

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых» (ВлГУ)

МОЛОДЕЖЬ И БУДУЩЕЕ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ЛИЧНОСТНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ

МАТЕРИАЛЫ
V ВСЕРОССИЙСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ПО ПСИХОЛОГИИ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ

27 МАЯ 2016 года
г. Владимир

Под общей редакцией кандидата психологических наук,
доцента Е.В.Прониной

Владимир
«Калейдоскоп»
2016

УДК 159.9
ББК 88.52
М 75

Редакционная коллегия:
Пронина Елена Викторовна,
(ответственный редактор),
кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «ВлГУ»
Абрамян Нина Георгиевна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «ВлГУ»,

Печатается по решению редакционного совета Владимирского государственного университета

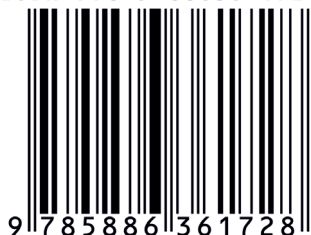
М 75 Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация: материалы V Всероссийской студенческой научно-практической конференции по психологии с международным участием /Под общей ред. Е.В.Прониной, Н.Г.Абрамян; Владим. гос.ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во «Калейдоскоп», 2016. – 100 с.

СIP ГУК «Владимирская областная научная библиотека»
ISBN 978-5-88636-172-8

Статьи отражают широкий круг вопросов и проблем в области психологии, исследуемых современной студенческой молодежью, что свидетельствует об активном развитии психологической науки на современном этапе.

Издание адресовано специалистам в области психологии, широкому кругу педагогов, интересующихся вопросами современного развития личности.

ISBN 978-5-88636-172-8



УДК 159.9
ББК 88.52

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ5

Евдокимова М.С., Жилина Ж.А. Нормативно-правовое регулирование добровольческой деятельности 5

Петрищева В.С., Пронина Е.В. Изучение творческого отношения к жизнедеятельности социально активной молодежи 10

Пронина А. А. Личностные особенности социально-активной молодежи: творческое отношение к жизнедеятельности 12

Старкова Е.Н. Современные подходы к организации помощи обучающимся в профессиональном самоопределении 16

Тереханова Т.А., Пронина Е.В. Особенности творческого отношения к жизнедеятельности специалистов в сфере молодежной политики 20

Чернышева Н.С. Особенности социального развития современной студенческой молодежи 22

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: АКТИВНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ 26

Гаспарян А., Погосян Г., Григорян Д., Абрамян Н. Модель открытой школы в сельских общинах Армении 26

Иванова М.П., Абрамян Н.Г. Мотивация учения как категория педагогической психологии 31

Иванова М.П., Абрамян Н.Г., Агабаян Н.Б. Особенности мотивации учения в подростковом возрасте 38

Мальцева Е.В. Формирование орфографической зоркости у старшеклассников школ VIII вида 45

Пастухов М.О., Плаксина И.В. Профессиональные и личностные компетенции педагогов дополнительного образования 50

Савельева О.П., Морозова О.В. Взаимосвязь стиля общения тренера и социально-психологического климата в волейбольной команде 52

Савельев Е.Г., Плаксина И.В. Социально-личностные компетенции выпускников средней общеобразовательной школы 55

Слемзина А.А., Евсюкова Н.И. Роль психологии в определении системы воспитательных воздействий 58

Трибунских А.С., Плаксина И.В. Особенности развития понятийного мышления учащихся 4-5 классов, обучающихся по программе ФГОС..... 61

РАЗДЕЛ III. СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 64

Антипова А.В., Малова Е.Н. Теория архетипов М. Марк и К. Пирсон в формировании имиджа эстрадного исполнителя 64

Антонова В.В., Малова Е.Н. Личностные особенности старшеклассников с разным уровнем нравственного самоопределения 65

Ерашевская Е.Ю., Морозова О.В. Особенности формирования личностной идентичности в юношеском возрасте 68

Кашицына А.О. Программа коррекции эмоциональной сферы детей с ЗПР для дельфинотерапевтов..... 71

Киприянова М.И. Дельфинотерапия как средство коррекции эмоциональной сферы личности детей с ДЦП..... 73

Коткова Г.А., Морозова О.В. Развитие самооценки младших школьников средствами игровой терапии..... 75

Лобанов Е.В., Артамонова Е.Р. Биохимические факторы социальных отношений 78

Токарева Е.С., Плаксина И.В. Устойчивость к неопределенности сотрудников скорой помощи 82

Ухина Н.А. Развитие игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общи недоразвитием речи..... 84

Фаткулина А.Р., Евсюкова Н.И. Диагностика в деятельности педагога 86

РАЗДЕЛ IV. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭКОНОМИКИ, УПРАВЛЕНИЯ И ПРАВА 90

Кондрашин М.Ю., Плаксина И.В. Особенности адаптации военнослужащих срочной службы из неполных семей..... 90

РАЗДЕЛ V. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СУПРУЖЕСТВА И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ 93

Енина Р.О., Пронина Е.В. Отношения матери и ребенка в полных и неполных семьях..... 93

РАЗДЕЛ I. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Евдокимова М.С. – магистрант направления
«Государственное и муниципальное управление»,
Жилина Ж.А. - к.пс.н., зав.кафедрой менеджмента
Владимирского филиала РАНХиГС

Основываясь на Федеральном законе о добровольчестве (волонтерстве) от 1 января 2014 г., определим основные понятия:

добровольчество (волонтерство) – совокупность общественных отношений, связанных с осуществлением физическими лицами добровольно в свободное от работы (учебы) время деятельности в интересах получателей помощи добровольца (волонтера);

доброvolец (волонтер) – физическое лицо, осуществляющее в свободное от работы (учебы) время добровольную социально направленную, общественно полезную деятельность в формах и видах, предусмотренных настоящим Федеральным законом, без получения денежного или материального вознаграждения (кроме случаев возможного возмещения связанных с осуществлением добровольческой (волонтерской) деятельности затрат);

добровольческая (волонтерская) деятельность – добровольная социально направленная, общественно полезная деятельность, осуществляемая путем выполнения работ, оказания услуг в формах и видах, предусмотренных настоящим Федеральным законом, без получения денежного или материального вознаграждения (кроме случаев возможного возмещения связанных с осуществлением добровольческой (волонтерской) деятельности затрат).

Несомненно, в современных условиях волонтерство является одной из основных форм проявления социальной активности граждан во всем мире. В 2006 году постановлением Правительства РФ были утверждены основные направления государственной молодежной политики на период до 2016 года, одним из приоритетов которой названо системное вовлечение молодежи в общественную жизнь, развитие и поддержка молодежных инициатив, направленных на организацию добровольческого труда молодежи.

