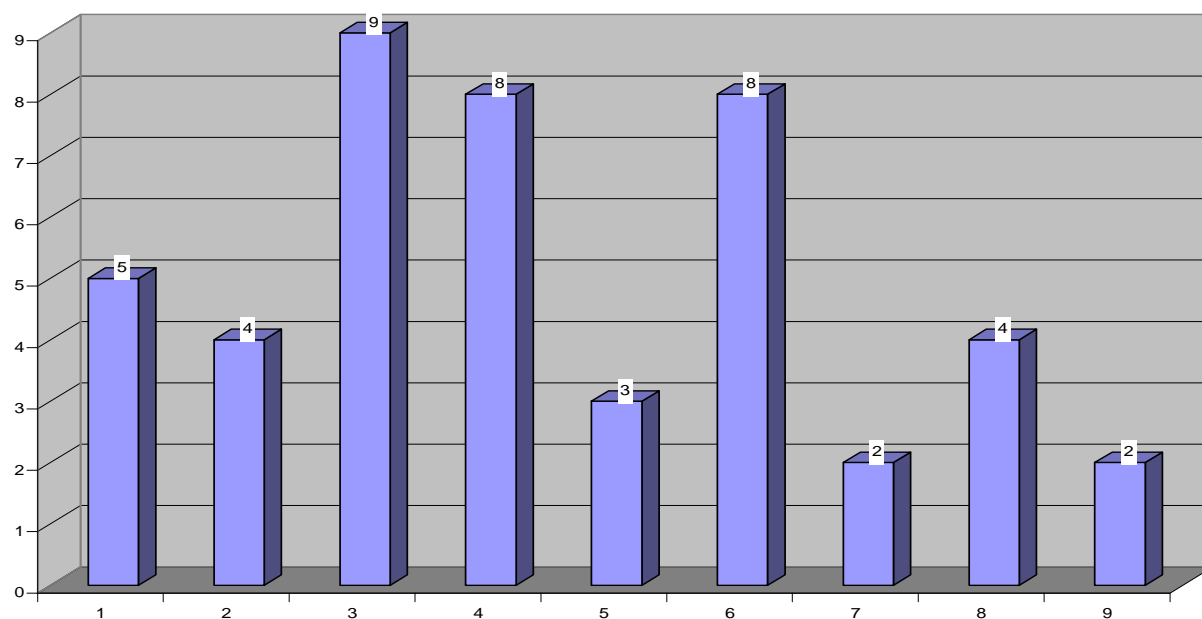
В целях исследования динамики развития эмоционально-волевой сферы личности студентов колледжа в период с ноября 2013 года по май 2014 года было проведено эмпирическое исследование на базе медицинского колледжа города Кургана.

Диагностический инструментарий: опросник ВКЛ М.В. Чумакова для диагностики выраженности эмоционально-волевых особенностей личности. Опросник ВКЛ М.В. Чумакова может использоваться как отдельно, так и в комплексе с другими методиками, направленными на диагностику личностных особенностей. Параметры опросника: ответственность, инициативность, решительность, самостоятельность, выдержка, настойчивость, энергичность, внимательность, целеустремленность [2].

В исследовании приняли участие студенты колледжа в количестве 50 человек. На первом этапе было проведено исследование студентов медицинского колледжа в ноябре 2013 года. Полученные результаты отражены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 – Эмоционально-волевые особенности личности студентов медицинского колледжа (2013 год)

Исследуемые параметры	Средние значения	Стены
Ответственность	14,7	5
Инициативность	11,0	4
Решительность	19,2	9
Самостоятельность	18,6	8
Выдержка	11,09	3
Настойчивость	17,8	8
Энергичность	9,5	2
Внимательность	11,2	4
Целеустремленность	9	2



1 – ответственность; 2 – инициативность; 3 – решительность;
 4 – самостоятельность; 5 – выдержка; 6 – настойчивость; 7 – энергичность;
 8 – внимательность; 9 – целеустремленность

Рисунок 1 – Развитие эмоционально-волевых особенностей личности студентов (2013 год)

У студентов медицинского колледжа преобладают такие волевые качества, как решительность, самостоятельность и настойчивость.

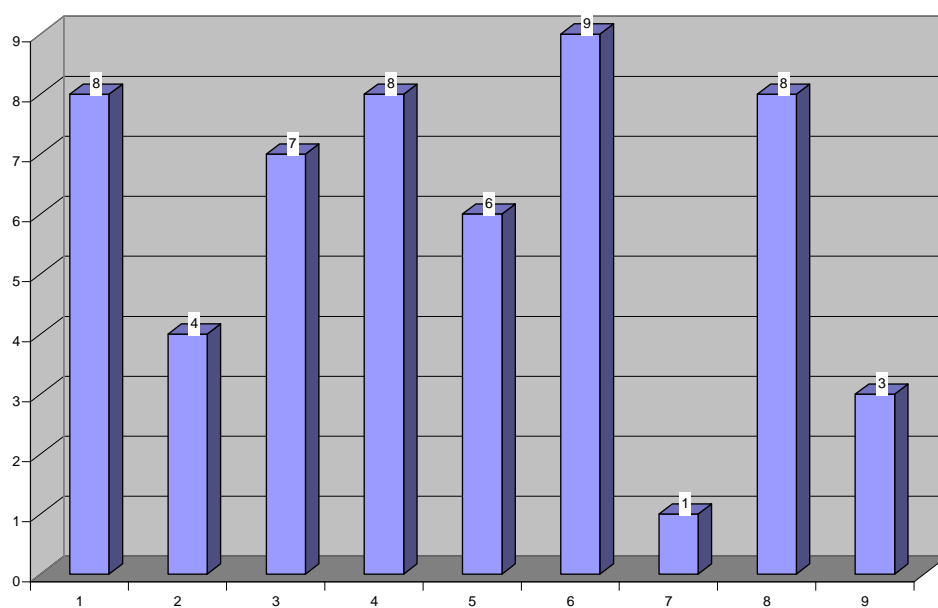
Студенты способны самостоятельно решать ставить перед собой цели и достигать их, проявляют настойчивость, способны преодолевать внешние и внутренние препятствия.

Высокие баллы по шкале «решительность» характерны для лиц, быстро и уверенно принимающих решения, не склонных к длительным сомнениям, колебаниям при осуществлении задуманного.

Второй этап исследования был проведен в мае 2014 года. В процессе повторной диагностики были получены следующие результаты (таблица 2, рисунок 2).

Таблица 2 – Эмоционально-волевые особенности личности студентов медицинского колледжа (2014 год)

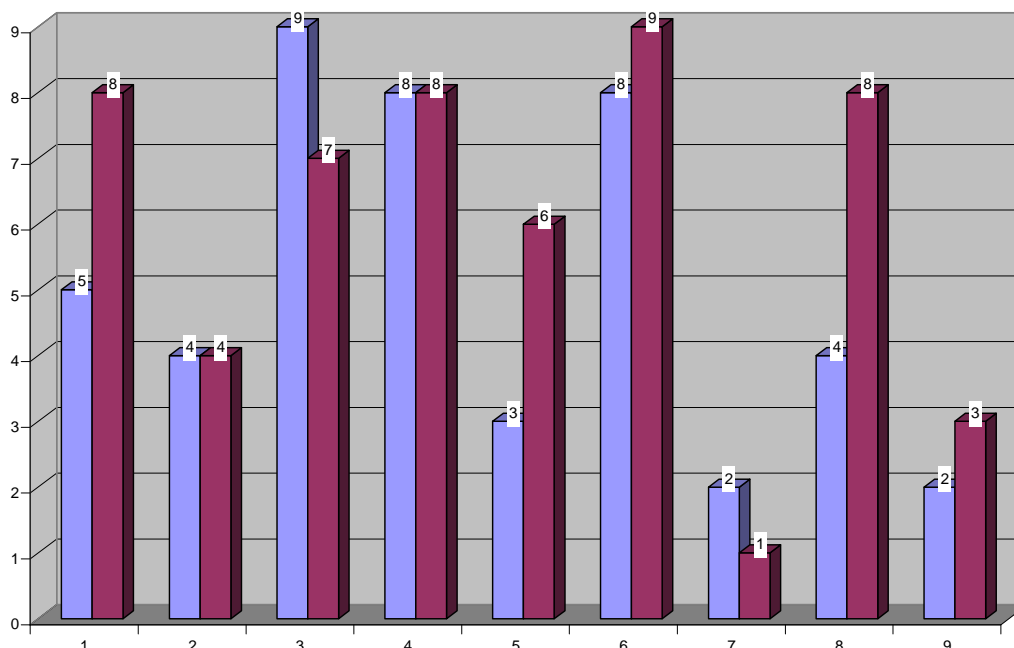
Исследуемые параметры	Средние значения	Стены
Ответственность	19,8	8
Инициативность	9,5	4
Решительность	18,9	7
Самостоятельность	18,0	8
Выдержка	19,2	6
Настойчивость	18,1	9
Энергичность	7,5	1
Внимательность	19,1	8
Целеустремленность	11,2	3



1 – ответственность; 2 – инициативность; 3 – решительность;
 4 – самостоятельность; 5 – выдержка; 6 – настойчивость; 7 – энергичность;
 8 – внимательность; 9 – целеустремленность

Рисунок 2 – Развитие эмоционально-волевых особенностей личности студентов (2014 год)

В результате сравнительного анализа отмечено повышение уровня развития таких качеств, как выдержка, внимательность, ответственность (рисунок 3).



1 – ответственность; 2 – инициативность; 3 – решительность;
 4 – самостоятельность; 5 – выдержка; 6 – настойчивость; 7 – энергичность;
 8 – внимательность; 9 – целеустремленность

Рисунок 3 – Сравнительные результаты исследования развития эмоционально-волевых особенностей личности студентов колледжа (2013-2014 год)

Возможно, это связано с тем, что студенты колледжа, помимо лекционного курса, проходят в медицинских учреждениях профессиональный практический курс. Деятельность в медицинских учреждениях требует принятия серьезных и ответственных решений, умение оказать поддержку, внимания по отношению к коллегам, работе и пациентам.

От медицинского работника зависит жизнь людей, поэтому у студентов колледжа формируются внешние формы контроля, возлагающие на человека ответственность за результаты деятельности и внутренние формы саморегуляции его деятельности (чувство ответственности, чувство долга).

Произошло снижение уровня развития параметров «Инициативность», «Энергичность», «Решительность». Возможно, это связано с тем, что студенты-практиканты находятся в подчинении и зависимости от ме-

дицинского персонала, который дает им указания и контролирует выполнение обязанностей. Студенты в процессе прохождения практики зачастую сталкиваются с тяжелыми, сложными, реальными жизненными ситуациями, в которых возможно чувствуют свою беспомощность и страх.

Студенты должны придерживаться строгого регламента больницы, который не предполагает проявление личной инициативы, они должны действовать согласно инструкции.

Таким образом, в процессе обучения колледже происходит повышение уровня развития таких волевых качеств как выдержка, внимательность и ответственность. Уровень развития инициативности, энергичности и решительности снижается.

Список литературы

- 1 Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – Санкт-Петербург : Питер, 2000.
- 2 Чумаков М. В. Эмоциональные аспекты волевой регуляции : монография. – Курган, 2005.

Костылева А.А.

Курганский государственный университет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ «ДИАЛОГ С ЖИЗНЬЮ»

Фасилитация межличностных отношений в высшей школе предполагает работу по развитию ресурсов личности студентов. Слово «ресурс» (франц. *ressource* – «вспомогательное средство») обозначает средство, к которому обращаются в нужном случае, возможность, к которой прибегают при необходимости. В рамках гуманистического направления, традиционно делающего акцент на конструктивном начале в человеке, под *ресурсами личности студента* уместно понимать все те средства, которые помогают ему самореализоваться в учебно-профессиональной деятельности и жизни в целом.

Для возникновения ресурса как «гаранта» успешности деятельности необходим некий личностный потенциал, который раскроется в конкрет-

ной деятельности, обеспечивая ее успешность и особые условия протекания деятельности, которые актуализируют личностный потенциал, превратив его тем самым в ресурс личности.

Под личностным потенциалом понимается интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять эффективность деятельности и стабильность смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий [4].

Личностный потенциал выражает «личностное в личности» и характеризует уровень личностного развития. Слово «потенциал» подчеркивает неспецифический характер описываемой характеристики. Личностный потенциал может проявляться в разных видах деятельности, он отвечает за способность человека осуществлять эффективную саморегуляцию деятельности вне зависимости от заданных обстоятельств.

Наши исследования показали, что психологическая структура личностного потенциала включает в себя два взаимосвязанных компонента: потенциал свободы и потенциал ответственности. При этом недоразвитие какого-либо потенциала влечет за собой нарушение всей системы саморегуляции деятельности. Низкий потенциал ответственности приводит к тому, что человек не может решиться на выбор и приступить к действию. Низкий потенциал свободы выражается в излишней планомерности и ригидности, личность перестает видеть окружающие его возможности и при достижении цели фиксируется на препятствиях [6].

С нашей точки зрения полноценно актуализированный при взаимодействии с особыми условиями деятельности личностный потенциал, по сути дела, и будет ресурсом личности, который она сможет использовать в дальнейшем для реализации своих планов. Поэтому существует возможность развития ресурсов личности студентов через актуализацию их личностного потенциала с помощью специальной психолого-педагогической технологии.

Под психолого-педагогической технологией понимается «определенная система содержания, средств и методов обучения и воспитания, направленных на решение психологических задач» [5, 10]. Описание представленной в статье технологии выполнено в соответствии со структурой, предложенной Г.К. Селевко [7].

Название технологии: «Диалог с жизнью» – психолого-педагогическая технология развития ресурсов личности.

Целевые ориентации:

Целью технологии «Диалог с жизнью» является развитие ресурсов личности студентов через актуализацию их личностного потенциала. Общая цель конкретизируется в следующих *задачах*:

- 1 Устранение препятствий на пути актуализации личностного потенциала.
- 2 Актуализация потенциала свободы.
- 3 Актуализация потенциала ответственности.

Концептуальная основа

В основе технологии лежат разработанные нами положения о личностном потенциале как факторе развития ресурсов личности [1; 2; 6].

Содержание технологии

Концептуальная основа технологии определяет ее содержание и структуру. Развитие ресурсов личности студентов через актуализацию их личностного потенциала предполагает следующую последовательность работы:

1) работа по устранению препятствий на пути актуализации личностного потенциала. Ее необходимость обусловлена тем, что работа по развитию личностного потенциала предполагает определенный уровень открытости и субъектности со стороны студента.

2) работа по актуализации потенциалов свободы и ответственности.

В соответствии с выделенными этапами работы технология включает в себя два блока по 16 часов, всего 32 часа, также имеется не входящий в общий хронометраж четвертый блок, посвященный индивидуальному консультированию.

Процессуальные характеристики (методические особенности)

Психологическим механизмом развития ресурсов личности является изменение отношения студента к себе и собственной жизни за счет углубляющегося понимания того, что происходит в его жизни, как она создается каждым поступком, действием, чувством. Развитие ресурсов личности педагога достигается за счет полноценной актуализации всех компонентов личностного потенциала.

Форма реализации технологии: тренинг как метод преднамеренных изменений человека через приобретение, анализ и переоценку им собственного жизненного опыта в процессе группового взаимодействия.

Организационный принцип тренинга. При проведении технологии использовалась четырехфазная циклическая структура тренинга. Тренинг построен таким образом, что после каждого упражнения, соответствующего фазе «внешней работы», проводилась групповая рефлексия. Время интенсивной «внутренней работы», главным образом, наступало в перерывах между занятиями, когда у участников появлялась возможность переосмыслить полученный опыт. Значительное внимание в процессе работы уделялось четвертой фазе, индивидуальным консультациям по запросам участников. Также в начале каждого дня проводилась рефлексия прошлого занятия.

Фазы развития тренинговой группы. Динамика группы, в целом, совпадает с описываемой в литературе. Группа за время своего существования проживает четыре «возрастных» периода: «детство», «молодость», «зрелость», «старость» [3].

Методические средства:

- диагностические процедуры как средство контроля результативности тренинга;
- информирование как средство подготовки к выполнению упражнений и анализа ситуаций, возникших по ходу работы группы;
- анализ ситуаций как средство повышения социальной чувствительности и компетентности в решении трудных жизненных и профессиональных ситуаций;
- групповая дискуссия как средство коллективного поиска ответов на актуальные вопросы;
- элементы группы экзистенциального опыта как средство помощи участникам в осознании возможностей и ограничений собственной жизни;
- элементы танатотерапии как средство работы со страхом смерти;
- элементы телесно-ориентированной психологии как метод работы с физическим измерением жизненного мира;
- метафорические упражнения как средство исследования своих выборов, взаимоотношений, жизненных стратегий;
- ролевые упражнения как средство расширения представлений о себе, отработки новых навыков;
- элементы НЛП как средство обучения эффективному управлению собственной жизнью;
- деловые игры как средство развития активной жизненной пози-

ции, коллективного поиска решений.

В тренинге использованы идеи и упражнения Р. Кочюнаса, О.В. Евтихова, В.Ю. Баскакова, Н.В. Куренкова, Т.И. Ахмедова, И.В. Шевцовой, Н.И. Козлова, П.Б. Колесова, О.В. Лукьянова, Е.Р. Калитеевской, И. Ялома, а также авторские разработки и модификации.

Подготовка ведущего тренинга. Личностные особенности и профессиональные компетенции ведущего являются, в определенном смысле, средством развития личностного потенциала участников. В связи с этим ведущий обязан знать: принципы и теории, являющиеся концептуальной основой технологии; теории и методы работы с группами, в том числе с группой экзистенциального опыта; свою личность, свои сильные и слабые стороны. Ведущий обязательно должен иметь опыт участия в тренинговых и психотерапевтических группах. Желательно наличие у ведущего навыков тренинговой работы и индивидуального консультирования.

Программно-методическое обеспечение включает программу тренинга, диагностический инструментарий, подробный сценарий тренинга, в котором каждое занятие расписано по схеме: название, цель, содержание занятия, технология выполнения. Технология выполнения каждого упражнения включает в себя: название упражнения; цель в соответствии с задачами технологии и ее концептуальными основами; источник, указывающий на авторство всего упражнения или отдельных идей; организацию и материалы; время выполнения; инструкцию; вопросы для обсуждения; рекомендации ведущему на основе личного опыта [1].

Организация тренинга. Тренинг включает в себя 4 занятия по 8 часов, общее количество часов – 32, без учета времени, потраченного на индивидуальное консультирование участников. Занятия проводятся двумя двухдневными интенсивами в соответствии с блоками. Перерыв между интенсивами – 1-2 недели. Также возможно проведение всего курса без перерывов. Учебный план тренинга представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Учебный план тренинга «Диалог с жизнью»

Блок	Тематика занятий	Задачи	Кол-во часов
Блок 1 «Вглядываясь в солнце»	Занятие 1 «Встреча»	Знакомство участников друг с другом и ведущим, открытие экзистенциального измерения собственного опыта	8

	Занятие 2 «Экзистенциальная тревога»	Проработка непродуктивных психологических защит от экзистенциальной тревоги	8
Блок 2 «Кулинария вкусной жизни»	Занятие 3 «Что наша жизнь? Игра!»	Развитие осмысленности жизни, автономной каузальной ориентации, жизнестойкости, трансситуационного локуса контроля, ориентации на настоящее	8
	Занятие 4 «Вперед и в сторону»	Развитие толерантности к неопределенности, принятия риска, трансситуационного творчества, настойчивости, целеустремленности, установки на контроль, ориентации на действие	8
ИТОГО			32 часа

Содержание программы

Блок 1. «Вглядываясь в солнце». Цель – устранение препятствий на пути актуализации личностного потенциала, принятие студентами ответственности за развитие своих ресурсов. В задачи этого блока входит знакомство участников друг с другом и ведущим, открытие экзистенциального измерения собственного опыта, проработка непродуктивных психологических защит от экзистенциальной тревоги. Метафорический смысл названия блока заключается в том, что открытие экзистенциального измерения собственного опыта предполагает неожиданную и, зачастую, болезненную встречу с некоторыми сторонами своей самости, однако такая встреча позволяет более реалистично посмотреть на себя и принять «авторство собственной жизни». Этот блок соответствует выделенной Дж. Бьюдженталем аналитической фазе психотерапии. Задача аналитической фазы – раскрытие и устранение сопротивлений, то есть способов, которыми человек стремится избежать экзистенциальной тревоги. Далее следует вторая фаза, задача которой – ввести человека в реальность бытия, в реальность мира, попросту говоря, научить его жить.

Блок 2. «Кулинария вкусной жизни». Цель – актуализация потенциалов свободы и ответственности, приобретение умений эффективного управления собственной жизнью. В задачи блока входит развитие осмыс-

ленности жизни, автономной каузальной ориентации, жизнестойкости, трансситуационного локуса контроля, ориентации на настоящее, толерантности к неопределенности, принятия риска, трансситуационного творчества, настойчивости, целеустремленности, установки на контроль, ориентации на действие. Метафора названия заключается в том, что психолог в этом блоке как бы дает «рецепты вкусной жизни», т. е. обучает конкретным техникам эффективного управления собой и собственной судьбой.

Блок 3. Индивидуальное консультирование по запросам участников.

Материально-техническое обеспечение:

- пакет методик диагностики личностного потенциала;
- музыкальный центр;
- коврики для каждого участника;
- песочные часы или часы с секундной стрелкой.

Проведем анализ предлагаемой технологии по основным критериям технологичности, выделенным Г.К. Селевко: системность (комплексность, целостность), научность (концептуальность, развивающий характер), структурированность (иерархичность, логичность, алгоритмичность, преемственность, вариативность), процессуальность (управляемость, инструментальность, диагностичность, прогнозируемость, результативность, оптимальность, воспроизводимость).

Системность. Технология является целостной, т. е. представляет собой единство компонентов на основе общей цели – развития ресурсов личности студентов; и общей концептуальной основы – концепции личностного потенциала. Все компоненты технологии связаны между собой. Перед психологом поставлены следующие задачи: психотерапевтические, развивающие, просветительские, а также многообразие различных методических средств.

Научность. Данная технология предлагает научно обоснованное решение проблемы развития ресурсов личности студентов. В основе технологии лежат современные психологические концепции.

Структурированность. Технология обладает иерархичностью, т. е. каждый компонент может быть одновременно и подсистемой данной технологии и сам включать в себя другую систему. Технология «Диалог с жизнью» имеет четкую внутреннюю структуру, устойчивость и надеж-

ность которой обусловлена наличием концептуальной основы и подробных алгоритмов реализации всех звеньев. Все компоненты технологии преемственно связаны. Так, блок «Вглядываясь в солнце», решая психотерапевтические задачи, дает возможность в следующем блоке осуществлять работу по актуализации личностного потенциала студентов, которая была бы бесполезна без принятия студентами ответственности за свою жизнь. Технология обладает вариативностью и гибкостью и может быть модифицирована в зависимости от условий реализации.

Процессуальность (управляемость, инструментальность, диагностичность, прогнозируемость, эффективность, оптимальность, воспроизводимость). Технология обладает всеми характеристиками процессуальности. Управляемость технологии достигается наличием диагностического целеполагания, планирования, возможностью варьировать применяемые методы, постоянной обратной связью с участниками: в начале, в конце занятия и после каждого упражнения проводится групповая рефлексия, между занятиями – индивидуальные консультации.

Результативность технологии оценивалась в ходе контрольного среза. В качестве критериев результативности использовались выраженность компонентов личностного потенциала: потенциала свободы и потенциала ответственности, а также субъективные отчеты участников.

Воспроизводимость технологии обеспечивается детальным описанием структуры технологии и сценарием тренинга, апробацией в трех разных группах педагогов. Оптимальность технологии достигается за счет интенсивного характера тренинга. Управляемость, результативность и воспроизводимость технологии обеспечивают ее прогнозируемость.

Таким образом, предлагаемая психолого-педагогическая технология соответствует структуре и требованиям, предложенным Г.К. Селевко, и может быть использована для развития ресурсов личности студентов.

Список литературы

1 Костылева А. А. *Актуализация личностного потенциала педагога как средство развития диалогической направленности педагогического общения* : дис. ... канд. психол. наук. – Курган, 2010. – 227 с.

2 Костылева А. А. *Психологическая сущность ресурсов личности и пути их повышения* // *Методология современной психологии* / под ред. В. В. Козлова, В. Ф. Петренко. – Москва : МАПН, ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, 2011. – Вып.2. – С. 127-143.

3 Кочюнас Р. Психотерапевтические группы : теория и практика. – Москва : Академический проспект, 2000. – 240 с.

4 Леонтьев Д. А. Личностное в личности : личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2002. – Вып.1. – С. 56-65.

5 Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. – Москва : ЗАО «Институт психотерапии», 2003. – 295 с.

6 Овчарова Р. В., Костылева А. А. Влияние личностного потенциала педагога на диалог в педагогическом общении. – Курган : Изд-во Курганского государственного университета, 2012. – 122 с.

7 Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. – Москва : НИИ школьных технологий, 2006. – Т.1. – 816 с.

Яговкина Л.С.

Курганский государственный университет

РОЛЬ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ РОДИТЕЛЕЙ К СОДЕЙСТВИЮ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Гуманистическая основа современного образования связана с приоритетностью общечеловеческих ценностей, с признанием самоценности личности и приводит к поиску педагогических путей развития и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Одним из этих путей является организация психолого-педагогической и дефектологической подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Совместная работа педагогов школ и родителей обладает богатым потенциалом повышения эффективности образования таких детей, однако, как показывают данные социологического опроса, проведенного в 2012 году, 89% родителей в городе желают видеть своих детей образованными и помочь им в этом, но 82% родителей не обладают необходимым объемом педагогических, психологических и дефектологических знаний, а 85% – не владеют практическими умениями и навыками помощи детям с ОВЗ. Личностно-ориентированный подход к образованию родителей, основанный на гуманистических и этических принципах, нашел отражение в целях образова-

ния, которое согласно уставу ЮНЕСКО «должно быть направлено к полному развитию человеческой личности, увеличению уважения к правам человека и основным свободам. Оно должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами и должно содействовать деятельности ООН по поддержке мира». Ценностное осмысление получает принцип индивидуализации, который в рамках личностно-ориентированного подхода рассматривается как приобщение родителей и ребенка к общечеловеческим ценностям в процессе их индивидуального развития. Отсюда основной проблемой образования является сохранение образовательного импульса человека, который своими корнями держится на нравственной почве. Одной из отличительных черт мирового образовательного пространства является установка на формирование ценностного отношения к себе, окружающим людям, учению, собственной профессиональной деятельности, к окружающему миру в процессе непрерывного образования человека [5].

Дифференцированная подготовка родителей к содействию образования детей с ОВЗ, проводимая в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях и учреждениях с интегрированным обучением в Курганской области осуществляется на основе разных методологических подходов: гуманистического, системно-деятельностного, личностно-ориентированного, природосообразного.

Необходимо отметить, что в ходе нашего исследования пристальное внимание уделялось развитию личностного потенциала родителей детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим в качестве основных методологических положений выступают положения личностно-ориентированного подхода. Кроме того, личностно-ориентированный подход имеет концептуальное значение в теории и практике подготовки родителей к содействию в образовании детей, поскольку выступает в качестве основной стратегии обновления образования.

Большой вклад в разработку теоретических и методологических основ этого подхода внесли такие ученые, как Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.В. Сериков, А.В. Хуторский, И.С. Якиманская и др.

На основании исследований Э.Ф. Зеера, В.В. Серикова и др. можно утверждать, что личностно-ориентированный подход опирается на естественный процесс развития творческих задатков личности, при создании в процессе обучения соответствующих условий [1; 2; 3; 4].

В основе данного подхода лежит признание самоценности каждой личности. Личностно-ориентированный подход влияет на отбор содержания образования родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, которое должно стимулировать их к саморазвивающейся деятельности, органично переходящей в процесс самообразования личности.

На основе личностно-ориентированного подхода педагоги, составляющие индивидуальную программу для подготовки родителей, опираются на структуру и содержание образовательной программы ребенка. Были определены этапы построения индивидуальной программы для подготовки родителей.

Первый этап – диагностический. Исходя из результатов диагностики, педагоги совместно с родителями определяют цели и задачи программы, что является вторым этапом построения индивидуальной программы. Третий этап заключается в том, что в индивидуальном порядке по согласованию с родителями определяется срок действия программы в соответствии с поставленными целями и задачами. Четвертый этап предусматривает участие педагогов и специалистов в разработке и осуществлении программы, определение целей в совместной деятельности с родителями. На пятом этапе идет разработка учебно-тематического плана, где педагоги совместно с родителями подбирают темы занятий, опираясь на интересы родителей, их возможности и поставленные цели. При осуществлении шестого этапа учитывают, что каждая семья неповторима, но существует много черт характерных для большинства родителей. Учитывая эти особенности, можно очертить круг методов и технологий образовательной деятельности, которая проходит в рамках индивидуальной программы. Используемые формы занятий разнообразны: игра, беседа, экскурсия, наблюдение, практическое занятие, размышление, тренинг, творческий отчет. На седьмом этапе осуществляется интеграция со специалистами разных ведомств, на данном этапе, проанализировав результаты диагностики и исходя из содержания учебно-тематического плана, разработчики программы решают, каких специалистов других ведомств нужно привлечь к работе с данными родителями для достижения поставленной цели. На заключительном, восьмом этапе выбирается способ оценки и самооценки успехов по освоению индивидуальной программы (выбирает педагог совместно с родителями). Формы подведения итогов, используемых в индивидуальных программах для родителей, также могут быть не-

обычны: концерт, открытое занятие, показ достижений, зачетная работа, экзамен, тест, персональная выставка, семейное портфолио и др.

Личностно-ориентированный подход широко используется, когда для родителей выбираются формы их подготовки. С учетом потребностей и возможностей личности родителей программы подготовки осваиваются в следующих формах: в образовательном учреждении – в форме очной, очно–заочной, в форме электронного (дистанционного) образования и смешанных формах по согласованию с родителями. Для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья удобной формой подготовки является дистанционное обучение. В связи с этим в индивидуальные программы дифференцированной подготовки родителей необходимо ввести модуль овладения информационными технологиями.

Особая подготовка необходима для родителей, осуществляющих семейное образование детей. Родители (лица, их заменяющие) совместно с общеобразовательным учреждением несут ответственность за выполнение общеобразовательных программ, прилагают все усилия к освоению детьми учебного материала. При данной форме обучения детей для родителей в программе дифференцированной подготовки родителей вводится модуль ознакомления с общеобразовательными программами и методическими приемами обучения детей.

На основе личностно-ориентированного подхода специалисты, медицинские работники и педагоги школ, в которых обучаются дети с ОВЗ, осуществляют диагностическую деятельность, реабилитационную, психокоррекционные и психотерапевтические мероприятия, поддерживают в школе охранительный режим. Каждая школа уделяет значительное внимание предпрофессиональной и профессиональной подготовке детей с ОВЗ. Содержание и формы подготовки зависят от местных особенностей: территориальных, этнонациональных, культурных, от потребностей местного рынка труда, возможностей воспитанников, их интересов. Сугубо индивидуально выбирается профиль труда, включающий в себя подготовку к индивидуальной трудовой деятельности. На основе личностно-ориентированного подхода в связи с данной спецификой получения образования в индивидуальные программы дифференцированной подготовки родителей вводится модуль психологической и медицинской подготовки родителей (с учетом структуры дефекта), а также социально-бытовой ориентировки. Родители принимают активное участие в процессе образова-

ния детей. Они имеют право присутствовать на всех уроках и на индивидуальных занятиях специалистов; принимают участие в подготовке и проведении всех внеклассных и внешкольных мероприятий.

Итак, личностно-ориентированный подход к дифференцированной подготовке родителей с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей детей и личностных особенностей родителей позволил организовать подготовку на сочетании уважения, заботы о родителях и ребенке и разумной требовательности к ним, а также обеспечил субъект-субъектное взаимодействие в целях повышения эффективности образования детей с ОВЗ. Использование личностно-ориентированного подхода в образовании родителей позволило определить структуру и содержание их подготовки, определить роль и позицию родителей и педагогов в процессе дифференцированной подготовки, а также использовать адекватные данному подходу методы и средства, способствующие формированию высокого уровня дифференцированной готовности родителей к содействию образованию детей. Личностно-ориентированный подход обеспечил дифференцированную подготовку родителей в соответствии с общими законами развития природы и человека.

Список литературы

- 1 Зеер Э. Ф. *Психология профессионального образования.* – Воронеж : МОДЭК, 2003. – 480 с.
- 2 Леонтьев А. Н. *Деятельность. Сознание. Личность.* – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.
- 3 Сериков В. В. *Личностно-ориентированное образование // Педагогика.* – 1994. – № 5. – С. 16-20.
- 4 Сериков В. В. *Образование и личность.* – Москва, 1999. – 316 с.
- 5 Слостенин В. А., Чижиков Г. И. *Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед учеб. заведений.* – Москва : Изд. центр «Академия», 2003. – 192 с.
- 6 Яговкина Л. С. *Подготовка родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья : монография.* – Курган, 2012. – 138 с.

ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

Эмоции и чувства составляют особую и важную сторону внутренней жизни человека. Проблема развития и воспитания эмоций является одной из наиболее сложных в психологии и педагогике, поскольку даёт представление об особенностях становления личности человека. В данной работе рассматривается актуальная проблема адаптации слабослышащих детей к обучению в школе, особенности эмоциональной сферы в период адаптации к школе. На развитие эмоциональной сферы глухих детей влияют определенные неблагоприятные факторы. Нарушение словесного общения частично изолирует глухого от окружающих его говорящих людей, что создает трудности в усвоении социального опыта. Адаптация ребенка с нарушенным слухом к школьному обучению является одним из важных итогов его развития в дошкольный период детства. Поэтому большое значение имеет проблема исследования эмоциональной сферы у детей, имеющих особенности развития, поскольку любое нарушение сопровождается изменениями эмоционального состояния ребёнка. Сенсорная депривация, отсутствие эмоционального воздействия взрослого на ребёнка через устную речь приводит к возникновению стойких нарушений коммуникации, сопровождающихся незрелостью отдельных психических функций, эмоциональной неустойчивостью [2].

Цель: исследовать эмоциональную сферу слабослышащих детей в период адаптации в специализированной школе.

Базой исследования послужила МОУ школа-интернат № 25 города Кургана. В исследовании принимали участие учащиеся двух первых классов, 22 ребенка.

Анализ тревожности слабослышащих детей в период адаптации к школе

Определение тревожности у детей, выявление и уточнение преобладающих видов страхов, получение дополнительных сведений о наличии, причинах страхов, беспокойства ребенка. Используются: методика выяв-

ления детских страхов (А. И. Захаров, М. Панфилова), методика «незаконченные предложения», тест на тревожность детей 3,5-7 лет (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амэн).

Результаты изучения содержания страхов слабослышащих детей показывают, что большинство учащихся признают у себя наличие страхов.

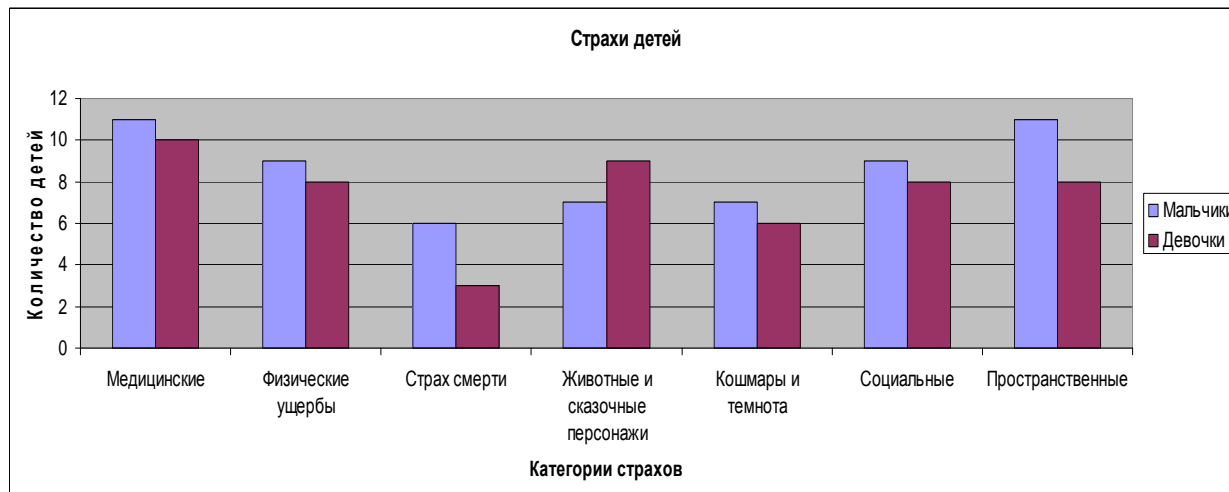


Рисунок 1 – Страхи детей (Захаров)

В целом для всей выборки характерны медицинские страхи, страх высоты (группа пространственных страхов), страшных снов. Далее следуют страхи: страх стихийных бедствий (физического ущерба), сказочных персонажей, страх животных: собак (могут укусить), одиночества (социальные), страх темноты, страх каких-то людей (социальные), транспорта (физического ущерба). Для детей этого возраста типичен страх стихии – природных катаклизмов: бури, урагана, наводнения, землетрясения. Он не случаен, ибо отражает еще одну особенность, присущую данному возрасту: так называемое магическое мышление – склонность верить в «роковое» стечение обстоятельств, «таинственные» явления, предсказания и суеверия. Страх Бабы-Яги, Кощея, Бармалея в этом возрасте в норме должен пройти, но выявляется примерно у третьей части детей. У некоторых мальчиков есть страх «зомбигов» (наследие Кощея, злого и коварного), которые могут сделать ребенка беспомощным и безжизненным. Слабослышащие дети отмечают страх других людей, возможно, обусловленный сенсорными особенностями, так как они чувствуют себя неуверенно в окружении незнакомых людей, боятся быть непонятыми ими. Страх транспорта, скорее всего, связан с тем, что этим детям гораздо труднее ориентироваться на улице, чем их здоровым сверстникам. Страх животных характерен также для здоровых детей того же возраста, так как встре-

ча с этими животными вызывает страх за свою жизнь (волки, медведи) и неприятные ощущения (пауки, тараканы). Страх высоты можно отметить как специфический для слабослышащих детей младшего школьного возраста. Дети боятся смотреть в окно с высоты, боятся падения с высокого места. Слабослышащие дети боятся темных помещений, если ребенок там один, видимо, потому что не чувствуют себя там в безопасности [1].

Анализ результатов по количеству страхов заключается в том, что необходимо подсчитать страхи и сравнить их с возрастными нормами. Всего в основном списке 29 различных страхов. В качестве единицы отсчета используется среднее число страхов, которое сопоставляется с аналогичным числом, полученным от деления суммы всех страхов в соответствующей возрасту вашего ребенка контрольной группе на число опрошенных нами в ней детей. Теперь надо сопоставить количество страхов в конкретном случае с контрольным количеством страхов в таблице. Если ребенок обнаруживает большее число страхов, чем большинство его сверстников, то на это необходимо обратить внимание. Слишком большое количество страхов (свыше 14 у мальчиков и 16 у девочек) может указывать на развитие невроза или тревожности в характере и актуальность их устранения. Следует помнить, что тревожность как диффузное чувство беспокойства ослабляет выраженность большинства страхов, контуры которых становятся менее определенными, более размытыми. Обратная картина: когда страхов мало, но они четко сфокусированы, как это бывает при навязчивых страхах-фобиях, способных вобрать в себя весь заряд отрицательной энергии остальных страхов [3].

В исследовании принимали участие 12 мальчиков: 7 мальчиков семи лет и 5 мальчиков восьми лет; 10 девочек: 7 девочек семи лет и 3 девочки восьми лет. Критическое количество страхов обнаружено у 2 мальчиков – 13 и 15. У остальных мальчиков количество страхов колеблется от 2-3 до 11. У девочек обнаружено от 5 до 13 страхов.

При использовании методики «незаконченные предложения» были получены дополнительные сведения о наличии, причинах страхов, беспокойства ребенка. В методике говорится про детский сад, т. к. в школе-интернате стараются брать методики, рассчитанные на младший возраст, для лучшего понимания детьми смысла предложения. Слабослышащий ребенок при поступлении в школу-интернат отстаёт в психическом развитии от здорового ребёнка на 1-3 года. Мышление у слабослышащих детей

младшего школьного возраста развивается чуть медленнее, в отличие от их здоровых сверстников из-за дефекта слуха. Ответы детей носили односложный характер. Есть особенности грамматического оформления речи. К числу наиболее типичных ошибок грамматического оформления речи относятся нарушения синтаксических связей согласования и управления (употребление существительных в неправильной падежной форме, изменение типа склонения, рода, неправильное использование предлогов). Можно заметить ряд характерных особенностей и на синтаксическом уровне. Так, дети могут использовать ограниченный набор синтаксических конструкций простого предложения. Еще большие затруднения возникают при построении сложных предложений: это и неправильное употребление порядка слов, и неадекватное использование союзов.