Ведущей задачей концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года является «гражданское образование и патриотическое воспитание молодежи, содействие формированию правовых, культурных и нравственных ценностей среди молодежи». Эту задачу позволит решить одно из направлений - «развитие добровольческой (волонтерской) деятельности молодежи, создание условий для деятельности молодежных общественных объединений и некоммерческих

организаций». Таким образом, поддержка добровольчества становится приоритетным направлением государственной молодёжной политики.

Развитие волонтерской деятельности регламентируется различными нормативными правовыми документами на международном, федеральном и региональном уровнях.

На международном уровне существует ряд нормативных и рекомендательных документов, которые способствуют активизации добровольческой деятельности.

Всеобщая декларация прав человека, принятая ООН в 1948 году, закрепляет право человека на ответственность человека перед обществом.

Статья 29.

1. Каждый человек имеет обязанности перед обществом, в котором только и возможно свободное и полное развитие его личности.

2. При осуществлении своих прав и свобод каждый человек должен подвергаться только таким ограничениям, какие установлены законом исключительно с целью обеспечения должного признания и уважения прав и свобод других и удовлетворения справедливых требований морали, общественного порядка и общего благосостояния в демократическом обществе.

14 сентября 1990 г. в Париже на XI Всемирной Конференции Международной Ассоциации добровольческих усилий была принята *Всеобщая декларация волонтеров*, в которой обозначены смысл и цели, основные принципы движения.

Всеобщая Декларация Добровольцев, принятая на XVI Всемирной конференции Международной ассоциации добровольческих усилий (Амстердам, январь 2001 г., Международный Год добровольцев) при поддержке Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций и Международной ассоциации добровольческих усилий (IAVE) отмечает, что добровольчество – фундамент гражданского общества, оно привносит в жизнь потребность в мире, свободе, безопасности, справедливости. В Декларации подчёркивается, что добровольчество – способ сохранения и укрепления человеческих ценностей, реализации прав и обязанностей граждан, личностного роста через осознание человеческого потенциала. Наиболее важным в содержании данной декларации является то, что «все люди в мире должны иметь право добровольно посвящать свое время, талант, энергию другим людям или своим сообществам посредством индивидуальных или коллективных действий, не ожидая финансового вознаграждения». Также данный документ определяет роль правительств государств, средств массовой информации, бизнес – и общественных структур в развитии волонтерского, добровольческого движения. Именно данный документ установил знак добровольческой деятельности.

Кратко рассмотрим суть законов в других странах.

Закон *Португалии* предусматривает, что добровольцам должны возмещаться все расходы, понесенные ими в процессе волонтерской работы, при наличии их документального подтверждения в пределах установленных со-

ответствующей организацией. Такая же норма существует в законодательстве *Италии*.

В *Латвии* закон тоже предусматривает возможность возмещения волонтерам их расходов, понесенных при осуществлении волонтерской деятельности, если положение на этот счет имеется в учредительных документах или решениях совета директоров ассоциации или фонда.

Законы отдельных стран *Центральной и Восточной Европы* предоставляют волонтерам и организациям право регулировать их взаимоотношения в форме официальных договоров.

По закону *Румынии*, волонтерская деятельность осуществляется на основе контракта, который обязательно составляется в письменной форме. В соответствии с чешским законом такой контракт составляется с волонтером в письменной форме в случае его долговременной работы в организации или кратковременного добровольческого труда за границей.

В *Венгрии* закон приводит подробный перечень затрат добровольца, которые могут быть возмещены организацией. Это - стоимость рабочей одежды, защитного снаряжения или материалов; транспортные расходы; предоставленное волонтерам жилье и питание, или их компенсация; плата за пользование личным транспортным средством волонтера в интересах организации; вакцинация, медицинский осмотр и другие медико-профилактические мероприятия; стоимость обучения волонтера; питание, лечение и обучение принадлежащего волонтеру животного. Закон также подробно описывает условия, при которых волонтеру могут выплачиваться суточные деньги. К примеру, лица, работающие на добровольных началах в нескольких организациях, могут одновременно получать суточные только от одной организации, причем волонтер обязан уведомить об этом другие организации.

Российское законодательство в области поддержки добровольческого движения развивается с 1995 года, когда принимается федеральный закон «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях».

В 1995 году принимается федеральный закон «*Об общественных объединениях*», которым определяется право граждан на создание общественных объединений, дается законодательное определение «*общественного объединения*» и устанавливается их перечень. В законе прописаны порядок создания, организации деятельности и ликвидации общественных объединений, а также принципы членства в них и возможные цели деятельности.

Для нормативного обеспечения волонтерской деятельности важным является, что данным законом определяется развитие добровольческого движения как одного из направлений общественной деятельности, с целью реализации которого создается общественное объединение.

Действие настоящего Федерального закона распространяется на все общественные объединения, созданные по инициативе граждан, за исключением религиозных организаций, а также коммерческих организаций и создаваемых ими некоммерческих союзов (ассоциаций).

В 1995 году принимается федеральный закон «*О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений*». Закон определяет равенство организаций на поддержку государства, устанавливает перечень этих организаций, признает приоритетными направлениями развития гуманистических и патриотических направлений в жизнедеятельности общества. Важной является степень влияния общественных объединений на решения правительственных организаций.

Настоящий Федеральный закон определяет общие принципы, содержание и меры государственной поддержки молодежных и детских общественных объединений Российской Федерации.

Одним из приоритетных направлений, отмеченных в *Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации*, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации 18 декабря 2006 года № 1760-р, является проект «Доброволец России», который адресован молодежи в возрасте от 14 до 25 лет. Этот проект направлен на системное вовлечение молодежи в различные социальные проекты, в том числе в сферах массового молодежного спорта, туризма и досуга молодежи, и развитие навыков самостоятельной жизнедеятельности через организацию добровольческой (волонтерской) деятельности. Основной целью проекта «Доброволец России» является формирование механизмов вовлечения молодых людей в многообразную общественную деятельность, направленную на улучшение качества жизни россиян.

В *федеральном законе о добровольчестве (волонтерстве)*, вступившего в силу 1 января 2014 года, рассматриваются правовые основы добровольчества (волонтерства), включая основные принципы и виды добровольческой (волонтерской) деятельности, ее цели и задачи, основные формы, виды и порядок ее осуществления, а также меры по поддержке добровольчества (волонтерства).

В *Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года*, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 года № 1662-р, основная цель государственной молодежной политики формулируется как создание условий для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, развитие потенциала молодежи и его использование в интересах инновационного развития страны.

В 2009 году принимается *Концепция содействия развитию благотворительной деятельности и добровольчества в Российской Федерации*. Концепция увязывает мотивы деятельности волонтеров, области, в которых данная деятельность может быть осуществлена и экономические показатели страны, определяя добровольчество как «социальную деятельность, позволяющую дополнить бюджетные источники для решения социальных проблем внебюджетными средствами». Разработка концепции осуществлялась на фоне крупных социальных проблем, недофинансирования многих жизненно важных отраслей, таких как образование, культура, здравоохранение. Поэтому раз-

витие добровольческих организаций, волонтерских движений, направленных на их решение, и стало основой данного нормативного документа.

Министерством по физической культуре, спорту, туризму и молодежной политике Российской Федерации разработан и утвержден *Примерный стандарт оказания услуги «Вовлечение граждан в возрасте от 14 до 30 лет в добровольческую (волонтерскую) деятельность».*

Документ подробно излагает порядок работы с гражданами, желающими участвовать в волонтерской деятельности, а именно: устанавливает содержание основных понятий (они приведены в глоссарии), описание услуги: консультирование и получение «Личной книжки волонтера», а также все, что связано с работой государственных учреждений, оказывающих данную услугу: график работы, требования к помещениям, стоимость услуги, сроки ее предоставления и т.д.

На региональном уровне 30 января 2013 года Законодательным Собранием области принят закон Владимирской области от 14 февраля 2013 года N 21-ОЗ *«О развитии добровольчества во Владимирской области» (Изменения: Закон Владимирской области от 31.12.2013 N 160-ОЗ, НГР: гц33000201300632).*

Исходя из статьи 2 настоящего закона, добровольчество понимается как социально значимая деятельность физических лиц (добровольцев) (добровольческая деятельность), осуществляемая в форме безвозмездного выполнения работ, оказания услуг.

На территории Владимирской области развитие добровольчества осуществляется на основе принципов (статья 3):

- 1) взаимного сотрудничества органов государственной власти Владимирской области и добровольцев;
- 2) свободы выбора направлений и форм добровольческой деятельности;
- 3) недопустимости замены исполнения органами государственной власти Владимирской области государственных полномочий деятельностью добровольцев.

Органы государственной власти Владимирской области способствуют развитию добровольчества во Владимирской области путем (статья 4):

- 1) правового регулирования отношений в сфере развития добровольчества;
- 2) разработки, утверждения государственных программ и ведомственных целевых программ поддержки добровольческой деятельности;
- 3) содействия добровольческой деятельности в порядке и формах, которые не противоречат законодательству Российской Федерации;
- 4) обеспечения поощрения добровольцев.

(в ред. Закона Владимирской области от 31.12.2013 N 160-ОЗ)

В статье 5 поясняется, что поощрение добровольцев осуществляется в следующих формах:

- 1) учреждение премий;
- 2) награждение почетными грамотами и дипломами;

3) включение имен добровольцев в сборник «Лучшие добровольцы Владимирской области».

Финансирование развития добровольчества осуществляется за счет средств областного бюджета Владимирской области, а также внебюджетных источников, привлекаемых для этих целей в соответствии с законодательством Российской Федерации (статья 6).

Таким образом, мы представили спектр нормативно-правовых документов, регламентирующих добровольческую деятельность на мировом и российском уровнях.

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНО АКТИВНОЙ МОЛОДЕЖИ

Петрищева В.С., Пронина Е.В.

Современная социальная действительность требует воспитания такой молодежи, которая умеет самостоятельно мыслить, которая способна ставить и понимать задачу, может идти успешно к ее разрешению без постоянного систематического контроля, может осознать ответственность за результаты своей деятельности. Нынешнее общество держится на интересах каждого отдельного человека, так как без творческого отношения к профессиональной деятельности, развитой потребности в самовыражении ничего прочного и стоящего создать нельзя. При этом потребность человека в раскрытии своей творческой сущности рассматривается как гарант, движущая сила развития общества. Иначе говоря, система личностных отношений обуславливает систему внутренних тенденций, направленных на преобразование или изменение действий внешних условий, что, собственно, и формирует творческое отношение[1]. Из этого следует, что изучение личностных факторов социально-активной молодежи несомненно актуально, поскольку молодежь начинает понимать значимость активности для достижения социального успеха, благополучия и самореализации.

Выявление личностных факторов социальной активности молодежи, участвующей в молодежном форуме «Машук» выступило целью исследования.

Объектом исследования является творческое отношение социально-активной молодежи Северного Кавказа к жизнедеятельности, а предметом исследования – личностные качества, характеризующие творческое отношение молодежи к жизнедеятельности.

Гипотеза исследования – к внутренним проявлениям творческого отношения к жизнедеятельности социально-активной молодежи относятся лично-престижная мотивация и неадекватно завышенная самооценка, а к внешним проявлениям - организационные и интеллектуально-волевые качества личности.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Северо-Кавказского молодежного форума «Машук»), выборка составила 44 человека (n=44), из них

15 девушек и 29 юношей. В исследовании приняли участие социально активные молодые люди в возрасте от 18 до 29 лет.

Сегодня понятие «социальная активность» рассматривается в широком и узком смыслах. Социальная активность в широком смысле – это качество личности, отражающее уровень ее социальности, а именно, связи с социальным целым, готовность действовать в интересах общества. В узком же смысле социальная активность представляет собой качество личности, которое характеризует ее связи с определенной социальной общностью [3].

По мнению С.Л.Рубинштейна, исследовать личность необходимо с позиции не только как активного, но и как творческого субъекта деятельности [1].

С.Л. Лесникова, О.С. Тимошенкова рассматривают творческое отношение как систему, совокупность отдельных компонентов, взаимодействие которых позволяет обнаружить новые качества, учитывать их и использовать в рамках объективно возможного разнообразия условий формирования творческого отношения к деятельности [2].

Е.Л. Яковлева интегральной характеристикой творческого отношения к жизнедеятельности считает безоценочность, т.е. не прикладывание к возникающим жизненным ситуациям оценочных критериев, восприятие их как проблемных, требующих разрешения.

В.А. Зобков, Е.В. Пронина рассматривают творческое отношение к деятельности как целостную характеристику личности, проявляющуюся в относительно устойчивой объект – субъектной взаимосвязи, в единстве объективно-психологических проявлений личности в деятельности и субъективных проявлений – мотивации, самооценки, системы качеств личности, зарождающихся в деятельности и реализующих ее[4]. В творческом отношении к деятельности раскрывается характер связи сознания и деятельности, реализуется содержание личности как «смыслового образования»[5].

Таким образом, творческий подход к жизни предполагает нахождение новых, нетривиальных, изобретательных решений разнообразных ситуаций, возникающих ежедневно в жизни любого человека. Можно утверждать, что только человек с творческим потенциалом и творческим отношением к деятельности реализуется в деятельности во всей целостности своего существа[1].