Ребенку предлагали послушать предложения и сразу, не задумываясь, продолжить его первой, пришедшей в голову мыслью. Результаты проведенной методики показывают, что у всех детей доброе отношение к маме и папе, родители уделяют детям время. Отношение со сверстниками у 85,5% детей хорошие. Дети продолжают играть игрушками (куклами, машинками, конструктором), на улице с другими детьми, иногда с родителями. В воспоминаниях о детском саде говорили, что дети там играют, занимаются, есть друзья. Школьные занятия наложили отпечаток на некоторые ответы детей. Все дети предложение: «Когда меня спрашивают...» продолжили словом «отвечаю». Часто встречалось «Хочу делать уроки». Одна девочка продолжила предложение: «Когда бывает темно...» – пишу букву А». 22,5% детей назвали страхи сказочных персонажей (зомбики, волка из «Красной шапочки», огромных пауков).

Тест на тревожность детей (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амэн) показал, что в данной выборке детей преобладает средний уровень индекса тревожности, высокий индекс тревожности – у 1 ребенка. Между мальчиками и девочками по данному показателю имеются значимые различия (U-критерия Манна-Уитни = 28,5; $p < 0,05$). У девочек индекс тревожности выше, чем у мальчиков.

Качественный анализ данных позволяет определить особенности эмоционального опыта ребёнка в различных ситуациях. Эмоционально позитивный или эмоционально негативный опыт косвенно позволяет судить об особенностях взаимоотношений ребёнка со сверстниками и взрослыми. Анализ выборов ребёнка в различных ситуациях позволяет сформулиро-

вать предположение о конкретных источниках его тревоги. При интерпретации данных тревожность, испытываемая ребёнком в той или иной ситуации, рассматривается как проявление его отрицательного эмоционального опыта в этой или аналогичной ситуации. Так, в 6-й ситуации (укладывание спать в одиночестве) отрицательный эмоциональный выбор сделали 90% детей. В 14-й ситуации (еда в одиночестве) отрицательный эмоциональный выбор сделали 13,5% детей. В 11-й ситуации отрицательный эмоциональный выбор сделали 40,5% детей. Ситуации моделируют взаимоотношения между ребёнком и взрослыми (ребёнок – взрослый). Девочка, показывающая высокий уровень индекса тревожности, и некоторые дети, также показавшие средний уровень индекса тревожности, находятся в школе-интернате всю неделю, не видя родителей, не бывая дома. Других детей, показавших средний уровень индекса тревожности, после занятий забирают домой. Возможно, это обстоятельство оказывает влияние на уровень индекса тревожности у детей.

Результаты проведенного исследования позволяют нам сформулировать следующие выводы: страхи слабослышащих детей младшего школьного возраста отличаются от страхов здоровых детей того же возраста и имеют свою специфику. Среднее число страхов (как у мальчиков, так и у девочек) у слабослышащих детей младшего школьного возраста превышает среднее число страхов у детей нормы того же возраста. Для слабослышащих детей преобладающими являются медицинские страхи, дети боятся страшных снов (страх характерный для слабослышащих детей), страх высоты (смотреть в окно с высоты, падения с высокого места, боязнь того, что закружится голова). Эти страхи отличаются от возрастных страхов здоровых детей младшего школьного возраста (школьные страхи, страх не соответствовать ожиданиям взрослых, магические страхи). Страх животных характерен как для слабослышащих, так и для здоровых детей того же возраста. Страх высоты (смотреть в окно с высоты, падения с высокого места) можно отметить как специфический для слабослышащих детей младшего школьного возраста.

В целом, страхи слабослышащих детей имеют свою специфику и в количественном отношении их больше, чем у их здоровых сверстников. Так же на тревожность детей оказывает влияние тот факт, что некоторые дети остаются в школе-интернате на всю неделю, а остальных детей за-

бирают после занятий. Это влияет на эмоциональное состояние детей в период адаптации к школе.

Список литературы

1 Акопян Л. С. Особенности страхов слабослышащих детей младшего школьного возраста // *Известия Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика.* – 2010. – № 4. – Т.10.

2 Валлон А. *Психическое развитие ребенка с нарушенным слухом / пер. с франц.* – Москва : Прогресс. – 2008.

3 Захаров А. И. *Дневные и ночные страхи у детей. Сер. Психология ребенка.* – Санкт-Петербург : Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 448 с.

4 Костяк Т. В. *Психологическая адаптация первоклассников.* – Москва : Академия, 2008.

5 Петрова В. Г., Белякова И. В. *Кто они, дети с отклонениями в развитии* – Москва : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. – С.38.

Жуйкова И.В.

Курганский государственный университет

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Вопросами самосознания личности занимались такие отечественные и зарубежные ученые, как Л.С. Выготский, И.С. Кон, С.Р. Пантिलеев, В.В. Столин; Р. Бернс, У. Джемс, Дж. Келли, Ч.Х. Кули, Дж. Г. Мид, К. Роджерс, К. Хорни, Т. Шибутани, Э. Эриксон и др.

Одной из составляющих самосознания выступает самооценка как оценка личностью самой себя, своей внешности, места среди других людей, своих качеств и возможностей. Она представляется системообразующим ядром индивидуальности личности, определяет уровень притязаний человека, его жизненные позиции и всю систему оценок. Самооценка оказывает влияние на формирование стиля жизнедеятельности и поведения человека.

В младшем школьном возрасте ребенок начинает все больше осознавать самого себя, свои потребности и мотивы в мире человеческих отношений. Все это указывает на важность формирования в этом периоде дифференцированной адекватной самооценки.

Результаты исследований показывают очевидное влияние самооценки младшего школьника на формы и способы его взаимодействия с окружающим миром. Заниженная самооценка препятствует успешному обучению, формированию уверенности в себе.

Окружающие взрослые люди часто считают, что повысить уровень самооценки не представляет никакой сложности. Достаточно просто похвалить ребенка, предоставить ему «высокую» должность в классе – и все наладится, он станет оценивать себя значительно выше. Однако стабильно отрицательное отношение к себе в целом и своим способностям в частности невозможно исправить так легко и быстро. Все эти действия, со стороны взрослых, как правило, вызывают обратную негативную реакцию младшего школьника [1].

Ученые указывают наличие большого количества факторов, оказывающих влияние на формирование самооценки: отношение и оценивание окружающими самого ребенка, его деятельности, его достижений и неудач, стиль педагогического общения учителя, стиль семейного воспитания. Все это приводит к необходимости формирования у взрослых правильной позиции по отношению к ребенку, пониманию его уникальной целостности и неповторимости.

Для изучения особенностей формирования самооценки в младшем школьном возрасте под нашим руководством было проведено исследование на группе младших школьников (60 человек), их родителях (60 человек), учителях начальных классов (2 человека). На первом этапе был определен уровень самооценки у группы испытуемых младшего школьного возраста с помощью методики «Шкала самооценки и уровня притязаний Т. Дембо и С.Я. Рубинштейн» (модификация А.М. Прихожан) [2]. В итоге были выделены дети с низким уровнем самооценки – 2%, со средним уровнем – 25%, с высоким уровнем – 24% и с очень высоким уровнем – 51% (рисунок 1).

Такие результаты могут свидетельствовать о том, что главной особенностью самооценки младших школьников является её высокий уровень. Дети, показывающие средний и высокий уровень, обладают реалистической самооценкой. Они, как правило, имеют гораздо меньше сложностей в оценивании себя, своей деятельности и результатов. Все это приводит к тому, что в процессе обучения и установления межличностных отношений они испытывают гораздо меньше проблем по сравнению с

детьми с низким и очень высоким уровнем самооценки. Последние две группы детей входят в группу риска, на которую следует обратить повышенное внимание и педагогам и родителям, поскольку данные результаты свидетельствуют о личностной незрелости, сложности в правильном оценивании своей деятельности, в сравнении себя с другими.



Рисунок 1 – Уровень самооценки младших школьников

На втором этапе для выявления такого фактора, оказывающего влияние на формирование самооценки, как социометрический статус младшего школьника в классном коллективе была проведена социометрическая методика. По ее результатам были выделены основные социометрические статусы младших школьников в классном коллективе (рисунок 2).

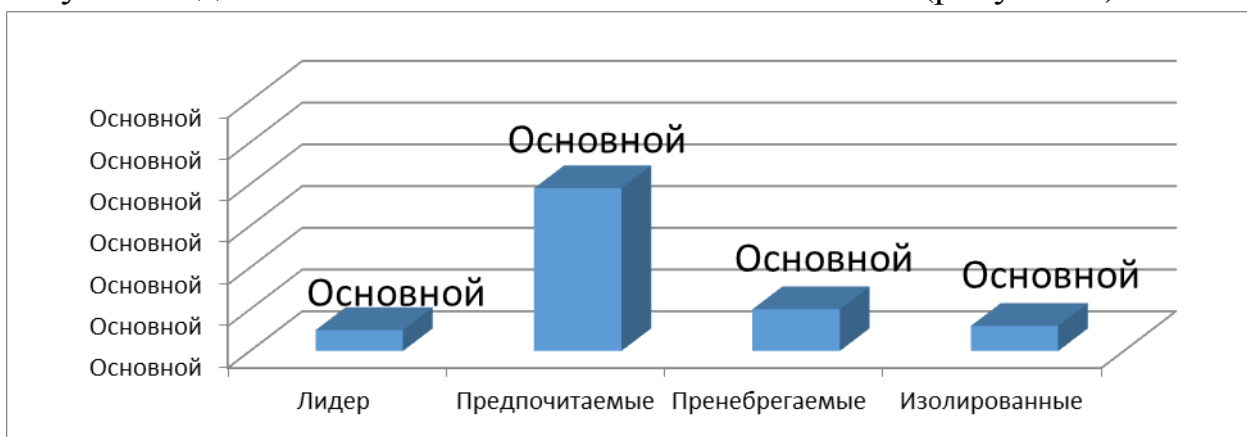


Рисунок 2 – Социометрический статус школьников, чел.

В изучаемой группе младших школьников было выявлено пять неформальных лидеров. Они пользуются максимальной популярностью среди своих одноклассников, все хотели бы с ними дружить, входить в круг общения этих учеников. Эти дети уверены в себе, особых проблем с одноклассниками у них нет. Это самая большая группа предпочитаемых школьников, которые обладают достаточно широким кругом связей со своими одноклассниками; как и у лидеров у данных детей нет особых проблем со сверстниками. К их мнению ребята стараются прислушаться. Совсем небольшое количество пренебрегаемых и изолированных детей. С пренебрегаемыми школьниками подавляющее большинство ребят в классе не хотят иметь дела, но сами они стремятся к общению с одноклассниками. Сюда можно отнести замкнутых, необщительных детей. И, наконец, изолированные – это ребята, которые сами не проявляют инициативы в общении с одноклассниками, и те, в свою очередь, не имеют выраженного к ним отношения. Также к ним относятся недавно поступившие дети, которые ещё не адаптировались к новому классу.

На третьем этапе была проведена методика АСВ [3], по результатам которой была построена диаграмма, отражающая параметры семейного воспитания у родителей младших школьников (рисунок 3).

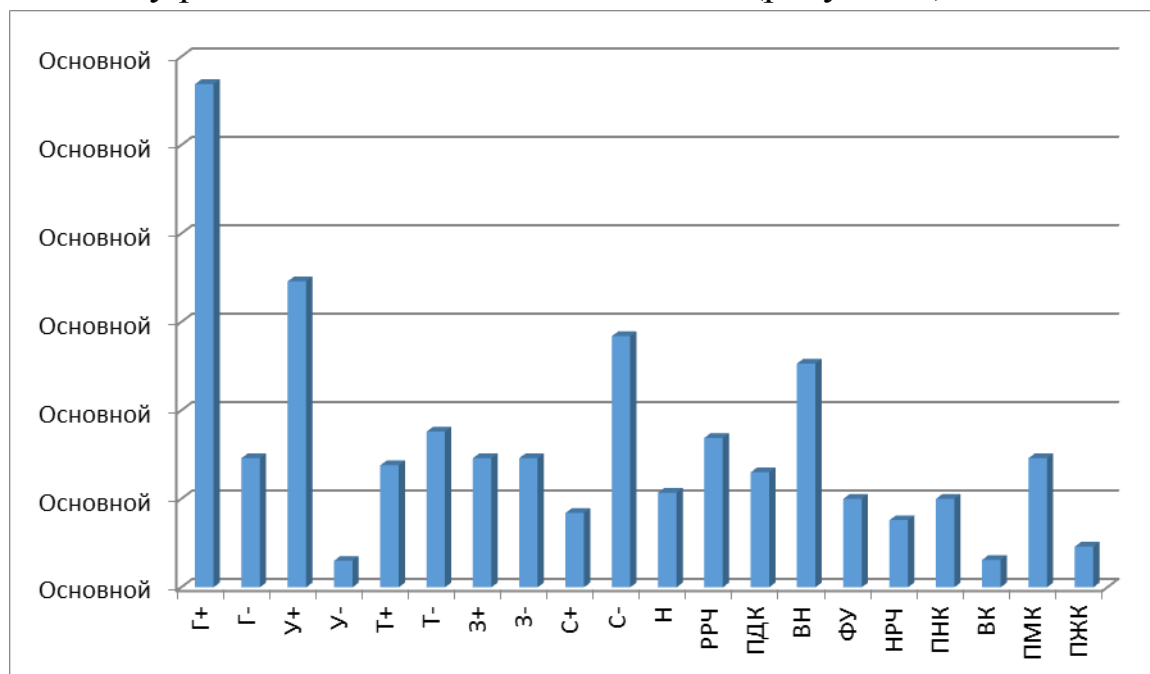


Рисунок 3 – Диаграмма параметров семейного воспитания у родителей младших школьников

На диаграмме виден достаточно высокий уровень гиперпротекции (Г+) родителей, т. е. очень много сил и внимания на данный период раз-

вития ребенка уделяют родители. Для них воспитание является центральным делом жизни, родители заботливы, внимательны, у них очень тесные отношения с детьми. Больше всего они беспокоятся о том, чтобы дать детям возможность выразить себя, творческие стороны своей личности и индивидуальность, и сделать их счастливыми. Это в свою очередь повышает самооценку ребенка.

Можно выделить уровень «Потворствование (У+)», который тоже влияет на повышение самооценки школьника, родители стремятся к максимальному удовлетворению любых потребностей, они балуют его, любое его желание для них – закон.

Шкалы чрезмерности требований-обязанностей (Т+) и недостаточности требований-обязанностей (Т-) говорят о умеренном, не чрезмерном предъявлении требований родителями к младшим школьникам. Также параметры «Чрезмерность требований-запретов (З+)» и недостаточность требований-запретов к ребёнку (З-) указывают на то, что ребёнку нельзя делать, родители соразмерно относятся к запретам. Дают детям возможность самостоятельного выбора поведения, способствуют развитию ответственности.

Шкала «Минимальность санкций (С-)» имеет достаточно большой показатель. Родители предпочитают либо вовсе обходиться без наказаний, либо применяют их крайне редко. Они делают упор на поощрения, сомневаются в результативности любых наказаний. Поощрения (подарки, слова ободрения), поддерживая и закрепляя конкретное поведение, работают на формирование позитивной оценки себя, а наказания и игнорирование – на попытку найти поощряемый вариант и негативную оценку себя в настоящем.

По шкале неустойчивость стиля воспитания (Н) мы видим очень низкий показатель. Это является нормой. Резкой смены стиля воспитания нет. Взаимоотношения детей и родителей достаточно устойчивы и последовательны.

Показатель воспитательной неуверенности родителя (ВН) находится в норме. Это тоже свидетельствует о формировании у ребенка высокой самооценки.

На четвертом этапе был определен стиль педагогического общения учителей с помощью методики «Стиль педагогического общения учителей» (А.Б. Майский и Е.Г. Ковалева) [4]. В одном классе у учителя был

выделен преобладающий демократический стиль. Это наиболее эффективный и оптимальный стиль взаимодействия. Для него характерны широкий контакт с воспитанниками, проявление доверия и уважения к ним, воспитатель стремится наладить эмоциональный контакт с ребенком, не подавляет строгостью и наказанием; в общении с детьми преобладают положительные оценки. Демократический педагог испытывает потребность в обратной связи от детей в том, как ими воспринимаются те или иные формы совместной деятельности; умеет признавать допущенные ошибки. В своей работе такой педагог стимулирует умственную активность и мотивацию достижения в познавательной деятельности. В группах воспитателей, для общения которых свойственны демократические тенденции, создаются оптимальные условия для формирования детских взаимоотношений, положительного эмоционального климата группы. Демократический стиль обеспечивает дружественное взаимопонимание между педагогом и воспитанником, вызывает у детей положительные эмоции, уверенность в себе, дает понимание ценности сотрудничества в совместной деятельности.

У учителей с демократическим стилем руководства школьники чаще испытывают состояния спокойной удовлетворенности, высокой самооценки. Демократический стиль наиболее плодотворен. В нем требовательность гармонично сочетается с доверием, и нет преобладания одного над другим. Учитель разъясняет детям значение нормативного дисциплинированного поведения, учит управлять своим поведением, организуя условия доверительности и взаимопонимания.

Демократический стиль руководства говорит о высоком профессионализме учителя, его позитивных нравственных качествах и любви к детям. Этот стиль требует от учителя больших психических затрат, но именно он является самым продуктивным условием развития личности ребенка. Именно в условиях демократического стиля руководства у ребенка развивается чувство ответственности.

В другом классе учителю характерен авторитарный стиль. При авторитарном стиле педагогического общения педагог все берет на себя. Цели деятельности, способы ее выполнения единолично задаются педагогом. Свои действия он не объясняет, не комментирует, проявляет чрезмерную требовательность, категоричен в суждениях, не принимает возражений, с пренебрежением относится к мнениям, инициативе учащихся. Педагог по-

стоянно проявляет свое превосходство, у него отсутствует сопереживание, сочувствие. Такой стиль тормозит развитие личности, подавляет активность, сковывает инициативу, порождает эмоциональную отдаленность от учителя.

Полученные данные были обработаны с помощью программы Factor Analysis Excel 1.0.

Изучение взаимосвязи самооценки младших школьников с социометрическим статусом, параметрами семейного воспитания, стилем педагогического общения было проведено с помощью корреляционного анализа.

Анализируя корреляционную связь между самооценкой и социометрическим статусом, можно сделать следующий вывод. Была выявлена положительная корреляционная связь ($r=0.46$). Соответственно, самооценка будет тем выше, чем более высокую социометрическую позицию занимает младший школьник в классе. Так как дети с высокой и завышенной самооценкой уверены в себе, хорошо учатся, учителя охотно хвалят таких детей. Лидеры-ребята, пользующиеся максимальной популярностью среди своих одноклассников, все хотели бы с ними дружить, входить в круг общения этих учеников. Очень большая группа предпочитаемых – такие члены класса, которые обладают достаточно широким кругом связей со своими одноклассниками.

Отвергаемые – ученики, с которыми подавляющее большинство ребят в классе не хотят иметь дела, но сами они стремятся к общению с одноклассниками. Есть ребята замкнутые, необщительные. И, наконец, изолированные – те ребята, которые сами не проявляют инициативы в общении с одноклассниками, и те, в свою очередь, не имеют выраженного к ним отношения. Также изолированными детям относятся новички в классе.

Результаты корреляционного анализа самооценки с параметрами семейного воспитания представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Взаимосвязь самооценки с параметрами семейного воспитания

Параметры	Г-	У+	Н	ФУ
Самооценка	-0,67**	0,57**	-0,57**	-0,70**

Примечание: * - $p \geq 0,05$, ** - $p \geq 0,01$

Была обнаружена отрицательная корреляционная связь самооценки с гипопротекцией. Можно сказать, что отношение ребёнка к себе как ученику в значительной мере определяется семейными ценностями. У ребёнка культивируются те качества, которые больше всего заботят родителей: поддержание престижа, послушание, высокая успеваемость. Чем больше внимания, заботы уделяется ребёнку, тем выше уровень его самооценки. Ценности учения у детей и их родителей полностью совпадают в первом и втором классах.

С высоким уровнем удовлетворения потребностей была выявлена положительная корреляционная связь. Чем больше удовлетворяют потребности ребёнка, тем выше уровень самооценки. Родители активно участвуют в жизни младших школьников. Достаточное удовлетворение потребности ребёнка на этом этапе делает его уверенным в себе, помогает ему осознать свою значимость для других. Все это способствует формированию у ребёнка глобального чувства самоуважения, она является базовой потребностью каждого человека.

Отрицательная взаимосвязь с неустойчивостью свидетельствует о том, что чем более устойчивый стиль воспитания, тем соответственно будет выше самооценка (единство требования со стороны отца и матери, четкое представление о системе поощрения и наказаний). Высокая самооценка и хорошая социальная и личная адаптированность сочетаются с наличием теплых, доверительных отношений между детьми и родителями, требовательностью и строгой дисциплиной одновременно с уважением и относительной автономией ребёнка. В семьях, где растут дети с высокой, но не с завышенной самооценкой, внимание к личности ребёнка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) тоже сочетается с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребёнок того заслуживает. Дети с адекватным представлением о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени; положительно оценивают их физические и умственные данные, но не считают уровень их развития выше, чем у большинства сверстников; прогнозируют хорошую успеваемость в школе.

Самооценка имеет отрицательную корреляционную связь с фобией утраты. Это говорит о том, что отклонения от нормы нет. Страх – это одно из средств познания окружающей действительности, ведущее к более избирательному и критичному отношению к ней. Страх, таким образом,

выполняет определенную социализирующую и обучающую роль в процессе формирования личности. Поэтому воспитание устойчивости к страху направлено не на избавление от него, а на выработку умения владеть собой при его наличии, тем более что у каждого из нас есть естественные психологические механизмы для его преодоления. Это тоже повышает самооценку ребенка.

Можно сделать следующие выводы.

Во-первых, для младших школьников характерен высокий уровень самооценки, так как в основном дети данного возраста не критичны по отношению к себе. Их самооценка складывается из характера оценок, которые взрослый дает личностным качествам ребенка и его успехам в различных видах деятельности (родители, учитель).

Во-вторых, самооценка связана с социометрическим статусом. Дети, занимающие более высокую социометрическую позицию в классе, обладают более высоким уровнем самооценки.

В-третьих, самооценка связана с параметрами семейного воспитания младших школьников. Высокая самооценка определяется заинтересованностью родителей в ребенке, в частности их интересом к его друзьям, к его успехам в учебе, их вниманием к высказываниям ребенка.

В-четвертых, на уровень самооценки влияет стиль педагогической деятельности. Наиболее предпочтительным является демократический стиль общения.

Список литературы

1 Каменская Е. Н. *Психология развития и возрастная психология*. – Москва : Феникс, 2008.

2 Липкина А. И. *Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника // Психологические проблемы неуспеваемости школьника*. – Москва, 2003. – 140 с.

3 Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. *Семейный диагноз и семейная психотерапия*. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 336 с.

4 Райгородский Д. Я. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*. Самара : БАХРАХ-М, 2001. – 672 с.

ХОББИ-АКТИВНОСТЬ: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА И ПРОЯВЛЕНИЯ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Проблема психологического здоровья является одной из приоритетных для современной России. Она имеет прямое отношение к безопасности жизнедеятельности человека. Смежным с понятием «психологическое здоровье» является понятие «психологическое благополучие», которое тоже связано с безопасностью различных сфер жизнедеятельности (профессиональной, учебной и др.).

Понятие «психологическое здоровье» введено в отечественную психологию И.В. Дубровиной, не противопоставляется хорошо известному понятию «психическое здоровье», а неразрывно связано с ним. Вместе с тем, «если термин “психическое здоровье” имеет отношение прежде всего к отдельным психическим процессам и механизмам, то термин “психологическое здоровье” относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы психического здоровья в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов» [1].

Исследования психологического здоровья подростков и старшеклассников, в отличие от исследований психологического здоровья взрослых, началось относительно недавно (А.М. Прихожан – 2000, А.В. Дубровина – 2001, А.А. Волочков – 2003, Д.И. Фельдштейн – 2008, Шувалов А.В. – 2012). В Пермской научной психологической школе акцент исследований приходится на изучении психологического здоровья и благополучия студенчества (Бессонова, 2014; Волочков, 2014; Кривошекова, 2014 и др.). Объем соответствующих научно-исследовательских работ продолжает расти, в том числе разрабатываются новые психометрические обоснованные инструменты исследования психологического благополучия школьников [2].

Г.В. Литвинова (2011) в исследовании психологического благополучия подростков обнаружила, что на психологическое благополучие личности существенное влияние оказывают внутрисемейные взаимоотноше-

ния и высокая занятость, что выражается в наличии разных увлечений, хобби. Т.П. Крохалевой (2015) было обнаружено, что с нарастанием учебной активности подростков и старшеклассников следует ожидать снижения нарушений психологического здоровья. При этом ресурсами психологического здоровья являются социальный интеллект, а также регулятивный, результативный, динамический и потенциальный компоненты учебной активности [3]. По итогам ряда других исследований психологическое здоровье школьников связано с выраженной мотивацией достижения (Вартанова, 2013), положительной самооценкой и самоотношением (Gilman, Huebner, 2006), высоким уровнем эмоциональной саморегуляции (Suldo, Shaffer, 2008), стрессоустойчивостью, способностью к самостоятельному нравственному выбору, удовлетворенностью результатами своей деятельности, способностью актуализировать собственные ресурсы в противостоянии тревожности и неуверенности [2, 4].

В проблеме психологического здоровья школьников остаются мало изученными факторы и ресурсы, определяющие его норму и нарушения. В особенности мало работ, раскрывающих связь психологического здоровья и активности его субъекта.

К проблеме активности, в том числе в учебной деятельности обращаются многие авторы. Изучением данного феномена в пермской психологической школе занимается А.А. Волочков. Им была предложена трехфакторная модель психического развития личности, в которой наряду с генетическим и средовым фактором, значительную роль играет активность субъекта жизнедеятельности – «именно активный субъект (как активный исполнитель-хранитель, так и активный творец) способен по своему выбору аккумулировать и использовать тот материал, который ему предоставили наследственность и среда. Именно от него самого во многом зависит то, какой будет его относительная свобода и как он ей воспользуется» [5].

Активность в целом и учебная активность в частности рассматривается А.А. Волочковым как особый циклический процесс, характеризующийся в своем развитии и источниках самодвижением по пути: начальный потенциал – его реализация – новый потенциал и т. д., то есть по пути циклического спиралевидного развития, представляющего один из примеров гегелевской триады известного философского закона отрицания (тезис – антитезис – синтез) [6].

Учебная активность – это активность субъекта в сфере образовательных взаимодействий, которая выражает в них меру субъектности ученика. По сути, учебная активность является мерой принятия и авторской реализации, а также видоизменения обязательной для всех учебной деятельности. Деятельности, которую сам ученик не выбирает, которая «автоматически» нагоняет его при достижении определенного возраста. В отличие от учебной деятельности деятельность в рамках хобби, как правило, определяется выбором самого субъекта и его ближайшего окружения (семья, друзья и т. п.). Таким образом, учебная, профессиональная деятельность и соответствующие им виды активности значительно различаются прежде всего по соотношению внутренней (интринсивной) и внешней (экстринсивной) мотивации. Понятно, что такие различия могут приводить к различным эффектам в психическом развитии в целом и психологическом здоровье в частности. Не случайно в современной зарубежной психологии и педагогике нарастает интерес к так называемому «досуговому поведению» (*leisure behavior*), под которым подразумеваются все сферы взаимодействия, не относящиеся непосредственно к учебе или трудовой деятельности [7]. Однако понятие «досуговое поведение» и близкое к нему понятие «хобби-активность» недостаточно разработаны.

Изучением хобби-активности в пермской психологической школе занималась Е.Ю. Рослякова (2009), которая выделила соответствующее понятие и разработала диагностический инструментальный измерения «хобби-активности» у подростков. На базе пермского психологического центра Е.В. Щербакова, изучая успешность социализации и адаптации подростка, также обращается к понятию хобби-активность. В широком смысле это внеучебная активность, являющаяся показателем успешности социализации и адаптации подростка, его «вовлеченность в жизнь». Но операционализированного и принятого в научном сообществе определения хобби-активности, ее структуры и апробированного диагностического инструментария для данной измерения пока не существует. Понятно и то, что системных исследований активности субъекта во внеучебной деятельности как одной из разновидностей хобби-активности также не проводилось [5].

В нашем исследовании понятие хобби-активности определяется следующими положениями:

- 1 На самом общем уровне хобби-активность понимается нами как в значительной мере определенная выбором самого субъекта мера его

взаимодействия с миром в рамках какой-либо определенной деятельности.

- 2 Хобби (от англ. hobby- увлечение, любимое дело) или увлечение – вид человеческой деятельности, некое занятие, которым человек любит и регулярно занимается на досуге, для души. В этой связи хобби-активность является отражением доминанты внутренней детерминации, интринсивной направленности взаимодействий индивидуальности с ее миром.
- 3 Хобби-активность старшеклассника – вид активности субъекта в различных досуговых сферах, который направлен на удовлетворение ряда субъектных потребностей: в самоутверждении, самовыражении, поиске себя, профессиональном самоопределении и т. д. [8].
- 4 Среди основных функций хобби-активности – расширение «палитры» взаимодействий индивидуальности с ее миром, само расширение мира индивидуальности (в терминологии Л.Я. Дорфмана), а также своеобразная «проба» субъектности в самых различных сферах и видах этих взаимодействий. В этом плане хобби-активность является инструментом зондирования возможных форм, направлений, каналов самореализации и саморазвития.

В основу предполагаемой структурной модели хобби-активности легли следующие положения и условия:

- 1 Хобби-активность связана с мерой интринсивной, субъектной, внутренней детерминацией в рамках определенной сферы взаимодействий, в том числе в рамках определенной деятельности.

- 2 В образовательном контексте хобби-активность проявляется на трех уровнях: 1) учебная инициатива в рамках «официальной» учебной деятельности; 2) самообразование, выход за пределы требований учебной деятельности вне учебных занятий и домашней к ним подготовки; 3) хобби-активность в рамках дополнительного образования, когда инициатива субъекта (нередко – и членов его семьи) ищет соответствующие самостоятельному выбору условия реализации и кооперации энтузиастов.

Внеучебные занятия отражают собственный выбор вариантов развития. Активность подростка во внеучебной деятельности является прототипом, показателем его жизненной активности и отражает его способность быть субъектом собственной жизни в более широком диапазоне, чем в учебе [5; 9]. Хобби-активность, в том числе и внеучебная активность, -

способ переключения на что-то другое и способ самопознания за пределами обязательных рамок. С другой стороны, это способ ухода от зависимости, прежде всего от гаджет-зависимости, от компьютерной, информационной, родительской зависимости. Учебная активность школьника является не столько мерой его включенности в учебную деятельность «извне», сколько степенью зависимости осуществления и развития этой деятельности от самого субъекта. Таким образом учебная активность – мера того шага в учебной деятельности и ее развитии, которую делает сам ученик или студент как ее инициатор и творец [6]. Учебная активность и внеучебная активность имеют различия в функциях. Функции учебной активности - укрепление компетентности и уверенности в себе в общей для всех сверстников сфере взаимодействия. Внеучебная деятельность позволяет расширить этот спектр, переключиться на другие сферы, расширить поле индивидуальной самореализации. На наш взгляд, это функция экспериментирования в саморазвитии, функция апробирования своих сил в максимально возможном диапазоне социальных взаимодействий. Если учебная активность дает опыт субъекту в рамках «должен», то хобби-активность – опыт самореализации и освоения мира в рамках «хочу». Это позволяет развивать и расширять «поле» своих потребностей и способы их реализации, что в целом связано с самопознанием и развитием личности.

На этой основе разработана ресурсно-результативная модель хобби-активности, представленная тремя подсистемами, являющиеся иерархическими уровнями хобби-активности.

1 Субъектные ресурсы хобби-активности. Скрытая, непосредственно не наблюдаемая внутренняя тенденция, готовность к осуществлению деятельности и оценка ее возможностей:

- хобби-мотивация – субъективное отношение к хобби, мера его выбора и готовности поддерживать этот выбор;
- самооценка способностей субъекта по отношению к своему увлечению.

2. *Саморегуляция хобби-активности.* Выражает меру развития и проявлений волевой, произвольной регуляции хобби-активности.

- настойчивость, выражающая стремление доводить начатое до конца, несмотря на препятствия и «свободу выбора» (в том числе свободу разрыва с хобби-средой) в хобби-взаимодействиях;

- контроль хобби-активности при фрустрации. Характеризует устойчивость субъекта в ситуациях разочарования, стремление к совершенствованию вопреки трудностям и пережитым неудачам.

3. *Результат и субъективная оценка результативности хобби-активности.*

- объективные результаты хобби-активности;
- удовлетворенность достигнутыми результатами, мера их «валентности» по отношению к исходным ожиданиям.

Интегральным показателем выраженности общего уровня хобби-активности является усреднение указанных трех структурных подсистем хобби-активности (ресурс, регуляция, результат) [8].

Данная структура хобби-активности в целом и внеучебной активности как разновидности хобби-активности согласуется со структурами активности в концепциях: учебной активности по А.А. Волочкову (1997 – 2015), К.А. Абульхановой (1992), а также формально-динамической концепцией активности по А.И. Крупнову (1984).

Выводы

1 Факторы и ресурсы психологического здоровья субъекта остаются мало изученными. Возможно, применительно к психологическому здоровью старшеклассника таким фактором и ресурсом может быть его активность.

2 В развитии подростка и старшеклассника ведущую роль может играть «ансамбль» учебной и хобби-активности как способов самопознания и саморазвития в условиях жесткой (учебная деятельность) и «мягкой» регламентации (например, внеучебная активность).

3 Структура хобби-активности может быть представлена взаимодействием трех подсистем: субъектные ресурсы, саморегуляция и результативность хобби-активности.

4 Соответствующая структура может быть положена в основу разработки диагностического инструментария, направленного на измерение хобби-активности как психологического феномена.

Список литературы

1 Волочков А. А. и др. *Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества.* – Пермь, 2015. – 200 с.

2 Водяха С. А. Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 6. – С. 114-120.

3 Репина Е. В. Психологическое здоровье подростков и старшеклассников в зависимости от успешности обучения : выпускная квалификационная работа. – Пермь : Институт психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2014. – 115 с.

4 Трофимова Н. Б. Психологическое здоровье старшеклассников // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – №6. – С.163-167.

5 Марышева Ю. М. Хобби-активность среди других видов активности субъекта жизнедеятельности // XXXI Мерлинские чтения: теория, методология и практика интегрального исследования индивидуальности в современном человекознании : матер. всерос. науч.-практ. конференции, 06-08 октября 2016 г. – Пермь, 2016. – С. 237-239.

6 Волочков А. А. Активность, субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) // Пермский журнал. – 2002. – Т.24. – №3. – С. 35.

7 Попов А. Ю. «Внешнее» и «внутреннее» в целостной активности субъекта бытия (на примере студентов вузов) // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 13. – С. 327-335.

8 Волочков А. А. Учебная активность: понятие, структура, измерение // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования. – 2000. – № 4 (6). – С. 97-114.

9 Щербакова Е.В. Успешность социализации и адаптации – факторы риска) // Психология. – 2004. – №3. – С. 14.

Быкова Е.А.

Шадринский государственный педагогический университет

ПРОБЛЕМА ИННОВАЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Современное общество развивается достаточно быстрыми темпами, вследствие чего необходимой становится инновационная восприимчивость человека и готовность к инновационной деятельности во всех звеньях человеческих ресурсов и отношений. Развитие современного общества невозможно без инноваций. В эпоху изменений успех отдельного человека, а также всего общества зависит от их способности воспринимать и использовать разного рода нововведения.

Экономика поставила перед современной системой образования проблему выявления инновационных факторов формирования у выпускников образовательных учреждений инновационных способов мышления

и действия, психологической и функциональной готовности к инновационной деятельности. Этот вопрос является актуальным, поскольку современные исследования показывают, что общеобразовательная школа не формирует навыков, выходящих за рамки умственной деятельности, определяемых учебными программами.

Согласно концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года от 17 ноября 2008 г. № 1662-р «...стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина...» [4].

Реализация этой цели предполагает решение одной из приоритетных задач – «...обеспечение инновационного характера базового образования, в том числе: обновление структуры сети образовательных учреждений в соответствии с задачами инновационного развития, в том числе формирование федеральных университетов, национальных исследовательских университетов» [4].

Инновационная стратегия государства требует научного поиска системы психологических оснований инновационной деятельности учащихся, построения системы принципов по формированию и развитию готовности к инновационной деятельности выпускников современной школы.

Рассматривая вопросы педагогической инноватики, учёные приходят к выводу, что фундаментальное образование должно обеспечивать саморазвитие и инновационное поведение человека на основе нравственного и интеллектуального потенциала, детерминирующего его инновационное поведение [1, 94].

Всё это требует от системы образования существенной перестройки и подчинения логике инновационного развития. В настоящее время инновационная деятельность является одним из главных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения, поскольку создает основу для создания конкурентоспособности выпускника, способного эффективно существовать в инновационном пространстве. Современный человек живет в постоянно меняющемся мире и должен уметь быстро к нему приспосабливаться. Более успешным будет тот, кто сможет быстрее научиться, как реагировать на новые обстоятельства.

Формирование готовности учащихся к инновационной деятельности приобретает особую актуальность в решении задач модернизации образования. Система образования, ориентированная на формирование инновационного поведения учащихся, должна инициировать инновационный характер процессов, протекающих в его внутреннем мире [1].

В программных документах, определяющих перспективы развития системы школьного образования страны, установлены требования к личностным, метапредметным, предметным результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу среднего (полного) общего образования.

Современный Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10-11 кл.) ориентирован на становление личностных характеристик выпускника [8]. В нём описан «Портрет выпускника школы», где выпускник характеризуется как «...креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества; владеющий основами научных методов познания окружающего мира; мотивированный на творчество и инновационную деятельность; готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность...» [8].

Важнейший желаемый результат заявлен как подготовка молодёжи, обладающей следующими характеристиками:

- способностью к самообучению и самореализации;
- способностью к конструированию «своего» знания, необходимого для решения возникающих задач;
- способностью к инновационной деятельности.

Образование рассматривается как социально, культурно, личностно детерминированная образовательная деятельность, в процесс изменения которой включены и субъекты этой деятельности.

В образовании инновационные изменения сегодня идут по таким направлениям, как формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; создание условий для развития и самоопределения личности в процессе обучения; изменение в образе деятельности и мышления как преподавателей, так и учащихся,

изменение взаимоотношений между ними, развитие творческих инновационных коллективов и отдельных личностей [7].

Анализ современных исследований проблемы педагогических инноваций показывают, что вопрос об их внедрении и реализации в современном научно сообществе остаётся достаточно актуальным и широко обсуждаемым. Так, сущность инновационной педагогической деятельности, её структура и классификация рассматривались в трудах А.И. Пригожина, С.Д. Полякова, Н.Р. Юсуфбековой, В.А. Слостенина, Л.С. Подымовой, К. Ангеловски, М.М. Поташник, М.В. Кларини, В.И. Загвязинского и др.); проблемы, связанные с механизмами применения и внедрения педагогических новшеств, изучали А.А. Орлов, И.Ф. Исаев, А.Г. Кругликов, С.А. Безгородько, С.Д. Поляков и др.; проблемы творческого саморазвития учителя, педагогического коллектива в условиях инновационной деятельности, затруднений, стимулов и препятствий рассматривали В.А. Кан-Калик, А.В. Попов, Н.Ш. Чинкина, В.П. Кваша, К.А. Алибаев, А.В. Лоренсов, О.Г. Хомерики и др.

Однако анализ теоретических изысканий показывает, что в большинстве случаев исследованиям подвергается педагогическая инновационная деятельность, в то время как психологические аспекты формирования инновационной деятельности обучающихся изучены недостаточно.

Большая часть исследований посвящена проблемам подготовки студентов университетов к инновационной деятельности, к применению инновационных технологий обучения в школе (Н.М. Анисимов, С.Д. Поляков, В.С. Пылаева, В.Э. Тамарин, Е.П. Морозов, И.В. Штых, Н.А. Щербаков и др.).

Актуальным сегодня становится вопрос о том, что современная система образования требует от учащихся школ и выпускников осуществления инновационной деятельности, однако отсутствуют специальные методы и приёмы (специализированные программы) формирования готовности к инновационной деятельности, личностной подготовки учащихся к инновационной активности и инновационному поведению.

Таким образом, возникает противоречие между отсутствием систематической программы формирования готовности к инновационной деятельности обучающихся уже на ступени школьного образования и возрастающими требованиями общества в её совершенствовании уже на этапе обучения в вузе.

Растёт потребность в новом теоретическом осмыслении сущности инновационной деятельности обучающихся в образовательном учреждении, разработке условий, обеспечивающих формирование способности готовности учащихся к новым видам и формам деятельности, носящей инновационный характер.