Методологическая основа исследования: труды А.В.Зобкова по диагностике объективно-деятельностных характеристик творческого отношения, труды В.А.Зобкова, связанные с проблемами мотивации, самооценки и творческого отношения.

Методики, использованные в исследовании: мотивационно - самооценочный опросник (МСО) В.А. Зобкова, методика «Диагностика объективно – деятельностных характеристик творческого отношения» А.В. Зобкова.

Предварительные результаты показали, что по мотивационно-самооценочному опроснику доминирует личностно-престижная мотивация и адекватно завышенная самооценка.

Методика диагностики объективно-деятельностных характеристик творческого отношения определила высокие показатели таких личных качеств,

как ответственность, умение совместно работать, общительность, инициативность в планировании деятельности.

В дальнейшем, в практической части исследования планируется применение корреляционного анализа Ч.Спирмена, определение доминирующих качеств личности в группе социально активной молодежи с помощью факторного анализа по методу максимального корреляционного пути Л.К.Выханду.

Данные исследования могут быть задействованы в разработке психологических программ по развитию социальной активности молодежи и их личностных качеств. А также при осуществлении основных направлений государственной и региональной молодежной политики в части поддержки общественной активности молодежи и молодежных общественных объединений.

Список литературы:

1. Зобков, В.А. Творчество. Отношение. Деятельность. Теоретико-методологические аспекты/ В.А.Зобков, Е.В.Пронина. - Владимир: Собор, 2010. - 164 с. ISBN 978-5-904418-45-8.
2. Лесникова, С.Л. К проблеме формирования творческого отношения студентов к будущей профессиональной деятельности в вузе/ С.Л.Лесникова, О.С.Тимошенкова//Ползуновский вестник.-2006.-№3.-С.133-137.
3. Пилипчевская, Н.В. Изучение социальной активности студентов пед. вуза: теория и практика/ Н.В. Пилипчевская// Вестник Томского государственного педагогического университета. -2008.- № 2.-С. 15-19.
4. Пронина Е. В. Актуальные проблемы исследования социально активной молодежи: творческое отношение к жизнедеятельности [Текст] / Е. В. Пронина, С. Ю. Попова // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике : материалы III Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 29 янв. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — С. 203–204. — ISBN 978-5-906626-59-2.
5. Пронина, Е.В. Развитие творческого отношения детей и учащейся молодежи к учебной деятельности/Е.В. Пронина//Экономика образования, – Кострома, 2012. – №1. – С. 170–173.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО АКТИВНОЙ МОЛОДЕЖИ: ТВОРЧЕСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Пронина А.А.

В рамках исследования творческого отношения особую *актуальность* приобретает изучение творческого отношения к жизнедеятельности социально активной молодежи, поскольку творческое отношение к жизнедеятельности и социальная активность взаимосвязаны. Д.И. Фельдштейн отмечает, что,

являясь творческим, активным, деятельным существом, человек не только отражает окружающий мир, но и преобразует его, преобразует самого себя. Все это невозможно без проявления социальной активности индивида: инициативы, самостоятельности, волевого напряжения, целеустремленности [3].

Нами было исследовано творческое отношение социально активных молодых людей к жизнедеятельности, а конкретно, личностные факторы, характеризующие творческое отношение социально активной молодежи к жизнедеятельности [4].

Базой для данного исследования стали Всероссийский образовательный молодежный форум «Селигер», Дальневосточный образовательный молодежный форум «Острова» и Северокавказский образовательный молодежный форум «Машук-2015». В исследовании приняли участие молодые люди, в возрасте 20 – 28 лет. Выборка составила 150 человек. Процентное соотношение девушек и юношей было равным. Все испытуемые являются активными участниками Всероссийских образовательных молодежных форумов, заявлены в грантах, сотрудничают с «Росмолодежью», являются активными представителями различных общественных организаций и руководителями собственных проектов (индивидуальных и групповых).

В нашем исследовании мы опирались на концепцию В.А. Зобкова, согласно которой творческое отношение к жизнедеятельности – целостная содержательная характеристика личности, ее «смысловое образование», представленное индивидуально-целостной структурой объективно-психологических черт и субъективных качеств и особенностей, в которой доминирующие позиции занимают интеллектуально-волевые и морально-нравственные черты (качества) личности, обеспечивая эффективную реализацию деятельности [2].

К объективно-психологическим проявлениям творческого отношения к жизнедеятельности относятся интеллектуально-волевые (самостоятельность, инициативность, познавательная активность), эмоционально-волевые (настойчивость, решительность, уверенность), коммуникативные (общительность, эмпатия, умение совместно работать в группе) и мотивационно-организационные (ответственность, трудолюбие) качества [3].

Рассмотрев различные подходы к пониманию социальной активности, делаем вывод, что социальная активность – сознательная, самостоятельная деятельность, направленная на удовлетворение собственных потребностей и решение общественно значимых задач. К основным характеристикам относятся мобильность; разнообразие способов и сфер действия, (открытость новому опыту, организованность, общительность); сознательность осуществляемых действий, приобретающих свойство общественно значимых поступков (инициативность, самостоятельность, ответственность); использование опыта других субъектов, что позволяет расширить объем и усилить интенсивность преобразующей деятельности (познавательная активность, уверенность в себе); привлечение сил других субъектов для достижения общественно значимых целей (умение совместно работать, эмпатия, трудолюбие); творческий

потенциал, обеспечивающий генерацию новых способов преобразования природы и общественных отношений.

Говоря о соотношении понятий «творческое отношение» и «социальная активность», можно сделать некоторые выводы: 1) понятие «творческое отношение» шире понятия «социальная активность», поскольку творческое отношение может проявляться в разных видах активности, например, научной или трудовой; 2) творческое отношение к деятельности, как и социальная активность, способствуют личностному развитию; 3) творческое отношение к деятельности представлено, по мнению В.А. Зобкова, индивидуально-целостной структурой объективно-психологических черт и субъективных качеств и особенностей, те же качества мы обнаруживаем, рассматривая характеристики, определяющие степень социальной активности личности [2].

Таким образом, социальная активность является проявлением творческого отношения в общественной сфере деятельности.

С помощью методики «Мотивационно-самооценочный опросник (МСО)» В.А. Зобкова мы определили, что для социально активных молодых людей характерна лично-престижная мотивация с адекватно высокой самооценкой, что свидетельствует об их стремлении к самоутверждению, получению высоких социальных оценок [2].

Объективно-деятельностные характеристики творческого отношения к жизнедеятельности были исследованы посредством методики А.В. Зобкова «Диагностика объективно-деятельностных характеристик творческого отношения» [1], метода экспертных оценок и контент-анализа свободного сочинения. Мы выявили, что к объективно-деятельностным характеристикам творческого отношения социально активной молодежи можно отнести следующие качества личности: самостоятельность, инициативность, организованность, ответственность, познавательную активность и трудолюбие.