В современном образовании не существует определённой и общепринятой концепции инновационной деятельности. Кроме того, педагогические инновации рассматриваются чаще с прикладной точки зрения, как результат образовательной практики. Однако, несмотря на отсутствие единой концепции большинство образовательных учреждений ставят перед собой задачу внедрения инноваций (В. Слободчиков). В качестве предметной области инновационной деятельности в образовании выступает проектно-исследовательская деятельность [7].

По мнению М.В. Кларина, инновация относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан [3].

В.Г. Суворнина определяет инновационную деятельность как внедрённое новшество, обладающее высокой эффективностью. С точки зрения автора, инновационная деятельность является конечным результатом интеллектуальной деятельности человека, его фантазии, творческого процесса, открытий, изобретений и рационализации в виде новых или отличных от предшествующих объектов.

Н.И. Лапин определяет инновационную деятельность как предметно-практическую продуктивную деятельность людей, которая является творческой и создаёт новые качества в различных сферах их жизни [5, 45].

Таким образом, инновационная деятельность во всех случаях рассматривается как деятельность, направленная на создание новшества, как творческий процесс, ориентированный на достижение поставленной индивидом цели, реализуемый активной, самостоятельной, целеустремлённой и творческой личностью.

Применительно к обучающимся инновационная деятельность может определяться как самостоятельная продуктивная, творческая, целенаправленная деятельность, в которой учащийся, используя новые средства достижения цели, развивается как субъект инноваций, как развитая личность. Результатом такой деятельности является создание нового образо-

вательного продукта, нового знания в предмете. Она всегда сопровождается наличием определённой цели, которая осознаётся учащимся и действий, направленных на её достижение. При этом такая деятельность может носить как индивидуальный, так и коллективный характер.

Бесспорным является тот факт, что для формирования способности к инновационной деятельности необходима специальная целенаправленная работа целого круга специалистов образовательной организации по созданию специальных условий, обеспечивающих развитие соответствующих личностных качеств, направленных на инновационную активность.

На практике инновационное мышление и деятельность в большей степени зависит от учебной атмосферы в школе, возможностей и желания педагогов использовать новые технологии, быть тьюторами в деятельности школьников.

На наш взгляд, к условиям, обеспечивающим эффективную подготовку обучающихся к инновационной деятельности, можно отнести:

1 Развитие внутреннего (личностного потенциала) с таким набором качеств и способностей, которые обеспечат успешность в инновационной деятельности. Среди таких качеств могут быть самостоятельность, вера в собственные силы, жизнестойкость, инициативность, толерантность к неизвестному, готовность включаться в инновационную деятельность; способствующей осознанию молодежью своей роли и своего места в решении задач, стоящих перед обществом, ценности взаимодействия с другими людьми, познанию своей уникальности посредством развития своего инновационного потенциала, обусловленного наличием интеллектуальных и природных задатков, развитию активности в социальных контактах [6].

2 Создание внешней среды, отвечающей потребностям и возможностям развивающегося субъекта инновационной деятельности. Под влиянием фактора среды происходит формирование и качеств личности, и инновационного мышления и обеспечиваются возможности для творческой самореализации.

Исследуя образовательные процессы массовых школ, гимназий и лицеев, Е.Г. Белякова и С.Н. Дегтярёв установили, что в настоящее время «актуализирована роль ученика как осмысленного субъекта своего образования и развития». В качестве одной из целей Программ развития образовательных учреждений выступает создание возможностей для продук-

тивной самореализации в творчестве [2, 8]. Это как раз и соответствует требованиям подготовки инновационной личности.

В практику обучения и воспитания внедряются развивающие технологии, стимулирующие активность обучающихся в процессе освоения содержания образования. К таким технологиям относятся технологии когнитивного характера, развивающие интеллектуальный ресурс инновационной личности, так и технологии, обеспечивающие развитие гуманитарных ценностей и смыслов. Одним их приёмов развития творческого потенциала обучающихся выступает использование в работе педагога дивергентных карт, текстовых моделей на основе ключевых понятий, тематических опорных схем на базе заданной структуры, метод «кластеров», креативные методы решения задач и «мозговой штурм» [2, 9].

3 В качестве важного условия, стимулирующего инновационную активность, помимо стратегий обучения и воспитания мы видим стиль взаимоотношений педагога и учащихся, при котором поощряется любая инициатива и настойчивость, проявление самостоятельности, толерантность к стремлению учеников выразить своё мнение, сотрудничество с учащимися. Важным является также в работе педагога является поиск методических средств, позволяющих ученикам проявлять свои интересы, стимулирующих мотивацию достижения и поисковую активность.

Каждая из трёх переменных способна влиять на остальные переменные. В различных ситуациях и для разных обучающихся сила влияния определённой переменной будет различной. Иногда наиболее сильны влияния внешнего окружения, иногда доминируют внутренние силы, а для кого-то большую помощь окажет именно характер взаимоотношений с наставником по инновационной деятельности.

Таким образом, соблюдение перечисленных условий, работа, направленная на вовлечение учащихся в творческую, научно-исследовательскую деятельность по актуальным для них проблемам, будут способствовать развитию самостоятельности, целеустремлённости, позитивно направленной мотивации, креативных способностей, инновационного характера мышления. Результатом такой деятельности становится креативный продукт, носящий оригинальный, индивидуальный характер. Учащиеся будут принимать ценности творчества, самореализации, раскрытии личностного потенциала. Они будут готовы к созданию нового, воспри-

имчивы к инновациям в современном обществе, собственной деятельности.

Список литературы

1 Барболин М. П. *Методологическая концепция инновационного развития образовательных систем // Философия образования. – 2011. – № 1 (34). – С. 85-94.*

2 Белякова Е. Г. *Оценка смыслообразующего потенциала инновационного образовательного процесса // Образование и наука. – 2011. – № 3. – С. 3-15.*

3 Кларин М. В. *Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – Москва, 1997.*

4 *Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.*

5 Лапин Н. И. *Теория и практика инноватики : учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – Москва : Логос, 2010. – 326 с.*

6 Мецзякова Э. И., Ларионова А. В. *Особенности становления личностного потенциала субъекта инновационной деятельности // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 2. – С. 69-75.*

7 Слободчиков В. *Инновации в образовании [и др.] // Учитель. – 2011. – № 3. – С. 18-22.*

8 *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10-11 кл.). URL: <http://минобрнауки.рф/documents/2365> (дата обращения 01.07.2016).*

Малюшина Ю.А.,
Курганский государственный университет
Жукова Е.В.,
г. Курган, МАОУ «Гимназия № 30»

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК АСПЕКТ ФАСИЛИТАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Развития фасилитации педагога становится актуальной проблемой в настоящее время. Для того чтобы сформировать мотивационную направленность, интерес к выполнению определенного задания, педагог развивает в школьнике независимость, умение самостоятельно работать, а также выполнять научные и лабораторные работы.

Соответственно центральным звеном личностно-развивающего образования является формирование и развитие личности. Значимыми показателями являются не столько формирование определённых свойств, ка-

честв, познавательных процессов, знаний, умений, навыков, сколько развитие стремления и способности к самостоятельности, к саморазвитию и самореализации личности, что наилучшим образом достигается в процессе занятий внеурочной деятельностью.

В межличностном взаимодействии субъектов образования, педагогов и учащихся, создаются условия для развития мотивации, придания обучению характера сотрудничества и на этой основе достижения целей и задач образования.

Большая роль при этом процессе отводится педагогу. При реализации личностно-развивающего образования возникает необходимость принятия педагогом новой позиции – педагога-фасилитатора.

Фасилитация – это позитивное влияние на ученика, группу, класс с целью создания благоприятной атмосферы, повышения уверенности учащихся в своих силах, стимулирования и поддержания у них потребности в самостоятельной продуктивной деятельности.

Для этого у младшего школьника в процессе обучения формируются математические, аналитические, научные компетенции, рациональность, эрудированность, навыки письменного изложения информации, а также положительные качества личности.

Задача внеурочной деятельности – повышение качества знаний через развитие индивидуальной, интеллектуальной и творческой деятельности детей.

На уровне МАОУ «Гимназия № 30» г. Кургана в рамках институционального эксперимента разработана, модернизирована и апробирована авторская программа курса внеурочной деятельности по формированию универсальных учебных действий «УМКА» (умный, компетентный, активный) для обучающихся 1 степени.

Миссия гимназии – повышение доступности качественного образования, создание максимально благоприятных условий для образования и развития обучающихся.

Новые федеральные образовательные стандарты (ФГОС) ставят перед школой новые задачи: создание обучающей среды, мотивирующей учащихся самостоятельно добывать, обрабатывать полученную информацию, обмениваться ею [5].

Кроме того, новый ФГОС предполагает формирование универсальных учебных действий в учебном процессе.

Программа учитывает возрастные, общеучебные и психологические особенности младшего школьника. В качестве концептуальных основ использованы системно-деятельностный, здоровьесберегающий, гуманно-личностный, культурологический подходы.

Программа курса внеурочной деятельности по формированию универсальных учебных действий «УМКА» для обучающихся 1 ступени разработана в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, основной образовательной программой начального общего образования, а также авторской программы курса внеурочной деятельности по формированию познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий «Интеллектуальные витаминки» О.Н. Шпагиной, С.В. Пинжениной, П.С. Пинженина, А.В. Гордеевой А.В. [3, 4]. Целью данной программы является формирование познавательных, коммуникативных, личностных универсальных учебных действий (УУД) школьников.

Курс внеурочной деятельности «УМКА» представляет собой систему интеллектуально-развивающих занятий для детей в возрасте 7-10 лет, включает 30 занятий в 1 классе и 34 занятия во 2-4 классах. Курс относится к общеинтеллектуальному направлению, рассчитан на 4 года, объемом в 132 часа, проводится раз в неделю (1 класс – 35 минут, 2-4 классы – 40 минут).

Данная программа включает в себя различные виды занятий: индивидуальные, коллективные, групповые (в 1-2 классах – работа в парах). По особенностям коммуникативного взаимодействия предполагается проведение практикумов, интеллектуальных игр, разработка обучающимися мини-проектов. По дидактической цели: вводные занятия, занятия по углублению знаний, практические занятия, комбинированные формы занятий.

«УМКА» включает в себя следующие разделы:

1 «Почитай-ка». Методический инструмент «Первоклассная газета». Она предназначена для работы с учащимися 1-3 классов начальной школы [2]. При регулярном использовании в учебном процессе помогает формировать у детей навыки работы с информацией. «Первоклассная газета» – это еженедельный листок, который раздаётся ученикам во время или после урока. Он знакомится с материалом газеты, изучает предложенные статьи и выполняет увлекательные задания. Задания предполагают разный

формат ответа и направлены на формирование различных аспектов читательской грамотности. Это мотивирует ученика и повышает его интерес – задания не надоедают. Ребёнок не только расширяет свой кругозор, но и обучается эффективно работать с информацией, приобретает информационные умения и в то же время получает удовольствие от учения. Одна подписка содержит 30 тематических выпусков.

2 Гимнастика для ума. Методическим инструментарием является дидактический материал «Интеллектуальные витаминки» для обучающихся 1 класса, «Учусь принимать решения» для обучающихся 2-4 классов, «Комплексные контрольные работы», которые состоят из текста и 3 заданий, содержательно связанных с ним. Учебно-практические задания обеспечивают возможность формирования у младших школьников метапредметных результатов образования. Выполняя задания, обучающиеся учатся быть инициативными, творческими, практичными и самостоятельными. В процессе выполнения заданий развиваются такие метапредметные результаты образования, как умения планировать свое речевое и неречевое поведение; коммуникативная компетенция; умение ставить перед собой цели и определять задачи, анализировать итоги деятельности (как положительные, так и отрицательные), делать выводы, определять новые цели и задачи на основе результатов работы; развитие исследовательских учебных действий, включая навыки работы с информацией (извлекать информацию из различных источников, анализировать, систематизировать, представлять различными способами).

Оценка метапредметных результатов представлена в разделах «Регулятивные учебные действия», «Коммуникативные учебные действия», «Познавательные учебные действия» [2].

Достижение метапредметных результатов может проявляться в успешности выполнения комплексных заданий на межпредметной основе.

Каждый выпуск «Интеллектуальных витаминки» представляет собой 2 страницы формата А 4, включающий в себя 8 заданий. Задания предполагают разный формат ответа (открытый и закрытый тип, сопоставление и т.д.). В основе пособия «Интеллектуальные витаминки» лежит классификация Тёрстоуна. Каждое задание направлено на формирование одного из аспектов интеллектуальной деятельности: работа с числом (способность совершать счётные операции); словесная гибкость (способность легко находить слова для адекватного выражения мыслей); вербальное восприя-

тие (способность адекватно понимать устную и письменную речь); пространственное мышление (способность оперировать в уме пространственными отношениями); готовность к перцепции (быстрота восприятия сходств и различий между предметами и изображениями); способность к рассуждению (решение проблем с использованием прошлого опыта); системный анализ (стратегическое планирование); продуктивность мышления (способность генерировать разные виды решения одной и той же задачи) [4].

Возвращаются традиции семейного чтения в рамках детско-родительских отношений. Периодические издания. Работа с интернетом как источником информации для работы над проектом и исследовательской работой.

По завершении эксперимента, который проводился в течение 4 лет, нами было сделано повторное обследование сформированности универсальных учебных действий школьников в виде итоговой контрольной работы.

Было выявлено, что 100% обучающихся умеют заполнять предложенные схемы с опорой на прочитанный текст, создавать небольшие собственные письменные тексты по предложенной теме; 96% обучающихся способны на основе прочитанного принимать несложные практические решения, группировать объекты, выделяя один-два признака, 96% и 76% способны адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач. 88% обучающихся умеют вычленять содержащиеся в тексте основные события и устанавливать их последовательность. 80% обучающихся способны определять место и роль иллюстративного ряда в тексте; 72% обучающихся понимают информацию, представленную в неявном виде, и определяют тему и главную мысль текста.

Также были определены трудности в построении логических рассуждений, включающие установление причинно-следственных связей, так как с данным заданием справились только 40% обучающихся.

Мониторинг сформированности познавательных УУД учащихся позволил сделать следующие выводы: у 86,6% – готовность к перцепции (восприятию), у 44,5% – числовые навыки, т.е. программно-вычислительные навыки по изученному материалу сформированы полностью, но невнимательно читают задания, пространственное мышление – у 55,2%.

Было выявлено, что продуктивность мышления находится на высоком уровне сформированности – 84%, на низком уровне сформированности находится вербальное восприятие – 34%, работа с фразеологизмами. Все это свидетельствует о доминировании пассивного словаря у обучающихся, так как в повседневном жизни не используются афоризмы и фразеологизмы.

Нами было определено, что сформированность универсальных учебных действий находится на 70,4%, т. е. на высоком уровне. Следует отметить, что при поступлении в первый класс универсальные учебные действия (УУД) на высоком уровне были сформированы только у 20% обучающихся. К концу учебного года УУД на высоком уровне сформированы у 70,4%.

Следовательно, эксперимент по внедрению программы курса внеурочной деятельности по формированию УУД «УМКА» для обучающихся 1 ступени является эффективным и обнаруживает высокие результаты, так как главным является личностный результат обучения, воспитания ребенка.

Приоритетное направление данной программы – сформировать у младшего школьника способность к обучению и самообучению на протяжении всей жизни. Данные эксперимента подтверждаются анализом контрольных работ и участием и победами детей в различных интеллектуальных конкурсах, независимой экспертизой ЭМУ.

Для того чтобы доказать эффективность экспериментальной программы «УМКА», нами был проведен сравнительный анализ полученных данных до и после применения программы «УМКА». При помощи методов математической статистики U-критерий Манна Уитни, были выявлены достоверные различия при уровне значимости при $p \geq 0,05$ по следующим параметрам: способность к рассуждению, пространственное мышление, продуктивность мышления представлениями о соотношениях предметов в трехмерном пространстве, способность к анализу.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что программа курса внеурочной деятельности «УМКА» способствует формированию универсальных учебных действий, а также оказывает значительное влияние на развитие индивидуально-личностных особенностей обучающихся, на развитие познавательных процессов и навыков в научно-исследовательской деятельности.

Педагог-фасилитатор, применяющий во внеурочной деятельности программу «УМКА», формирует познавательную сферу личности, нравственную сферу в виде соблюдения норм, правил, уважения к старшему, а также способствует развитию интереса к активному участию в общественной, производственной и культурной жизни школы, общества в целом.

Список литературы

1 *Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя* – Москва : Просвещение, 2010.

2 *Титаренко Н. Н., Ашмарина В. Н., Пинженина С. В. Методическое пособие для учителей и родителей.* – Екатеринбург, 2011.

3 *Шпагина О. Н., Пинженина С. В., Пинженин П. С., Гордеева А. В. Интеллектуальные витаминки. Программы курса внеурочной деятельности по формированию познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий.* – Екатеринбург, 2012.

4 *Шпагина О. Н., Пинженина С. В. Интеллектуальные витаминки. Рабочая тетрадь по внеурочной деятельности для 2 класса : учебно-методическое пособие.* – Екатеринбург : АНО «Центр развития молодежи», 2013.

5. *Федеральный образовательный стандарт начального общего образования (Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06. 10. 2009 г. № 373).*

Первитская А.М.

Курганский государственный университет

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ ТЕМПЕРАМЕНТА В ПРОДУКТАХ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕТОДОМ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА

В настоящее время в психологических исследованиях используется множество методов, различных по сложности, способу применения, получаемым данным. Чаще всего это эксперимент, наблюдение, тестирование, опросные методы. Под нашим руководством на базе кафедры общей и социальной психологии Курганского государственного университета проведено исследование, в котором мы хотим обратить внимание на метод контент-анализа и его возможности.

Цель исследования: выявление и анализ особенностей проявлений темперамента в продуктах творчества известных русских писателей.

Гипотеза исследования: содержание продуктов творческой деятельности связано с проявлениями свойств конкретных типов нервной системы.

Базой исследования являются произведения великих русских классиков XIX века. Все труды имеют автобиографический характер. Для анализа взяты: повести М. Горького «В людях» и «Мои университеты», романы Ф.М. Достоевского «Игрок» и «Униженные и оскорбленные», произведения в жанре воспоминаний А.И. Герцена «Былое и думы» I-III части, роман в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин» и повесть «Выстрел». Ярким представителем флегматического темперамента является М. Горький. Ф.М. Достоевский обладал меланхолическим типом темперамента. А.И. Герцен был известным сангвиником. В качестве холерика в нашем исследовании был взят А.С. Пушкин.

В нашем исследовании были составлены матрицы единиц контент-анализа по каждому из выбранных нами произведений. На первом этапе мы осуществили качественный анализ полученных данных. Мы учитывали как проявления темперамента автора, так и то, каким образом он воспринимает характеристики темперамента других героев произведения. Характеристики автора и других персонажей по категориям контент-анализа совпадают, поэтому осуществлять отдельный анализ черт персонажей нецелесообразно.

Холерический тип

Ярким представителем холерического темперамента, по воспоминаниям современников, является А.С. Пушкин. В ходе исследования были проанализированы его произведения «Евгений Онегин» и «Выстрел».

В романе в стихах «Евгений Онегин» преобладающее число единиц анализа было выявлено в подкатегории «впечатлительность». Это означает, что главный герой романа, имеющий автобиографическое сходство с автором, обладает высокой чувствительностью даже к незначительным эмоциогенным воздействиям. В повести «Выстрел» все выделенные единицы анализа также представляли одну подкатегорию «впечатлительность». Еще И.П. Павлов установил, что представителям данного типа темперамента свойственна повышенная возбудимость нервной системы. Таким образом, холерики эмоциональны и чувствительны, высокая впечатлительность является одной из характерных черт. Повышенная впечатлительность и неразвитость процессов торможения холерика обуслав-

ливают его вспыльчивость и порывистость. При анализе произведения также было выделено значительное число смысловых единиц в подкатегории «быстрота движений». Быстрота характеризует способность к смене движений по направлению и характеру, их прекращению и определяет скоростные характеристики двигательных реакций в целом. Быстрота движений также является отличительной чертой холерического темперамента. Для холериков характерна высокая скорость реакции и низкая способность к торможению, этим объясняются резкость, порывистость жестов, двигательных реакций. В целом, холерик – человек быстрый, с сильными, загорающимися чувствами, что находит выражение в моторной сфере.

Таким образом, рассматриваются проявления свойств, характерных для типа темперамента, к которому принадлежал писатель.

Меланхолический тип

Ф.М. Достоевский является ярким представителем меланхолического темперамента. Это подтверждается воспоминаниями его современников, а также биографами писателя. В ходе анализа двух романов «Игрок» и «Униженные и оскорбленные», имеющих автобиографический характер, мы ставили задачу проследить проявления меланхолического темперамента в продуктах творчества.