Для обработки полученных результатов был проведен факторный анализ по методу максимального корреляционного пути Л.К. Выханду, в ходе которого были получены следующие выводы.

Внутренняя сторона творческого отношения к жизнедеятельности социально активных молодых людей находится в мотивационном триединстве, где доминантную позицию занимает лично-престижная мотивация на успех, которая ограничена сомнениями в вере в себя.

Названное триединство творческого отношения социально активной молодежи представлено следующей структурой:

а) лично-престижная мотивация с высокой самооценкой, представленная стремлением к лидерству, уверенностью;

б) лично-престижная мотивация с заниженной самооценкой, представленная стремлением уйти от оценки, неуверенностью;

в) деловая коллективистическая мотивация, представленная корреляционной взаимосвязью таких показателей, как отношение к делу и отношение к себе.

Социально активным молодым людям присуще ответственное отношение к коллективу и выполняемой деятельности в коллективе, а также они являют-

ся генераторами идей и сами участвуют в реализации поставленных целей, идут вместе с коллективом. К внешним проявлениям творческого отношения к жизнедеятельности социально активной молодежи относятся интеллектуально-волевые, коммуникативные, мотивационно-организационные и эмоционально-волевые качества личности.

Названные черты личности представляют собой результаты внутренней стороны выполняемой деятельности и могут быть обозначены как внешние проявления личности в деятельности, потому что они объективно наблюдаемы.

По результатам факторного анализа доминирующие позиции занимают интеллектуально-волевой и мотивационно-организационный блоки личностных качеств. Это свидетельствует о высоком уровне самостоятельности, инициативности, познавательной активности, а также дисциплинированности, организованности, ответственности и трудолюбия

Наличие названных проявлений творческого отношения социально активной молодежи способствует их активной включенности в процесс деятельности, проявлению познавательной активности, инициативности, самостоятельности, дисциплинированности, трудолюбия. Посредством творческого отношения они стремятся реализовать свои способности, добиться успеха, ответственно относятся к коллективу и выполняемой в нем деятельности. Работая в группе, активисты не будут ставить свои интересы выше других, они будут учитывать мнение каждого члена группы.

Таким образом, в структуре творческого отношения к жизнедеятельности социально активной молодежи доминируют внутренние побудители, представленные лично-престижной мотивацией на социальный успех, адекватно высокой самооценкой и совокупность черт, характеризующих личность с объективно-психологической стороны, представленной интеллектуально-волевыми и мотивационно-организационными качествами личности.

Полученные результаты исследования могут быть использованы для создания программы по развитию личностных качеств, характерных для молодых людей с активной жизненной позицией и творческим отношением к жизни.

Список литературы

1. Зобков А.В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пс. наук 19.00.13. – Кострома, 2013. – 51 с.
2. Зобков В.А., Пронина Е.В. Творчество. Отношение. Деятельность. Тезоретико-методологические аспекты. – Владимир, Собор, 2008. – 164с.
3. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия – «тьютор». – М., 2012.
4. *Пронина Е.В., Попова С.Ю.* Актуальные проблемы исследования социально активной молодежи: творческое отношение к жизнедеятельности / Актуальные направления научных исследований: от теории к практике: материалы III междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары,

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПОМОЩИ ОБУЧАЮЩИМСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

Старкова Е.Н., к.п.н., зам директора по УМР
ГБОУ СПО МО ПТ им. С.П. Королева
г. Королев, Московская область

Неоспоримый факт, что система, структура и содержание образования зависят от приоритетов государства. В современных условиях государство делает весомые шаги в плане определения профессиональных приоритетов: определен список профессий, специальностей, развитие которых будет способствовать модернизации и технологическому развитию экономики страны. Среди них выделены профессиональные направления: информационные системы, компьютерная техника, медицинское оборудование, группа профессий, обеспечивающая развитие тяжелой промышленности, и другие – всего 113 позиций. Просматривается тенденция как на поддержку промышленных направлений, которые в нашей стране традиционно имели развитие, так и на спектр областей, недостаточно разрабатываемых до настоящего времени.

Модернизация среднего профессионального образования в России в целом, и в том числе в Московской области, определяется значительными прорывами. К примеру, с 2012 года в Московской области создаются и развиваются ресурсные центры. Помимо профессионального образовательного учреждения, в котором размещается ресурсный центр, на условиях сетевого взаимодействия входят в ресурсный центр все те образовательные учреждения, в которых реализуется данная профессия. Ресурсные центры позволяют аккумулировать современное оборудование, на котором возможна отработка профессиональных компетенций обучающимися, использование материальных ресурсов в проведении курсов повышения квалификации, переподготовке мастеров производственного обучения, преподавателей специальных дисциплин (Приказ «О создании ресурсных центров профессионального образования Московской области» от 21.11.2012 г. № 4747.)

Следующим важным шагом является «Внедрение элементов дуальной модели профессионального образования в Московской области» для подготовки рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности на 2014-2015 год. Реализация данного проекта предполагает материально-техническое оснащение учебного процесса, создание инновационных площадок по внедрению новых технологий, привлечение к учебному процессу высококвалифицированных специалистов с производства.

Большое значение для профессионального образовательного учреждения имеет заключение договора социального партнерства с прогрессивным производственным объединением, взаимодействие с которым предполагает: развитие лабораторной базы учебного заведения, создание учебного цеха по подготовке специалистов, организацию производственных практик, организацию стажировок преподавателей и мастеров производственного обучения и др. Взаимодействие профессионального образовательного учреждения и передового производственного объединения отражает основные направления Государственной программы Московской области «Образование Подмосковья 2014-2018».

В настоящее время в профессиональных образовательных учреждениях СПО Московской области создаются многофункциональные Центры прикладных квалификаций, которые будут осуществлять краткосрочную профессиональную подготовку, переподготовку, повышение квалификации по рабочим профессиям по разным компетенциям лицам, проживающим в Московской области и направленным по заявке организаций (работодателей) различных форм собственности.

Предполагается создание Центров сертификации в кооперации с работодателями и образовательными учреждениями Московской области ассоциаций и союзов, занимающихся сертификационной и иной деятельностью, связанной с гарантией качества и повышения уровня представляемых образовательных услуг.

В последние два года обучающиеся системы СПО начали активно принимать участие World Skills – чемпионатах по профессиональному мастерству. В профессиональных учреждениях СПО создаются специализированные Центры WSR (World Skills International России) - это подразделения, которые осуществляют подготовку и проведение конкурсов профессионального мастерства по стандартам международного движения World Skills; разработку конкурсных материалов по компетенциям, соответствующим профилю подготовки техникума; подбор экспертов и тренеров, участие в Национальном чемпионате и World Skills Competition; реализацию программы языковой подготовки экспертов, тренеров, студентов. В 2014 году чемпионат Московской области прошел в городе Коломне, а Всероссийский – в городе Казани. Надо отметить, что такие мировые чемпионаты проводятся по всему миру с 50-х годов прошлого века.

Все вышеперечисленные шаги в модернизации профессионального образования неизменно должны вывести профессиональную подготовку обучающихся на новый уровень. Готовы ли дети выбрать те профессии, освоение которых будет способствовать подъему всех приоритетных сфер страны, которое определило правительство? Для решения таких проблем существовала система профориентации, включающая такие направления, как профессиональная диагностика, профессиональное просвещение, профессиональный отбор, профессиональный выбор, профессиональная адаптация и др. Под профориентацией понималась целенаправленная деятельность школы и её

партнеров, учащихся и родителей по оказанию помощи в сознательном и обоснованном выборе профессии. На смену данному определению в соответствии с предыдущим «Законом об образовании» пришло новое понятие – помощь в профессиональном самоопределении выпускников как самостоятельный обоснованный выбор выпускниками общеобразовательной школы профессии. Подобный смысл заложен и в новом федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования (2012 г.). Смещение акцентов позволило школе не выстраивать систему профориентации, ушли в небытие учебно-производственные комбинаты. Возврат к прошлому невозможен, так как у школы на сегодняшний день достаточно своих целевых задач, связанных с обучением и воспитанием. Однако спектр исследований, проведенных в свое время, заслуживает глубокого уважения своей проработанностью и обоснованностью.

Журавлев В.И. – один из исследователей, который всесторонне занимался вопросами профориентации. Им было проанализировано межнаучное обеспечение конкретной педагогической проблемы – профессиональной ориентации учащихся. Журавлев В.И. (1990 г.) определил научные области, обращение к которым необходимо для выстраивания профориентационной работы: философия, экономика, социология, правовые знания, психология, физиология, демография, статистика, технические науки. На сегодняшний день понятна как никогда важность использования знаний из различных научных сфер для определения ориентации детей на те профессии, от развития которых будет модернизирована экономика страны.

Проблему профориентации, наверное, можно назвать вечной. При выборе профессии встречаются противоречия – сталкиваются интересы ребенка, его родителей и школы. Такие противоречия характерны не только для нашей страны. К примеру, в Южной Корее при посещении одной из профессиональных школ директор так объяснил противоречия, возникающие при выборе профессии: «Родители хотят детям дать высшее образование и мечтают, чтобы они устроились на работу в большую корпорацию типа LG или SAMSUNG. Но туда трудно устроиться, если устроишься, приходится много работать, иногда до ночи, а утром – опять на работу. Иногда получение профессии без высшего образования более оправдано – можно легко устроиться на работу, однако зарплата у рабочего меньше, чем у специалиста с высшим образованием».

Какой выход был найден в Южной Корее? Правительство выдвинуло лозунг «Сначала профессия, потом университет», подвигая ребенка к получению рабочей профессии, позволяющей трудоустроиться и прокормить себя. Подобные принципы вслед за правительством провозглашают руководители профессиональных школ. Вот некоторые из принципов: 1. Сначала профессия и трудоустройство, потом университет. 2. Дополнительное образование / кружки и др./ . 3. Индивидуальное образование, воспитание себя как личности.

Дополнительное образование необходимо из-за требований больших корпораций. Корпорации требуют узкой специализации. Профессия может ме-

няться в течение жизни, возможно переобучение. Выпускнику профшколы нужно не только основное образование, но и дополнительное.

Поступательное движение в соответствии с выдвинутым правительством лозунгам и принципам профессиональных школ привело к заметным достижениям: в последнее время трудоустройство у выпускников профессиональных школ в Южной Корее растет, количество поступивших в университет снижается. Профшкола отчитывается за своих учеников, основной показатель – трудоустройство.

При описании подхода к профориентационной работе в экономически развитой на сегодняшний день Южной Корее хотелось бы остановиться ещё на одном моменте – на отношении к личности ребенка. В одной из профшкол были вывешены фотографии всех обучающихся с надписями под этими фотографиями. У ребенка при поступлении выясняется цель его поступления и обучения в данной профшколе, и руководство профшколы пытается помочь ребенку в реализации его целей. Несомненно, что уважительное отношение к цели профессиональной самореализации ребенка найдет положительный отклик и признательность ученика к тем, кто о нем заботится.

К важным событиям относится создание Парка профессий в Сеуле. Парк функционирует 3 года, для этого 7 лет обосновывалась идея Парка, шло строительство, было затрачено 200 миллионов долларов. В Парке представлено 60 профессий. Сеанс занятий для старших школьников – 1 час, для младших – 40 минут, по 5 сеансов в день – такое расписание на каждой двери секции. Ребёнок может попробовать «прожить» в той профессии, о которой мечтает. Представлено современное оборудование. Пожарники тушат реальной водой пожар на экране компьютера; продавцы торгуют, манекенщицы ходят по подиуму, судьи и адвокаты заседают в суде и т.п. Важность такого опыта обосновывается необходимостью свободы выбора для ребенка. Тестирование способностей ребенка проходит на новом уровне: дети вручную на бумаге или даже на компьютере отвечают на вопросы, а в специальных боксах, оснащенных электроникой с использованием аудио- и видеозаписей, проходят испытания. Результатом испытаний является распечатка рекомендаций к выбору профессий.

В России в целом, и непосредственно в Московской области, делается много для профориентационной работы детей уже в силу того, что наша профшкола сформировалась почти сто лет назад. Научное обоснование значения профориентационной работы доказано многими российскими учеными, в том числе Журавлевым В.И. Много делается и на практике. В общеобразовательных школах детей водят на экскурсии на предприятия, педагоги-психологи выявляют профессиональные интересы и склонности. В профессиональных учреждениях проходят «Дни открытых дверей». Профессиональные учреждения СПО знакомят с современным оборудованием, заинтересовывая в престижности и важности овладения профессией. На уровне правительства определены приоритетные профессии, развитие которых будет способствовать модернизации экономики страны. Можно предположить, что трудно будет заставить «полюбить» рабочую профессию, переориентировать на при-

оритет рабочей профессии перед специальностью, которое дает учреждение высшего профессионального образования, детей и их родителей. Однако мировой опыт показывает, что нет неразрешимых проблем: индивидуальный подход к ребенку, уважительное отношение к его намерениям и демонстрация лучших достижений во всех сферах могут положительно повлиять на правильный выбор профессии.