В романе «Униженные и оскорбленные» самой многочисленной подкатегорией является «впечатлительность». Второе произведение, взятое для анализа, – роман «Игрок», которое также имеет аналогии с биографией автора. Самой многочисленной здесь также является подкатегория «впечатлительность». Крайне высокая впечатлительность является характерной чертой для меланхоликов. Данный тип темперамента отличается повышенной ранимостью, склонностью к глубоким переживаниям, иногда даже по незначительным поводам.

В обоих произведениях достаточное число единиц анализа было обнаружено в подкатегории «импульсивность». Импульсивность это быстрота, с которой эмоция становится побудительной силой поступков и действий без их предварительного обдумывания. Импульсивность не свойственна нерешительным и внешне сдержанным меланхоликам, она скорее характерна для холериков.

Были найдены смысловые единицы в подкатегории «выраженная речевая моторика». В понятие выраженной речевой моторики входят чет-

кость, громкость и ясность произношения. Выраженность речевой моторики не свойственна меланхоликам, они характеризуются негромким голосом, не слишком выразительной манерой речи.

Таким образом, в данных произведениях проявляются черты, являющиеся типичными для меланхолического темперамента, но имеют место быть и не свойственные для него черты.

Сангвинический тип

А.И. Герцен является представителем сангвинического темперамента. Для анализа проявлений темперамента были взяты авторские воспоминания «Былое и думы» в трех частях. Здесь преобладающей подкатегорией также является «впечатлительность». Сангвиник – это живой, подвижный человек, с частой сменой настроения, впечатлений, с быстрой реакцией на все события, происходящие вокруг него. Для него свойственна достаточно высокая впечатлительность.

В данном случае в произведениях находит отражение черта, характерная для данного типа темперамента.

Флегматический тип

М. Горький является представителем флегматического темперамента. В исследовании были проанализированы две повести – «В людях» и «Мои университеты». В повести «В людях» так же, как и в предыдущих произведениях, самое большое число единиц анализа было обнаружено в подкатегории «впечатлительность». В повести «Мои университеты» самое большое число единиц также содержит подкатегория «впечатлительность». Это свойство не характерно для флегматиков, так как они обладают сильной малоподвижной нервной системой. Для представителей данного типа темперамента свойственны внешнее и внутреннее спокойствие, уравновешенность, стабильность. У них достаточно низкая впечатлительность. Значительное количество смысловых единиц выделено в подкатегории «импульсивность». Это свойство также не характерно для флегматиков в связи с особенностями нервной системы. Они совершенно не склонны к необдуманным импульсивным действиям. Значительное количество смысловых единиц было выделено в подкатегории «активность». Она входит в категорию общей активности человека и характеризует человека деятельного, активного, преобразовывающего окружающую среду.

Флегматик обладает высокой работоспособностью и продуктивностью в работе, проявляя упорство и настойчивость, поэтому это свойство для него характерно.

Таким образом, обнаруженные нами черты в совокупности свойственны другому типу темперамента – холерику. Можно сделать вывод о том, что М. Горький обладал скорее холерическим темпераментом. Некоторые свойства данного типа могут быть скомпенсированы или выработаны с помощью самоконтроля и самодисциплины. Этим объясняется то, что современникам М. Горький казался человеком спокойным и выдержанным, то есть он старался сдерживать и контролировать проявления своего темперамента. В своем творчестве ему не нужно было казаться тем, кем он не является, поэтому именно в произведениях находит отражение темперамент холерика.

Таким образом, в продуктах творчества обнаруживаются истинные проявления типа нервной системы, которые преодолевают самоконтроль, выработанный для повседневной жизни.

В исследовании был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена. Были выявлены статистически значимые линейные корреляции ($r \geq 0,7$) между следующими показателями: быстрота и активность ($r=0,78$), импульсивность и резкость ($r=0,95$), импульсивность и выраженная речевая моторика ($r=0,74$), невосприимчивость и инертность ($r=0,76$). Криволинейные корреляционные связи ($r \geq 0,7$) между следующими показателями: впечатлительность и произвольность ($r=0,71$), впечатлительность и медлительность ($r=0,77$), импульсивность и произвольность ($r=0,729$), импульсивность и невыраженная речевая моторика ($r=0,76$), произвольность и выраженная речевая моторика ($r=0,94$), невыраженная речевая моторика и резкость ($r=0,7$).

Как правило, корреляционные связи являются линейными, где изменение одной переменной пропорционально изменению другой. Взаимодействие в нашем исследовании носит более сложный характер, часть корреляционных связей являются криволинейными, что для данного случая является естественным, так как разные типы нервной системы определяют и различные типы реагирования. Например, криволинейной является связь между впечатлительностью и произвольностью для таких типов темперамента, как холерик и меланхолик, при повышении впечатлительности произвольность будет снижаться. Флегматики, же, наоборот, при

увеличении количества впечатлений до определенного предела будут более собранными и организованными. Также криволинейной является связь между показателями впечатлительности и медлительности. Для холерика свойственна высокая чувствительность к различного рода воздействиям, и в его случае при повышении впечатлительности медлительность действий будет снижаться. Меланхолик обладает типом темперамента со слабой нервной системой, преобладанием тормозных процессов и очень чувствительной психикой. Поэтому для него естественно, что с увеличением впечатлительности большее проявление получит замедленность в действиях.

При анализе выявилась тесная корреляционная связь между показателями импульсивности и невыраженной речевой моторики. Данная взаимосвязь также является криволинейной. Нельзя сказать, что меланхоликам присуща импульсивность, для них скорее характерна большая осторожность в действиях, в поступках, в проявлении эмоций. Меланхоликам свойственна неярко выраженная речевая моторика: негромкий голос, небольшое разнообразие интонаций. Поэтому для них характерная следующая ситуация: при низкой импульсивности проявляется невыраженная речевая моторика.

Тесная криволинейная связь между свойствами импульсивности и произвольности. Они противоположны друг другу, то есть если холерику свойственна высокая зависимость поступков от эмоций, то способность управлять своими действиями будет в данном случае низкой. Напротив, меланхолику и флегматику с низкой импульсивностью присуща высокая степень контроля над своими поступками.

Тесная криволинейная связь между показателями выраженной речевой моторики и произвольности. Холерику свойственны громкий голос, выразительность интонаций, но при этом он обладает низкой способностью контролировать свои действия. Флегматик и меланхолик напротив, обладают высокой произвольностью, они достаточно организованы и хорошо владеют собой, но не имеют выраженной речевой моторики.

При анализе была выявлена криволинейная взаимосвязь между невыраженной речевой моторикой и резкостью. У холериков очень выражена резкость движений, но при этом им совершенно не свойственна невыраженная речевая моторика. Для флегматиков и меланхоликов не характерны выразительная речь и громкий голос, и в том числе не свойственны резкие движения.

Свойство импульсивности в нашем исследовании коррелирует со показателем выраженной речевой моторики. У холериков достаточно часто поведение зависит от настроения или эмоции, которую они сейчас испытывают. Также им свойственна выраженная речевая моторика, громкий голос, четкая артикуляция. Поэтому в их случае существует прямая связь между этими показателями: при повышении импульсивности у них проявляется выраженная речевая моторика. Кроме того, эта же связь будет актуальна и для сангвиников, которые обладают также достаточно выраженной импульсивностью и яркой речевой моторикой.

Сильная линейная корреляционная связь обнаружена между импульсивностью и резкостью движений. Данная связь характерна для холериков и в некоторой степени для сангвиников. В состоянии, когда человеком управляют эмоции, за короткое время у него появляется способность развить значительные мышечные усилия.

При корреляционном анализе выявлена тесная взаимосвязь между быстротой движений и активностью. Данная связь характерна для холериков и сангвиников, которые являются активными и деятельными типами темперамента. В состоянии жажды действия или достижения цели представители данных типов стремятся достичь желаемого как можно скорее, поэтому прилагают определенные мышечные усилия для наиболее быстрого результата. У меланхоликов эта связь тоже находит проявление: они представляют достаточно инертный тип темперамента и также им свойственны медленные, плавные движения.

Тесная связь между показателями невосприимчивости и инертности. Это объясняется тем, что при отсутствии впечатлений и эмоций у человека нет стимула к активности, преобразованию окружающей действительности. Данная связь характерна для представителей всех типов темперамента.

Таким образом, корреляционный анализ помог осуществить эмпирическую проверку теоретических представлений о проявлении свойств темперамента в продуктах творческой деятельности.

В ходе факторного анализа выделены три фактора.

Первый фактор объясняет 40,4% разброса данных, второй – 22,2%, третий – 15,2%. Таким образом, накопленная дисперсия составляет 77,8%, то есть объясняет не менее 60% от общего разброса данных.

I фактор обозначим как «импульсивность». Значимые веса в нем имеют 5 показателей, связанные со скоростью возникновения эмоции как побудительной силы действия.

II фактор обозначим как «быстрота». Значимые веса в нем имеют 3 показателя, связанные со скоростными характеристиками движения, а также временем двигательной реакции.

III фактор обозначим как «инертность». Значимые веса в нем имеют 2 показателя, связанные с пассивностью освоения окружающей среды.

Фактор «импульсивность» связан со следующими показателями: впечатлительностью, произвольностью, выраженной речевой моторикой, резкостью и медлительностью. Знаки факторной нагрузки переменных во всех случаях положительные.

Фактор «быстрота» имеет положительные связи со следующими показателями: невосприимчивость, инертность и активность. Знаки факторной нагрузки переменных также во всех случаях положительные.

Фактор «инертность» связан с переменными: невосприимчивость, невыраженная речевая моторика. Переменные «впечатлительность» и «активность» имеют отрицательный знак факторной нагрузки, поэтому мы заменяем их на противоположный полюс. Это значит, что данные переменные изменяются в противоположных направлениях.

Таким образом, в результате факторизации мы выделили три фактора, имеющих тесные взаимосвязи с другими показателями. Данная информация, полученная за счет факторного анализа, способствует более обстоятельному пониманию особенностей взаимосвязи показателей проявлений темперамента между собой.

В целом, гипотеза исследования о том, что содержание продуктов творческой деятельности связано с проявлениями свойств конкретных типов нервной системы, нашла свое подтверждение в нашем исследовании.

Список литературы

- 1 Белоус В. В. *Темперамент и деятельность : учебное пособие.* – Пятигорск, 1990.
- 2 Богомолова Н. Н., Стефаненко Т. Г. *Контент-анализ: спецпрактикум по социальной психологии.* – Москва, 1992.
- 3 Мерлин В. С. *Очерк теории темперамента.* – Москва, 1964. – С. 3-18.
- 4 Стреляу Я. *Роль темперамента в психическом развитии.* – Москва : Прогресс, 1982.

Абросимова Е.А.

Челябинский государственный университет

ФАСИЛИТАЦИЯ КАК СТИЛЬ УПРАВЛЕНИЯ БАЛИНТОВСКОЙ ГРУППОЙ В ПСИХОЛОГИИ

Балинтовские группы – это метод групповой тренинговой работы, получивший свое название от имени своего создателя – М. Балинта (M. Balint), британского психоаналитика венгерского происхождения, проводившего в середине XX века в Лондоне дискуссионные семинары с врачами-психиатрами. Микаэл и Энит Балинты, супруги и психоаналитики, разработали в 1949 году метод группового аналитического исследования для врачей общей практики. Классическая балинтовская группа исследует отношения «врач-больной», поскольку с помощью анализа этих отношений можно понять суть отношений пациента в его реальной жизни, с другими людьми [2]. М. Балинт предлагал для обсуждения в группе выбирать сложные терапевтические случаи, которые дают врачу возможность лучше понять свои чувства и отношение к больному. Таким образом, балинтовская группа в ее первоначальном варианте – это групповая дискуссия врачей относительно трудных случаев своей работы с пациентами. Эта дискуссия давала возможность лучше понять своих пациентов, а также разобраться в сложных отношениях врача и пациента.

Психология успешно применяет работу балинтовских групп в ситуациях психологического консультирования и психотерапии. В балинтовскую группу здесь входят психологи, психотерапевты и психиатры, делящиеся своим опытом в работе с клиентами. Балинтовская группа – это профессиональная группа для психологов и психотерапевтов, целью которой является повышение компетентности в общении, развитие профессионального мастерства, осознание профессионалами в области психологии своих слабых сторон и «слепых пятен», расширение своих представлений о процессе консультирования и психотерапии [1]. Балинтовская группа для психологов – это также «территория» большой профессиональной поддержки, взаимопомощи, профилактики «синдрома сторания».

В балинтовскую группу обычно входят специалисты в области психологии, психологи-консультанты и психотерапевты. Состав такой группы неоднороден: это представители различных психологических школ и направлений, люди разного возраста, пола, с различным опытом работы. В балинтовской группе ограничения по составу отсутствуют. Нежелательным является только участие в одной группе людей, связанных между собой служебно-иерархическими отношениями, то есть начальников и подчиненных. Основным принципом формирования балинтовской группы является добровольность и желание пересматривать собственные взгляды относительно своих методов работы с клиентами, то есть гибкость и намерение изменяться – и профессионально, и личностно.

Балинтовская группа обычно состоит из 10-15 участников, которые встречаются для совместной работы 1-2 раза в неделю в течение года. Иногда балинтовская группа может работать в течение двух, трех лет. Каждая встреча балинтовской группы посвящена анализу одного клиентского случая и длится примерно два с половиной часа. Для работы балинтовской группы используется достаточно просторное помещение, в котором можно поставить 10-15 стульев в круг, по числу участников группы. Специальных технических средств балинтовская группа не требует, но по желанию участников может использоваться аудио- или видеозапись занятия.

Руководитель балинтовской группы избирается из числа участников или может быть приглашенным специалистом. Он обычно является опытным специалистом в области психологического консультирования, знает методику групповой работы, умеет взаимодействовать с большой группой людей, обладает лидерскими качествами, знаком с явлением групповой динамики, а также при необходимости способен справиться с нестандартными ситуациями, возникающими при групповой работе [1].

Стиль управления работой балинтовской группы – это недирективный, демократичный стиль управления работающим коллективом специалистов. Основной задачей руководителя группы является такая организация процесса групповой работы, при которой члены группы могли бы добиваться поставленных целей, а именно – прояснять для себя сложные, непонятные консультативные случаи, отвечать на профессиональные вопросы и, в конечном счете, работать с клиентами в дальнейшем более осознанным и аутентичным образом. То есть руководитель балинтовской

группы предстает так называемым «фасилитатором» процесса групповой работы профессионалов.

Работа балинтовской группы в психологии хорошо структурирована и состоит из нескольких этапов. Рассмотрим эти этапы подробно [1].

1 этап. Появление того участника группы, который представляет свой «случай» для группового анализа. Назовем этого профессионала «заказчиком». Традиционно каждая встреча группы начинается вопросом ведущего о том, кто сегодня хотел бы представить свой клиентский случай для анализа. Если в начале работы группы появляется несколько «заказчиков», то ведущий просит описать беспокоящий профессионала клиентский случай, и остальные участники группы отдают предпочтение одному или другому «заказчику».

2 этап. Рассказ «заказчика» о своем трудном случае из практики консультирования или психотерапии. Рассказ о случае предьявляется в свободной форме, не ограничен по времени. Руководитель группы наблюдает за тем, чтобы рассказчика не перебивали. «Заказчик» может рассказывать то, что представляется ему наиболее важным и существенным. Часто у участников группы возникает вопрос, нужно ли готовить случай заранее для предьявления его на группе, описывать по определенной схеме, готовить свои вопросы к группе. Такая подготовка для работы балинтовской группы не нужна, наоборот, спонтанные рассказы о клиенте и своих переживаниях по поводу клиента способны дать намного больше информации для группового анализа. Руководитель и участники группы внимательно слушают «заказчика», наблюдая за его поведением и эмоциями. Эти наблюдения могут оказаться важными для последующей работы со «случаем» заказчика.

3 этап. Формулирование «заказчиком» вопроса (вопросов) к группе. Это важный этап, на котором «заказчику» может понадобиться помощь со стороны руководителя группы. Профессионал, представляющий свой клиентский «случай», должен сформулировать вопросы для группового обсуждения. Эти вопросы могут касаться его «ошибок» в работе с данным клиентом, понимания правильности консультативного процесса, его чувств к клиенту, неясностей в понимании проблем и трудностей клиента, сложностей в выборе психотерапевтических техник и процедур для работы с клиентом.

4 этап. Группа задает вопросы «заказчику». Это неформализованный и достаточно свободный этап балинтовской группы, когда участники могут говорить о своих чувствах относительно «заказчика» и способа его работы с клиентом, задавать различные проясняющие «случай» заказчика вопросы. Количество вопросов не регламентировано. Руководитель группы должен отслеживать, чтобы вопросы не превращались в групповую дискуссию относительно представленного на анализ клиентского случая. Этот этап работы балинтовской группы может быть, наоборот, достаточно жестко структурирован, когда руководитель группы предлагает все вопросы «заказчику» задавать по кругу и не разрешает «пропускать» свою очередь.

5 этап. На этом этапе «заказчик» окончательно формулирует те вопросы, которые он хочет задать группе относительно своего сложного консультативного случая. Чаще всего благодаря предыдущему этапу представление «заказчика» об интересующих его аспектах клиентского случая несколько меняется: некоторые вопросы перестают быть актуальными, а другие, наоборот, возникают. Руководитель группы может также предложить участникам самим сформулировать вопрос (вопросы), которые они считают важными и необходимыми для «заказчика». В итоге на обсуждение от заказчика заявляется от одного до пяти вопросов.

6 этап. Группа отвечает на вопросы «заказчика». Как правило, это более формализованный этап работы балинтовской группы. Все участники группы по очереди отвечают на вопросы «заказчика». Руководитель группы наблюдает за тем, чтобы ни один участник не отклонился от ответа. Приветствуется, если участники будут говорить о своих чувствах, которые вызывает у них ситуация «заказчика», делиться собственным опытом схожих клиентских ситуаций. Руководитель группы следит за тем, чтобы группа не перешла на позицию «обвинения» или «осуждения» «заказчика», воздержалась от оценок его работы. В балинтовской группе должна сохраняться доброжелательная и теплая атмосфера, это неременное условие работы балинтовской группы.

7 этап. Дается обратная связь от руководителя группы «заказчику». Ведущий благодарит «заказчика» за представленный случай консультирования, обобщает все ответы на вопросы «заказчика» от членов группы, предоставляет «заказчику» собственное видение ситуации, отвечает на вопросы «заказчика».

8 этап. Последним в группе высказывается «заказчик», говорит о своих чувствах и мыслях. «Заказчик» обобщает все сказанное выше, говорит о том, что он понял и ощутил по поводу представленного консультативного случая, какие открытия он сделал. Он может также представить обратную связь конкретным участникам, поблагодарить за поддержку отдельных участников или всю группу, сказать о своем состоянии.

Балинтовская сессия может заканчиваться высказываниями отдельных членов группы о своих ощущениях и впечатлениях. Решаются также организационные вопросы, принимаются предложения относительно следующего дня занятия группы.

Классическая балинтовская группа ориентирована на проработку отношений между терапевтом и клиентом, поэтому руководителю группы нужно проявить мастерство фасилитатора и удерживать группу от тенденции уходить от анализа отношений между психологом и клиентом в сторону медико-клинического анализа консультативного случая. Также работающая балинтовская группа часто сталкивается с желанием «психотерапевтировать» самого «заказчика», учить его, показывать, что является правильным, а что – нет в его профессиональной деятельности. Руководитель группы должен не допустить такого перехода от анализа консультативного случая к анализу психической жизни «заказчика».

Главное условие продуктивной работы балинтовской группы – это атмосфера доверия, безопасности. Создание такой атмосферы – задача руководителя балинтовской группы, и в исполнении этой задачи проявляется его мастерство психотерапевта и ведущего. Динамика балинтовской группы отличается от динамики психотерапевтической группы. В балинтовской группе отсутствует задача оказания психотерапевтической помощи участникам, в ней нет этапа ссор и конфликтов участников, в ней запрещено критиковать ведущего и специалиста, представляющего свой консультативный случай. Профессиональная организация балинтовской группы направлена прежде всего на прояснение отношений между психологом и его клиентом, на помощь психологу в достижении поставленных целей при работе с клиентом. Таким образом, балинтовская группа собирается для того, чтобы помочь психологам-консультантам и психотерапевтам стать более профессиональными и личностно чувствительными людьми [2].