Список литературы

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 N 273-ФЗ).
2. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» № 413 от 17 мая 2012 г.
3. Распоряжение Правительства РФ от 5 мая 2014 г. № 755-р «О Перечне профессий и специальностей среднего профессионального образования, необходимых для применения в области реализации приоритетных направлений модернизации и технологического развития экономики РФ».
4. Государственная программы Московской области «Образование Подмосковья 2014-2018».
5. «Внедрение элементов дуальной модели профессионального образования в Московской области» для подготовки рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности на 2014-2015 год.
6. Приказ «О создании ресурсных центров профессионального образования Московской области» от 21.11.2012 г. № 4747
7. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990 – 168 с.

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

Тереханова Т.А., Пронина Е.В.

Современное общество держится на интересах каждого отдельного человека, так как без творческого отношения к жизнедеятельности, развитой потребности в самовыражении ничего прочного и стоящего создать нельзя. При этом потребность человека в раскрытии своей творческой сущности рассматривается как гарант, движущая сила развития общества [1].

Наше общество заинтересовано в активных, инициативных, самостоятельных, творческих, отличающихся мобильностью, способных к сотрудничеству и новым идеям, людях. Перед специалистами в сфере молодежной политики всегда стоит важная задача – работа с молодежью, развитие и под-

держка их социальной активности. Именно от социально активных людей, обладающих творческим потенциалом, зависит успешное развитие и дальнейшее процветание общества.

Творческое отношение – это сложное отношение человека к действительности, комплекс его свойств, где в единстве выступают интеллектуально-волевые, организационные, коммуникативные и эмоциональные компоненты [2]. Изучением вопроса творческого отношения к жизнедеятельности занимались А.В. Зобков, В.А. Зобков, Е.В. Пронина, О.С. Тимошенкова, Е.В. Маркова и др.

Психологических проблем активности человека касались работы многих отечественных психологов разных времен. Однако основы современного понимания природы активности человека заложены, главным образом, в работах М.Я. Басова, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе.

Особое значение активность человека приобретает при рассмотрении ее как важнейшего качества личности, как способности преобразовывать окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями. Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова, Д.Б. Эльконин, М. Андреева, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн определяют социальную активность как степень проявления возможностей и способностей человека как члена социума. В их работах социальная активность – это устойчивое активное отношение личности к отдельным общностям или обществу в целом, которое отражает превращение личности из объекта в субъект общественных отношений.

Изучение личностно-деятельностных компонентов социальной активности специалистов в сфере молодежной политики явилось целью исследования, результаты которого частично представлены в данной статье.

Объект исследования – творческое отношение к жизнедеятельности специалистов в сфере работы с молодежью.

Предмет исследования – личностно-деятельностные компоненты, характеризующие творческое отношение к жизнедеятельности специалистов в сфере молодежной политики.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что к внутренним проявлениям творческого отношения к жизнедеятельности социально активных специалистов в сфере работы с молодежью относятся деловая коллективистская мотивация и адекватная самооценка, а к внешним проявлениям – мотивационно-организационные (морально-нравственные) и интеллектуально-волевые качества личности.

Исследование проходило на базе Дальневосточного молодежного форума «Острова». В исследовании приняли участие специалисты по работе с молодежью, в возрасте от 21 до 45 лет. Выборка составила 23 человека (10 мужчин и 13 женщин).

Методы исследования: метод анализа и обобщения теоретических источников, метод тестирования с применением следующих методик – «Диагностика объективно-деятельностных характеристик творческого отношения»

А.В. Зобкова, «Мотивационно-самооценочный опросник» (МСО) В.А. Зобкова; метод экспертной оценки, метод контент-анализа, методы математической статистики (статистика Колмогорова-Смирнова на определение нормальности распределения, корреляционный анализ Спирмена, метод нахождения максимального корреляционного пути – метод Л.К. Выханду).

При помощи мотивационно-самооценочного опросника (МСО) было выявлено, что в данной группе специалистов по работе с молодежью доминирует личностно-престижная мотивация с заниженной самооценкой. Это может говорить о том, что в их сознании ценности общественной деятельности отражаются в качестве средств лично-престижного самоутверждения. На высоком уровне находятся следующие компоненты мотивации: отношение к делу, отношение к коллективу, отношение к себе.

В результате анализа данных, полученных с помощью методики «Диагностика объективно-деятельностных характеристик творческого отношения», было установлено, что наибольшее развитие в группе специалистов в сфере молодежной политики получили такие качества, как ответственность, общительность, трудолюбие, умение совместно работать, эмпатия.

Результаты дальнейшего исследования могут быть использованы для создания рекомендаций и программы по развитию объективных личностно-деятельностных характеристик, необходимых специалистам в сфере молодежной политики.

Список литературы:

1. Зобков В.А., Пронина Е.В. Творчество. Отношение. Деятельность. Теоретико-методологические аспекты. Владимир, Собор, 2010. – С. 26-27.
2. Лесникова, С. Л., Тимошенкова О.С. К проблеме формирования творческого отношения студентов к будущей профессиональной деятельности в вузе/С. Л. Лесникова, О. С. Тимошенкова // Ползуновский вестник, - Барнаул, 2006. - №3. – С. 133–137.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Чернышева Н.С.

Успешность социального развития человека определяется как внутренними, так и внешними факторами, которые взаимоопределяют друг друга. В период социальной нестабильности внешние обстоятельства приобретают особый вес, и это особенно очевидно в таких разделах научного знания, как психология, социология, культурология, философия и др. В них подчеркивается особый характер современной эпохи: новизна тенденций ее развития, неопределенность складывающейся социальной структуры, сложность и многообразие общественной жизни.

В качестве главной характеристики времени признается транзитивность общества, находящегося в переходном периоде своего развития: «Транзитивность рассматривается как динамический переход общества из одного состояния в другое, при этом само содержание данной трансформации трактуется как множественность вариантов социального развития» [3, с. 36]. Наиболее существенные признаки транзитивного мира: неустойчивость, динамичность, разнонаправленность вариантов развития социальной структуры [1].

Стремительно меняется культура, определяющая социокультурное развитие человека. Под влиянием процессов глобализации вместо локальных культур, сохранявших свой этнокультурный колорит, формируется глобальная культура, в которой носителями культурных смыслов становятся не искусство и наука, а средства массовой коммуникации. Коммуникативная сторона культуры оказывается более значимой сферой порождения новых смыслов, чем наука, журналистика, искусство, как это было традиционно.