Цели и задачи балинтовской группы – это профессиональный и личностный рост ее участников через коллективное исследование сложных консультативных «случаев» работы с клиентами в психотерапии и консультировании. Балинтовская группа – это творческое исследование проблемных зон консультантов и терапевтов, еще один метод помощи профессионалам, смысл работы которых – самим помогать людям. Профессиональное общение с клиентом становится в балинтовской группе предметом пристального исследования, в результате которого расширяются представления о возможностях коммуникаций в ситуации психотерапии и психологического консультирования.

Роль руководителя (ведущего) балинтовской группы – это роль фасилитатора. Само понятие «фасилитатор» (от англ. facilitate – облегчать, продвигать) в психотерапии предложено Карлом Роджерсом, американским психологом, создателем клиент-центрированной психотерапии и одним из создателей гуманистического направления в психологии [3]. Фасилитатор в балинтовской группе должен облегчать и одновременно стимулировать, продвигать процесс творческого исследования трудных ситуаций общения с клиентами в консультировании и психотерапии. Он должен уметь создавать в группе ту самую эмоциональную атмосферу поддержки, которую Роджерс высоко ценил в психотерапевтических отношениях. Атмосфера доброжелательности, поддержки, безусловного уважения к участникам балинтовской группы – это основа, благодаря которой и происходит исследовательское, творческое взаимодействие участников, базис, без которого существование балинтовской группы вообще невозможно. Атмосфера доверия в балинтовской группе создает возможности для самораскрытия ее участников, а, в свою очередь, доверительные отношения между участниками группы создают ощущение возможности создания подобных отношений вне балинтовской группы, со своими клиентами, с другими людьми. И задача создать такую атмосферу доверия – это задача руководителя-фасилитатора балинтовской группы.

Список литературы

- 1 Кулаков С. А. *Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии.* – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 236 с.
- 2 Кочюнас Р. *Основы психологического консультирования и групповой психотерапии.* – Москва : Академический проект, 2003. – 464 с.

3 Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – Москва : Прогресс Универс, 1994. – 480 с.

*Костылева А.А., Костылев Е.Н.
Курганский государственный университет*

ЛИЧНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Вектор развития современного высшего образования задается назревшей необходимостью в качественно иной профессиональной подготовке, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных проблем в профессиональной деятельности. Перечисленные качества личности, как правило, связывают с ее компетентностью. В научной литературе в наиболее общем виде под компетентностью понимают совокупность компетенций, каждая из которых подразумевает наличие определенных качеств личности, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области. При этом многие исследователи, изучавшие природу компетенции, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый, системный характер, включая в качестве компонентов в структуру компетенции технологическую, мотивационную, этическую, социальную, поведенческую и другие составляющие.

К сожалению, при реализации компетентностного подхода на уровне практики часто речь идет лишь о воспроизводстве технологической составляющей компетентности, привитии и совершенствовании ее когнитивного и операционного элементов. Сохранению данной тенденции в образовании способствует накопленный различными педагогическими школами значительный опыт по эффективной передаче знаний и умений. При этом развитие личностного элемента компетенций уходит на второй план и не получает должного внимания, в том числе и по причинам неизученности и недооценки данного фактора формирования компетентности, сложности внедрения психологических технологий по его развитию в традиционно организованный учебный процесс. Безусловно, специальные знания и навыки являются системообразующими в любом виде профессиональной деятельности, но, как показывает практика, недостаточными для ее эффективности.

Известный исследователь компетентности Дж. Равен подчеркивает, что виды компетентности представляют собой мотивированные способности [1]. Получается, что без должного мотивирования профессиональной деятельности даже высокий уровень освоения профессиональными знаниями и навыками вовсе не гарантирует их эффективное применение, особенно в довлеющих обстоятельствах требующих выбора. Поэтому обобщенная модель компетентности должна включать кроме совокупности специальных знаний и узкоспециализированных навыков некий компонент, отвечающий за способность личности эффективно реализовывать эти знания и умения в профессиональной деятельности. В качестве такого компонента предлагается рассматривать духовность, методологические проблемы исследования которой [2] и психологическая природа (структура и содержание) нами исследовались на примере студентов [3].

Поскольку очевидно, что каждый из этих элементов (знания, навыки, личностные качества) может существовать относительно независимо и самостоятельно не гарантирует успешность профессиональной деятельности, то профессиональную компетенцию следует рассматривать как одновременное сочетание всех трех перечисленных элементов. При этом сочетание личностного элемента и профессиональных знаний формирует теоретический компонент компетенции (специалист знает, но ничего не умеет), личностного элемента и профессиональных навыков – практический компонент компетенции (ничего не знает, но способен действовать по заданному алгоритму), а сочетание знаний и умений – технологический компонент профессиональной компетенции.

Личностный элемент в настоящее время остается наименее исследованным в структуре компетенции и, по мнению различных авторов, включает мотивационную, волевую, ценностно-смысловую, индивидуально-психологическую и другие многочисленные составляющие. В свою очередь, каждая этих составляющих включает в себя целую систему качеств, свойств, характеристик, порождая громоздкую систему личностных особенностей, от которых в конечном счете зависит возможность реализации компетенций в конкретных компетентностях. Подобный подход, несмотря на свою явную практическую полезность, сужает понятие «личностный элемент компетенции» до предпосылок успешности профессиональной деятельности и, по сути дела, сводит категорию «личность профессионала» к набору профессионально важных характеристик, качеств и способ-

ностей, необходимых для выполнения профессиональной деятельности, что нивелирует различия между личностным и профессиональным в специалисте в пользу профессионального.

Такая постановка проблемы личностного элемента компетенции не позволяет при организации психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса отказаться от ориентации на затруднения и ошибки будущего специалиста. Например, если у конкретного специалиста возникают проблемы в осуществлении определенного вида деятельности, выявление причины и ее устранение представляется процедурой достаточно трудоемкой, прямо пропорциональной количеству факторов (все возможные сочетания выявленных элементов компетенции: знания, умения и многочисленный список личностных качеств, свойств и характеристик). Ситуация усложняется многократно, если таких проблем несколько.

Необходимо отметить, что психологические качества и способности специалистов в различных предметных областях традиционно рассматривают одной из важнейшей составляющей успешной профессиональной деятельности, поэтому существует множество исследований, направленных на их раскрытие, описание и управление их развитием. В психолого-педагогической науке прочно утвердились понятия, отражающие личностные качества людей, влияющие на эффективность их профессиональной деятельности. К числу таких категорий относят «профессионально значимые качества», «профессиональный потенциал», «личностный потенциал», «профессионализм», «профессиональный психологический потенциал», «компетентность» и т.д. Обобщая данный подход, следует отметить, тенденцию включения в психологическую структуру личности специалиста целой системы качеств.

Лишь в последнее десятилетие в литературе по педагогике и психологии стали говорить о необходимости утверждения духовных (К.А. Абульханова, Е.П.Белозерцев, В.В. Знаков, В.Д. Шадриков и др.) и нравственных (Б.Б. Айсмонтас, Л.И. Рувинский, И.Ф. Харламов и др.) ценностей в нашем образовании.

Наше исследование направлено на выявление природы духовного компонента, детерминирующего развитие компетентности. При рассмотрении духовного компонента компетентности в контексте целостного подхода к личности специалиста появляется возможность развивать духовность как системообразующее личностное качество, связывающее

личностное и профессиональное в будущем специалисте, задающее определенный смысловой вектор учебной, а затем и профессиональной деятельности, повышающее успешность деятельности во всех ее проявлениях за счет развития эффективной саморегуляции. Духовный компонент в структуре компетентности рассматривается нами как метапсихологическое качество, некий универсальный ресурс личности, детерминирующий развитие профессиональной компетентности через влияние на личностный элемент компетенции.

Введение данного компонента не нарушает известных механизмов возникновения компетентности. Компетенция здесь по-прежнему выступает как потенциальная эффективная активность субъекта деятельности. Просто появляется дополнительный ресурс, способствующий реализации компетенции в деятельности субъекта в определенной направленности и с помощью механизмов саморегуляции. Психологические механизмы данного влияния требуют тщательного эмпирического исследования, выходящие за рамки данной работы, поэтому пока будут обсуждаться лишь на теоретическом уровне.

Многие исследователи (Н. Милованова, В. Прудаева, А. Петров, Н. Волгин, Н. Седова и А. Назаренко, С. Шишов, И. Зимняя, А. Хуторской) подчеркивают, что различные виды компетентности представляют собой способности. Дж. Равен добавляет, что речь должна вестись обязательно о мотивированных способностях, без которых даже высокий уровень овладения профессиональными знаниями и навыками вовсе не гарантирует их эффективное применение, особенно в сложных условиях, требующих от личности определенного выбора и приложения значительных усилий. Ситуация еще более усложняется, если способы достижения результатов не прописаны в виде предзаданных алгоритмов, они просто не известны субъекту деятельности, а эффективность деятельности требует регулярного принятия решений и проявления инициативы.

Дж. Равен также указывает в качестве системообразующего фактора компетентности и способность включаться в деятельность высокого уровня и проявлять инициативу. Важная особенность этого качества состоит в ее внутренней мотивации. По мнению ученого, любое действие, которое человек предпринимает по инструкции извне, не имеет смысла описывать как инициативу. Следовательно, чтобы развить в человеке готовность и способность проявлять инициативу, нужно развивать в нем склонность проявлять ее сво-

бодно, то есть по собственному желанию и замыслу. Кроме того, для достижения успеха субъект должен «...не только совершить новые действия, но и проконтролировать результаты этих действий, а затем, сделав выводы, более тщательно изучить проблему, с которой он пытается справиться, и оценить эффективность примененной стратегии» [1, 78]. И наконец, третьей и важнейшей составляющей инициативной деятельности является наличие цели, важной для самого человека, «...так как наиболее значимые способности проявляются только в связи со значимыми целями» [1, 79]. Поэтому, утверждает ученый, «...нельзя оценивать способности независимо от ценностей. Мы должны сначала определить ценности индивида, а затем (и только затем) оценивать его способность проявлять широкий спектр когнитивных, эмоциональных и волевых навыков для достижения значимых целей» [1, 79].

Таким образом, для возникновения готовности инициативно и эффективно применять знания и навыки в конкретной предметной области, необходимы свобода, ответственность и соответствующей цели. Из сказанного также следует, что бессмысленно пытаться по отдельности оценивать когнитивный, операционный и личностный элементы компетенции. Для эффективного проявления инициативной (компетентной) деятельности необходим тонкий баланс всех элементов, анализировать которые можно не в совокупности, но оценивать их по отдельности методологически неправильно.

В нашем исследовании данные факторы включены в психологическую структуру духовности в виде ее взаимосвязанных компонентов – потенциала свободы, потенциала ответственности и смыслового потенциала, а в целом духовность рассматривается как способность к эффективной самодетерминации поведения на основе духовных ценностей [3].

Таким образом, предложенная постановка проблемы духовности специалиста в контексте компетентности позволяет при организации психологического обеспечения учебной деятельности отказаться от ориентации на затруднения и ошибки. При рассмотрении духовности в контексте целостного подхода к личности специалиста и его компетентности появляется возможность не только исследовать данный феномен, но и развивать выделенные системообразующие личностные качества специалистов, которые повысят их компетентность за счет развития эффективной саморегуляции как учебной и будущей профессиональной деятельности, так и своей жизни в целом.

Список литературы

1 Равен Дж. Компетентность в современном обществе. – Москва : Когито-Центр, 2002.

2 Костылев Е. Н., Костылева А. А. Философско-психологические основания эмпирических исследований духовности // Психология человека в современном мире. Т. 6. Духовно-нравственное становление человека в современном российском обществе: материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г. – Москва, 2009. – С. 66-74.

3 Костылева А. А., Костылев Е. Н. Духовность как ресурс личности и проблема ее исследования // ЧФ: Социальный психолог. – 2012. – №2(24). – С. 67-77.

Речкалов А.В., Духновский С.В.

Курганский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ «КРИЗИСНОГО ПРОФИЛЯ» СТУДЕНТОВ ДО И ПОСЛЕ СДАЧИ ВЫПУСКНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА В ВУЗЕ

Наличие кризисов в жизни человека, на наш взгляд, явление необходимое, неизбежное. Неизбежность кризисов обусловлена индивидуально-психологическими особенностями субъекта. Необходимость кризиса(ов) мы объясняем тем, что в процессе его переживания происходит познание субъектом самого себя, своего места в окружающем мире, качественное изменение межличностных отношений, а также переосмысление жизни в целом. Полагаем, что сдача государственного экзамена, как одного из завершающих этапов обучения студентов в вузе, может выступать пусковым механизмом критической динамики, своего рода источником «запускающим» переживание кризиса как острого переломного момента в жизни. Все это находит свое отражение в кризисном профиле личности студента как субъекта образовательного процесса.

Кризисный профиль представляет собой особенности интегральной индивидуальности субъекта (в понимании В.С. Мерлина) [5]. В этом плане переживание кризиса отражается на индивидуальных свойствах организма, индивидуально-психологических, глубинно-психологических и социально-психологических характеристиках личности больного. Их изменения будут говорить о характере переживания кризиса личностью.

Кризисный профиль такого человека, с одной стороны, является отражением субъективных переживаний, обусловленных необходимостью сдачи государственного экзамена, а с другой, может выступать своего рода «точкой отсчета» для организации психологического сопровождения студентов в образовательной среде университета.

Таким образом, целью нашего исследования явилось изучение кризисного профиля студентов в день сдачи государственного экзамена.

Мы предполагали, что переживание кризиса, отражением которого является кризисный профиль, детерминировано отношениями, складывающимися в системе «студент – преподаватель вуза».

Далее обратимся к *описанию методики исследования*. Для выявления кризисного профиля нами было обследовано 30 студентов, обучающихся по направлению «Физическая культура и спорт» (15 человек очной формы обучения и 15 заочной), а также 45 студентов, обучающихся на специальности «Психология» (20 человек очной формы обучения и 25 – заочной). Средний возраст обследованных студентов составил $26,3 \pm 3,1$ год. Также были обследованы преподаватели – те, которые вели обзорные лекции у студентов перед сдачей государственного экзамена, а также члены государственной экзаменационной комиссии (15 человек, средний возраст $54,2 \pm 8,3$ года).

Психодиагностическое обследование проходило на базе факультета психологии, дефектологии и физической культуры Курганского государственного университета.

Психодиагностическое обследование осуществлялось с использованием:

- методики «Переживание кризиса личностью» (ППК) [3] для выявления степени (глубины) переживания кризиса, кризисного профиля личности и его характеристик, определения прогноза дальнейшего развития обследованного;

- методики «Определение социально-психологической дистанции» (СПД) [4] для оценки степени близости (отдаленности) в системе отношений «студент – преподаватель (экзаменатор)», обусловленной пониманием, доверием, эмоциональной близостью и возможностью совместного времяпровождения.

Выбор методик обусловлен следующими моментами. Во-первых, они в наибольшей степени отвечают поставленной цели исследования, во-

вторых, надежность их результатов, представленная в предыдущих исследованиях [1; 2; 3 и др.], не вызывает сомнений.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе студенты были обследованы в день сдачи государственного экзамена, на втором этапе данные группы обследованы через неделю после его сдачи.

Далее перейдем к *описанию результатов исследования*. На первом этапе нами было выявлено отношение (субъективное восприятие) студентов к предстоящему государственному экзамену. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Субъективное отношение (восприятие) студентами предстоящего государственного экзамена

Предстоящая операция	Студенты перед экзаменом (%)
Драматическое, печальное событие	43,7
Неприятное событие	56,1

Из таблицы 1 видно, что предстоящий экзамен обследованные студенты воспринимают преимущественно как неприятное (но, по их мнению, необходимое) событие своей жизни. В этом, на наш взгляд, будет заключаться ситуационный путь критической динамики студентов, детерминирующий их кризисный профиль в предэкзаменационный период. Это находит свое отражение в данных, полученных по методике «Переживание кризиса личностью» (ППК), представленных в таблице 2.

Таблица 2 – Средние значения по методике «Переживание психологического кризиса личностью» «ППК» у студентов в разные периоды обучения

Шкалы методики «ППК»	Средние значения	
	Студенты в день экзамена	Студенты после экзамена
Реакция эмоционального дисбаланса	25,7±6,2*	17,0±3,4
Пессимистическая реакция	21,5±5,0*	11,8±3,0
Реакция отрицательного баланса	26,2±6,5*	18,8±4,9
Реакция демобилизации	17,9±5,7*	11,7±4,1
Реакция оппозиции	21,4±5,1*	11,6±4,2
Реакция дезорганизации	23,6±4,9*	15,6±4,3
Психологическая устойчивость	23,3±4,3	31,6±5,3*

Примечание: * – различия достоверно выше на уровне $p \leq 0,05$

Данные, представленные в таблице 2, говорят о следующем. У обследованных студентов в день сдачи государственного экзамена выраженность ситуационных реакций находится на высоком и повышенном уровне (особенно реакции эмоционального дисбаланса, отрицательного баланса и дезорганизации), в сочетании с пониженным уровнем психологической устойчивости. Соответственно студенты характеризуются преобладанием отрицательных эмоций над положительными, значимость которых резко падает, повышенной готовностью к восприятию и переработке отрицательных внешних сигналов и сигналов опасности (реакция отрицательного баланса). У студентов имеет место рациональное «подведение жизненных итогов», оценка пройденного пути, сравнение положительных и отрицательных моментов продолжения жизни, высокий уровень критичности, реалистичность суждений (реакция отрицательного баланса). Обследованные студенты в день сдачи экзамена склонны испытывать беспокойство в широком круге жизненных ситуаций, независимо от того, насколько реальны причины, ожидают событий с неблагоприятным исходом, предчувствие будущей угрозы без ясного осознания ее источников (реакция дезорганизации). Все это сочетается с неуверенностью, трудностями соразмерять уровень напряжения с ресурсами своей психики и организма, слабой способностью противостоять неблагоприятному давлению обстоятельств (низкие значения по шкале психологическая устойчивость личности). В целом, кризисный профиль обследованных студентов в день сдачи государственного экзамена можно обозначить как «деструктивное переживание острого кризиса с неблагоприятным прогнозом».

Однако нами установлено, что данный факт имеет место лишь у 73,7% обследованных студентов, тогда как у 26,2% выявлен кризисный профиль – «Конструктивное переживание кризиса с благоприятным прогнозом», для которого характерно умеренная выраженность показателей по ситуационным реакциям личности в сочетании с высоким показателем по шкале психологическая устойчивость.

В рамках данного исследования мы объясняем этот факт характером отношений, складывающихся в системе «студент – преподаватель». Суть в том, что межличностные отношения могут являться одним из условий, «смягчающих» кризисную нагрузку субъекта, обусловленную обучением в вузе и предстоящей сдачей государственного экзамена. Это нашло свое

эмпирическое подтверждение в результатах, полученных по методике «Определение социально-психологической дистанции» (СПД) (таблица 3).

Таблица 3 – Средние значения по шкалам методики «Определение социально-психологической дистанции» «СПД» в системе отношений «студент – преподаватель»

Субъекты отношений	Средние значения			
	Cog-d	Com-d	Emo-d	Act-d
Преподаватели	46,0±11,0	45,6±9,3	41,4±8,8	42,1±6,9
Студенты в день сдачи госэкзамена	49,1±9,0	52,0±8,4	44,2±9,8	45,7±9,

Примечание: Cog-d – когнитивная составляющая дистанции; Com-d – коммуникативная составляющая дистанции; Emo-d – эмотивная составляющая дистанции; Act-d – поведенческая и деятельностная составляющая дистанции

Данные, представленные в таблице 3, показывают, что показатели по шкалам методики «СПД» у обследованных субъектов выражены умеренно (при переводе «сырых» значений в стандартные, они находятся в диапазоне от 51 до 54 Т-баллов). Однако в группе студентов имеется тенденция к увеличению данных показателей. На основании этого делаем заключение, что отношения между студентами и преподавателями – гармоничные, характеризующиеся доверием (показатель Com-d), взаимопониманием (показатель Cog-d) и эмоциональной близостью (показатель Emo-d).

Тем не менее, результаты качественного анализа показали, что у студентов в отношениях с преподавателями, по данным методики «СПД», преобладает неприемлемо сближенная (для преподавателя) дистанция (свойственно 56,5% обследованным), и лишь у 23,3% обследованных имеет место приемлемо сближенная для преподавателя дистанция. Интересным является факт того, что у преподавателей по отношению к студентам преобладает нейтральная (ни близкая, ни далекая) дистанция – в 81,2% случаях и лишь в 18,7% – приемлемо сближенная для студентов дистанция. Данный факт мы объясняем тем, что в отношениях с преподавателями студенты ориентируются на взаимопонимание и полностью доверяют последним. Суть в том, что они в силу переживаемых жизненных обстоятельств ориентируются на преподавателей, ожидая помощи и поддержку с их стороны; это находит свое выражение в более короткой межличностной дистанции.

Кроме отмеченного выше, нами был установлен интересный факт: у студентов, в отношениях которых выражена приемлемо сближенная меж-

личностная дистанция с преподавателями, более благоприятный кризисный профиль личности – «конструктивное переживание кризиса с благоприятным прогнозом». У студентов с неприемлемо близкой дистанцией выражено «деструктивное переживание кризиса с неблагоприятным прогнозом».

Результаты корреляционного анализа выявили взаимосвязи показателей по шкалам методики «Переживание кризиса личностью» с показателями по шкалам методики «Определение социально-психологической дистанции в межличностных отношениях». Для показателей по шкалам ситуационных реакций свойственны отрицательные корреляционные связи (находятся в диапазоне от -0,47 до -0,54, при $p \leq 0,05$), тогда как показатель по шкале психологическая устойчивость положительно коррелирует с показателями по шкалам методики «СПД» (находятся в диапазоне от 0,53 до 0,55, при $p \leq 0,05$).

Таким образом, полученные результаты говорят о следующем. Межличностные отношения, складывающиеся между студентами и преподавателями, являются одним из факторов улучшения качества адаптации студентов к обучению в вузе, что необходимо учитывать в образовательной ситуации. Полагаем, что гармоничные отношения студентов с профессорско-преподавательским составом вуза – это один из факторов профилактики деструктивного переживания кризиса.

В качестве иллюстрации приведем изменения кризисных профилей студентов, полученных по методике «ППК» до и после сдачи государственного экзамена.

Студент А., возраст 21 год. Результаты психологического обследования *в день сдачи экзамена* выявили наличие «переживания острого кризиса благоприятным прогнозом». Умеренный уровень психологической устойчивости. Низкая энергичность и высокая эмоциональность. Неблагоприятное психическое состояние. Переживание субъективного неблагополучия личности. В отношениях с преподавателями выражена неприемлемо близкая для студента дистанция. В периоде *после сдачи экзамена* у студента выражен кризисный профиль «адаптация с благоприятным прогнозом» для него характерно высокая энергичность и сниженная эмоциональность, более благоприятное психическое состояние и эмоциональное благополучие. Студент оценивает дистанцию в отношениях с преподавателями – как приемлемо близкую для себя.

Студент М., возраст 23 года. *В день сдачи экзамена* у студента выражено «деструктивное переживание кризиса с неблагоприятным прогнозом». Имеет место низкий уровень психологической устойчивости, низкая энергичность и высокая эмоциональность, неблагоприятное психическое состояние и умеренное субъективное благополучие. Дистанцию в отношениях с преподавателями оценивает как неприемлемо удаленную для себя. *В периоде после сдачи экзамена* у студента отмечаются позитивные психологические сдвиги. В частности, произошли изменения в кризисном профиле его личности. Установлено «конструктивное переживание кризиса с благоприятным прогнозом». Студенту свойственно повышение уровня психологической устойчивости, на фоне оставшихся на прежнем уровне показателей психического состояния и благополучия. Также выявлены конструктивные изменения в сфере отношений – дистанцию с преподавателями он оценивает как приемлемо близкую для себя.

Приведенные примеры подтверждают выдвинутое нами предположение, что в переживании кризиса наряду с субъективным отношением к предстоящему государственному экзамену важное значение имеют отношения в системе «преподаватель – студент».

Кроме того, полученные эмпирические данные правомерно использовать в рамках организации психологического сопровождения студентов в вузе с целью профилактики и коррекции деструктивного переживания кризиса, в рамках создания позитивной образовательной среды и гармоничных межличностных отношений субъектов образовательного процесса, в частности в системе «преподаватель – студент».

На основании проведенных исследований нами были сделаны следующие **выводы**:

1 Установлено, что преобладающими «кризисными профилями» студентов в день сдачи государственного экзамена являются «деструктивное переживание острого кризиса с неблагоприятным прогнозом» (повышенный индекс ситуационного реагирования, низкий показатель психологической устойчивости личности) и «конструктивное переживание кризиса с благоприятным прогнозом» (повышенный индекс ситуационного реагирования, высокий показатель психологической устойчивости личности).

2 Ведущее значение в день сдачи государственного экзамена у студентов приобретает выраженность таких ситуационных реакций, проходящих на непатологическом уровне, как эмоциональный дисбаланс, отри-

цательный баланс и дезорганизация. Они в наибольшей степени определяют «Индекс ситуационного реагирования», определяющего, в целом, величину кризисной нагрузки субъекта.

3 Ситуационный путь критической динамики студентов на завершающем этапе обучения в вузе заключается в их отношении (субъективном восприятии) к предстоящему государственному экзамену. Установлено, что предстоящий экзамен они воспринимают преимущественно как неприятное (но, по их мнению, необходимое) событие своей жизни.

4 Межличностные отношения, в частности, такая их характеристика, как дистанция, являются условием «смягчающим» или «усиливающим» кризисную нагрузку субъекта, обусловленную предстоящим экзаменом. Установлено, что у студентов, в отношениях которых выражена приемлемо сближенная межличностная дистанция с преподавателями, более благоприятный кризисный профиль личности – «конструктивное переживание кризиса с благоприятным прогнозом». У студентов с неприемлемо близкой дистанцией выражено «деструктивное переживание кризиса с неблагоприятным прогнозом». Таким образом, отношения являются условием профилактики деструктивного переживания кризиса студентами на завершающем этапе обучения в вузе.

5 Для профилактики деструктивного переживания кризиса и успешной адаптации к образовательной среде вуза мы предлагаем следующие направления работы в рамках психологического сопровождения студентов: развитие психологической устойчивости личности; формирование и поддержание антропологического идеала, включающего в себя следующие потенциалы здоровья: потенциал разума (интеллектуальный аспект здоровья) и воли (личностный аспект здоровья), потенциал чувств (эмоциональный аспект здоровья), потенциал тела (физический аспект здоровья), общественный потенциал (социальный аспект здоровья), креативный (творческий аспект здоровья) и духовный потенциалы; гармонизацию межличностных отношений.

Список литературы

1 Духновский С. В. Кризис и его переживание личностью: результаты эмпирического исследования // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2015. – Т.21. – № 2. – С. 30-35.

2 Духновский С. В., Журавлева Ю. А. Соотношение «кризисного профиля» личности с типом психосоматической патологии // Бюллетень науки и практики. – Нижневартовск, 2016. – Вып. 1. – С.43-49.

3 Духновский С. В. Психология отношений личности : монография. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. – 380 с.

4 Духновский С. В. Дистанция в межличностных отношениях: диагностика и регуляция: монография. – Екатеринбург, 2010. – 209 с.

5 Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – Москва : Педагогика, 1986. – 256 с.

Лунева Е.В., Фомичев К.А., Хрипунова О.Г.

Курганский государственный университет

КОНФЛИКТ АГЕНТОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Образовательным процессом является специально созданное, развивающееся в границах определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной цели и приводящее к изменению индивидуальных качеств личности учащихся.

Исходя из этого определения, можно надеяться на то, что если мы правильно определим, чему и как учить, то достигнем желаемой цели.

Но, как правило, результат расходится с нашими надеждами. Во многом это объясняется преувеличением степени автономизации образования в процессе социализации.

Образование – социально контролируемый сектор социализации, но его результаты, итоги во многом могут быть подменены результатами стихийной социализации, которые определяются не работой школы, а жизнью в данном обществе.

Стихийная социализация – процесс непрерывный, так как человек постоянно взаимодействует с социумом. Образование, в свою очередь, процесс дискретный (прерывный), так как, будучи планомерным, осуществляется в определенных группах и организациях, то есть ограничено временем и пространством.

Стихийная социализация имеет целостный характер, ибо человек как ее объект испытывает влияние социума во всех аспектах своего развития

(позитивное или негативное), а как субъект в той или иной мере приспосабливается во взаимодействии со всем комплексом обстоятельств своей жизни.

Образование – процесс парциальный (частичный). Это определяется тем, что человека воспитывает семья, воспитательные организации, определенные группы людей, в том числе и контркультурные организации. Все они имеют несовпадающие задачи цели, средства и результаты воспитания. Человек в процессе своей жизни проходит через ряд воспитывающих его общностей различного типа и в какие-то периоды жизни одновременно входит в несколько из них. Между этими общностями нет жесткой связи и преемственности.

Говоря о процессе социализации человека, необходимо рассмотреть, в каких условиях он происходит. Условия или факторы социализации в обобщенном виде можно объединить в три группы:

1) макрофакторы – страна, общество, государство влияют на социализацию всех живущих в их пределах.

2) мезофакторы – условия социализации больших групп людей, выделяемых по местности и виду поселения, в которых они живут (регион, село, город).

3) микрофакторы – непосредственно влияющие на конкретных людей, которые с ним взаимодействуют – семья, соседство, группы сверстников, микросоциум.

В настоящее время в качестве отдельного фактора нужно выделить принадлежность к тем или иным субкультурам.

Все эти факторы влияют на развитие человека через так называемых агентов социализации, то есть лиц, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь.

При этом воздействие этих агентов разнонаправленно и даже противоположно друг другу. Вектор развития ученика во многом будет определяться тем, какой из агентов социализации для него более важен.

Мы можем сколько угодно говорить о необходимости знаний и упорного труда, но школьник живет в стране, где существуют общеизвестные истины: «Для того, что бы мало получать, надо много учиться», «От трудов праведных не наживешь палат каменных» и т.д. Мы можем внушать ученикам, что знания открывают возможность карьеры, но все социологические опросы показывают, что главным источником служебного роста является личная преданность вышестоящему начальству.

Учитель не является для большинства школьников главным агентом социализации. Средства массовой информации постоянно твердят о том, что успех жизни определяется количеством денег и карьерным статусом. По обоим показателям учитель является проигравшим и не вызывает желания подражания. При этом сами учителя, как правило, не хотят, чтобы их дети продолжали их профессию.

В старших классах для подростка гораздо важнее будет сообщество сверстников. При этом это сообщество часто агрессивно относится к тем, кто готов и хочет старательно учиться. Успешные ученики получают даже не прозвище, а клеймо - «ботаники». При этом противостояние класса против ботаников постоянно нарастает.

Сработал традиционный принцип нашего общества – «хотели как лучше, получилось как всегда». В постсоветский период много говорилось о неравенстве возможностей в образовании для школьников. Утверждалось, что гимназии и лицеи, которые проводят отбор учеников, лишают качественного образования остальных детей. В результате в 2012 г. введен территориальный принцип набора в школу. Берутся все, в том числе и те, кто не хочет и не желает напрягаться в учебе.

Все, кто участвовал в туристическом походе, знают, что скорость движения группы рассчитывается по скорости самых слабых и медленных, ведь их не бросишь в пути. Примерно такое же понятие существует в движении транспорта – «скорость потока». И в этой ситуации, особенно в старших классах, слабым ученикам легче притормозить «ботаников», нежели тянуться до их уровня.

Другой пример сообщества старшеклассников – молодежные субкультуры. Но молодежные субкультуры и создаются для того, чтобы уйти из мира нудной и серой школьной действительности. Практически все они предлагают уход от школьного процесса в другую реальность и другую систему ценностей, где легче добиться успеха.

Для поколения нынешних бабушек и дедушек важными агентами социализации были умные и добрые книги и фильмы. Место агента социализации для их внуков заняли социальные сети, видеоблогеры со своими страницами. Яркий пример – Саша Спилберг. Она имеет 5,4 миллионов подписчиков на своем канале. Девушка учит свою аудиторию (школьников), как жить. Во время интервью ей задали вопросы:

- Как называется наука о растениях? /Фауна/

- Самый большой океан? /Тихий/.

- Что больше сорок центнеров или четыре тонны? /Они равны/.

На все вопросы она ответила «не знаю» и что это неважно. Главное смотреть на ее канале, как одеваться, как наносить макияж и проводить свободное время.

Также невероятно абсурдным является вопрос, молодежь хорошая или плохая. Здесь можно напомнить выражение классика русской литературы «На зеркало неча пенять, коли рожа крива». Школьники – это отражение нашего общества. Какие мы, такие и они.

Много говорится о криминализации российского общества. В последние годы наше общество столкнулось с криминализацией школы (особенно – движение АУЕ). Из школы практически невозможно исключить тех, кто не хочет учиться сам и не дает учиться другим.

Традиционно у нас говорится, что западное общество антиинтеллектуально. Но в Западной Европе и США важным агентом социализации являются знаменитые писатели, деятели науки, нобелевские лауреаты. Они пользуются большим авторитетом при решении общественных конфликтов. В нашей же стране в новостях по центральному телевидению рассказывается о покушениях на «воров в законе» и показываются их триумфальные похороны. В 2017 году страна столкнулась с массовым насилием в школе, резней ножом, топором, применением огнестрельного оружия в самых разных регионах.

В итоге, мы видим, что сколько бы мы ни говорили о совершенствовании образовательного процесса, повышении его качества, конфликт агентов социализации во многом будет блокировать все эти достижения педагогики.

Федосимов Г.М.,

Курганский государственный университет

**МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ
ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ**

Развитие образования в историко-педагогическом аспекте представляет перманентно усложняющийся процесс, движущей силой которого являются реформы. Изменения, произошедшие в XX-XXI столетиях в мировом образовательном пространстве, имеют доминирующую гумани-

стическую направленность. Одним из её проявлений является организация методической поддержки студентам.

В современной научной литературе имеется значительное количество исследований по различным видам методической поддержки: учебно-методическая (В.Г. Решетников), организационно-методическая поддержка деятельности педагогов в условиях модернизации образования (М.А. Томилова), консультативно-методическая, информационно-методическая и другие. Под методической поддержкой исследователи понимают целостную систему взаимосвязанных мер, основанных на науке и передовом педагогическом опыте, средство обеспечения профессионального личностного роста педагога, работа по достижению поставленной цели [2, 3].

Анализ теоретических источников, изучение опыта позволяют определить цель, задачи, содержание, формы, методы, технологии поддержки. Опираясь на данные психологических, методических, педагогических исследований, под методической поддержкой мы понимаем систему мер, направленных на создание условий для студентов, обеспечивающий высокий уровень качества их подготовки в университете. Цель методической поддержки – создание возможностей для успешного освоения студентами общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Задачами её являются:

- применение продуктивных подходов к организации образовательного процесса при реализации магистерских программ;
- качественные изменения роли преподавателей в учебном процессе;
- использование инновационных методов обучения;
- содействие в индивидуализации процесса подготовки магистрантов;
- формирование практических умений и навыков в процессе практики и научно-исследовательской работы в образовательных учреждениях.

Исходя из цели, задач содержания подготовки методическая поддержка должна строиться на основе следующих принципов: системности, компетентностной и интегративно-деятельностной направленности, инвариативности, индивидуализации обучения.

В ходе теоретического исследования были определены особенности методической поддержки при реализации магистерских программ.

Первая особенность. В условиях введения новых вариантов федеральных государственных стандартов как магистрантам, так и преподавателям необходима постоянная методическая поддержка. В высших учебных заведениях в целом, и в частности в классических университетах, её обеспечивают методические службы, центры качества, отделы магистратуры и аспирантуры, руководители магистерских программ, преподаватели.

Вторая особенность. Обеспечение методической поддержки при совместной реализации магистерских программ вузами-партнерами. Так, одним из направлений во взаимодействии Курганского государственного университета и Уральского государственного педагогического университета является методическое обеспечение магистерских программ «Менеджмент в образовании», «Менеджмент и экономика в образовании». В соответствии с «Договором» и «Дорожной картой взаимодействия» осуществляется обмен методическим опытом, проводится консультирование по наиболее актуальным проблемам обучения и воспитания студентов.

Третья особенность. Использование новых, инновационных форм методической поддержки. При реализации магистерских программ широко используются групповые, индивидуальные, индивидуально-групповые методы работы: инновационно-групповая работа, анализ образовательно – управленческих кейсов, аудиторно-групповая работа для координаторов и экспертов. В процессе подготовки будущих менеджеров используется метод обучения, который основан на анализе изучения практических аспектов различных видов деятельности, в частности управленческих – Workshop.

Четвертая особенность. При подготовке магистрантов особую роль играет индивидуализация обучения. Использование технологий динамического обучения, Workshop, индивидуальных консультаций способствует формированию собственных целей и задач, развитию мотивации, самостоятельности, индивидуального стиля деятельности.

Осуществленный анализ и обобщение проблем методической поддержки магистрантов позволяет выделить продуктивные идеи, требующие своей реализации:

– привлечение к проведению учебных дисциплин руководителей образовательных учреждений, имеющих ученые степени кандидата и доктора наук;

- совершенствование методического обеспечения образовательного процесса в магистратуре;
- внедрение личностно-ориентированных стратегий в организации методической поддержки магистрантов;
- организация систематического методического сопровождения внедрения ФГОС.

Список литературы

1 Овчарова Р. В. *Психолого-педагогическая фасилитация профессионально-педагогической деятельности учителя: учебное пособие.* – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2016. – 210 с.

2 Прошкин В. В. *Современные тенденции подготовки магистрантов педагогического образования // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. философия. Психология.* – 2015. – Т. 15. – Вып. 3.

3 Решетников В. Г. *Организационно-методическое сопровождение и методическая поддержка деятельности педагогов в условиях модернизации образования // Омск, Омский научный вестник.* – 2013. – № 5 (122).

4 *Российская педагогическая энциклопедия.* URL: www.gumer.info/bibliotek/BUKS/Pedagog/russprenc

5 Фролова Ю. Н. *Роль социальной фасилитации в процессе алгоритмизированного проблемного обучения // Сибирский педагогический журнал.* – 2010. – № 5. – С. 41-54.

Сведения об авторах

Овчарова Раиса Викторовна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган

Блясова Ирина Юрьевна, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Курган

Пономарева Людмила Ивановна, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Курган

Чумаков Михаил Владиславович, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган

Чиркова Тамара Ивановна, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», г. Нижний Новгород

Тылец Валерий Геннадьевич, филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки, г. Ессентуки

Краснянская Татьяна Максимовна, филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки, г. Ессентуки

Воробьева Маргарита Владимировна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган

Ефимова А.А., ФГБОУ ВО «Псковский научно-исследовательский институт сельского хозяйства», г. Псков

Алфеева Елена Владимировна, Институт развития образования и социальных технологий, г. Курган

Достовалов Сергей Григорьевич, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган

Капцов Александр Васильевич, ФБГОУ ВО «Самарская гуманитарная академия», г. Самара

Колесникова Екатерина Ивановна, ФБГОУ ВО «Самарский государственный архитектурно-строительный университет», г. Самара

Буторин Геннадий Геннадьевич, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

Бенько Лариса Александровна, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный медицинский университет», г. Челябинск

Токарева Юлия Александровна, ФГБОУ ВО «Уральский федеральный университет имени Президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург

Коваленко Таисия Кузьминична, ФГБОУ ВО «Уральский федеральный университет имени Президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург

Токарев Александр Григорьевич, ФГБОУ ВО «Уральский федеральный университет имени Президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург

Долганов Дмитрий Николаевич, ФГБОУ ВО « Кемеровский государственный университет», г. Белов

Чумакова Дарья Михайловна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган

Почтарева Елена Юрьевна, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург

Силина Людмила Анатольевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган
Духновский Сергей Витальевич, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган
Журавлева Юлия Анатольевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган
Овсянникова Алена Николаевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган
Николаева Ирина Александровна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган
Зайнулина Юлия Ирековна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган
Гербер Юлия Сергеевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган
Пестов Александр Валерьевич, ФГБОУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут
Тарасова Людмила Владимировна, ФГБОУ ВО «Гуманитарный университет», г. Екатеринбург
Братчикова Юлия Владимировна, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург
Волошина Надежда Сергеевна, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург
Носова А.И. ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург
Милюкова Елена Владимировна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган
Костылева Анна Андреевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган
Яговкина Лариса Сергеевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган
Первитская Алена Михайловна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган
Жуйкова Ирина Васильевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган
Малюшина Юлия Алексеевна, ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган
Жукова Елена Владимировна, МАОУ «Гимназия № 30», г. Курган
Абросимова Екатерина Анатольевна, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск
Марышева Юлия Михайловна, ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь
Быкова Елена Анатольевна, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск
Уварова О. Н., Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФАСИЛИТАЦИИ
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Материалы Всероссийской научно-практической конференции
18 марта 2017 года

Редакторы: Н.М. Быкова, Л.С. Иванова

Библиотечно-издательский центр КГУ.
640020, г. Курган, ул. Советская, 63/4.
Курганский государственный университет.