Изменения современного социального мира настолько стремительны, глубоко и всеобъемлющи, что наука не всегда за ними успевает. Однако в отечественной психологии тема современности постепенно приобретает доминирующее положение. Проходят конференции, направленные на изучение личностных новообразований в эпоху социальных трансформаций, разрабатывается трансдисциплинарная программа исследований современности [2]. Ее цель – определить методологические рамки, позволяющие изучать, «как трансформируются ментальные картины мира людей в условиях «изменения изменений»», «как люди реагируют на эти проявления современности: от адаптации к сложности – до архаичных практик упрощения и изоляции; от адаптации к среде – до адаптации среды» [2].

В этот процесс социокультурных изменений в числе других социальных групп вовлечена студенческая молодежь. Изменения в российском политическом, экономическом и культурном пространстве сделали среду развития современной молодежи чрезвычайно разнообразной, а процесс ее социализации – многовекторным и парадоксальным.

В отличие от старших поколений, она не испытала резкого перелома в своих ценностях и идеалах, а потому приняла мир, в котором живет, как данность. Однако, по Э. Эриксону, «нельзя отделить «кризис идентичности» отдельного человека от современных ему исторических кризисов...они помогают понять друг друга и действительно взаимосвязаны» [4, с. 32]. Соответственно, несмотря на изначальное принятие действительности, студенческая молодежь проходит через сложный процесс противоречивого становления собственных установок, идеалов и ценностей.

К числу серьезных общественных проблем, которые влияют на развитие современной студенческой молодежи, следует отнести шаткость социальных норм и правил, недостаток прочных духовных традиций, экономическую униженность тех слоев общества, которые традиционно обеспечивали его духовно-нравственное развитие. В сложных культурно-исторических условиях студенческая молодежь оказалась перед необходимостью искать и выбирать

релевантные действительности образцы поведения, а еще чаще – создавать их самостоятельно. Поэтому современная молодежь демонстрирует различные формы социального поведения – от зрелого или креативного до потребительского, конформного, экстремального. С одной стороны, молодежи свойственны поиски свободы и индивидуальности, с другой, – стремление к социальному успеху и, соответственно, подчинение социальному контролю. Поэтому часто возникают ситуации, когда молодежь испытывает закономерную, социально детерминированную потребность «быть личностью», но не может ее удовлетворить, поскольку для этого надо обладать способностью «быть личностью». Разрыв между потребностью и способностью оборачивается проблемами личностного развития, препятствует достижению социальной зрелости. Избегать подобных трудностей и занять достойную общественную позицию молодежи можно лишь при активной общественной поддержке, которую могут оказать, прежде всего, образовательные учреждения.

Поскольку получение высшего образования гарантирует определенные возможности для достижения социального статуса, молодежь, как никогда раньше, активизировалась в поисках престижного или практического образования. Но современная действительность не всегда позитивно влияет на систему высшей школы. К последствиям этого влияния следует отнести: несоответствие специальностей, по которым идет подготовка, требованиям экономики и последующую невостребованность молодых специалистов в той области труда, к которой их готовили; коммерциализацию образования, затрудняющую обучение молодежи, относящейся к низшим социальным слоям; снижение мотивации обучения, утрату социальной ценности и престижности научной и преподавательской деятельности. Поэтому в образовательной практике сложилась парадоксальная ситуация: возросло количество претендентов на дипломы, но упало качество их подготовки.

Высшая школа переживает сейчас процесс поиска новых образовательных моделей. Однако независимо от того, какая из них станет доминирующей, социологи отмечают возрастание доли стихийной социализации, наличие в ней скрытых программ, снижение ценности образования. Исследователи отмечают противоречивое, парадоксальное отношение студентов к вузовским нормам и требованиям, объяснимое тем, что, как показывает практика, успешность выпускника высшего учебного заведения обычно зависит не от качества полученных им знаний, а от той социокультурной среды, в которой он оказался.

Делая вывод об особенностях социализации современной студенческой молодежи, следует признать, что социальные и общественные изменения превратили ее в активную социальную группу, для которой решающее значение приобрел своевременный выбор перспективной профессии, обеспечивающей экономическую состоятельность. А вуз, вопреки всем трудностям, остался той средой, где молодежь, решая вопросы профессионального самоопределения, имеет возможность искать ответы на вопросы, касающиеся общества в целом и своих взаимоотношений с ним.

Пониманию современности способствуют новые обучающие технологии и программы. Запуская процесс порождения новых жизненных смыслов, вузовское обучение определяет социально-психологические связи молодого человека с миром и другими людьми, влияет на развитие его идентичности. Студенческие годы, когда молодежь впитывает культурный опыт предшествующих поколений, остаются особым периодом личностного и социального развития, дающим шанс осознанно приобщиться к духовному богатству и знаниям человечества, почувствовать принадлежность к истории своего народа и его культурным ценностям, осуществить рывок к новой социальности.

В период юношеского взросления особенно необходима углубленная рефлексия процессов общественного развития; понимание того, какие человеческие качества востребованы современным социумом; осознание собственных потребностей и возможностей; выработка новых способов социального поведения. Возрастная потребность в осмыслении общественной жизни делает актуальным появление учебных программ, обращенных к социальной проблематике современности, вовлекающих студентов в осмысление социальной реальности.

Однако современное образование – это часть сложного социального целого, каким является социум, и качество обучения зависит от успешности социальных реформ, через которые проходит транзитивное российское общество. На каждом историческом этапе общество ставит свои задачи перед молодым поколением и образовательными институтами.

Необходимость быстро реагировать на социальные изменения, свойственная современности, вывела молодежь на уровень реальной субъектности в познании действительности, её осмыслении и выработке собственного мировоззрения, ускорила процессы личностного взросления. Поэтому студенческую молодежь можно рассматривать как коллективного субъекта социального развития.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология в пространстве современной науки и культуры // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 30. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.05.2016).
2. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.05.2016).
3. Красная А.А. Особенности гражданской социализации молодежи в современном обществе: автореф. дис ... канд. псих. наук. М., 2015. 39 с.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: АКТИВНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

МОДЕЛЬ ОТКРЫТОЙ ШКОЛЫ В СЕЛЬСКИХ ОБЩИНАХ АРМЕНИИ

А. Гаспарян, Г. Погосян, Д. Григорян (г. Ереван),
Н. Абрамян (г. Владимир)

Формирование знающих, патриотичных, думающих, инициативных и творческих учащихся, которые в результате овладения на практике передовыми инновационными сельскохозяйственными технологиями, а также успешными и эффективными методами смогут сформировать устойчивую и конкурентоспособную сельскую общину, основанную на межобщинном сотрудничестве, становится актуальной проблемой системы образования в Армении.

В последние десятилетия в сельских школах Армении не применяются стратегии и подходы, которые направлены на формирование у учащихся стремления жить в родном селе, заниматься сельскохозяйственными работами, обеспечение предварительной профессиональной ориентации.

Из года в год усугубляется восприятие того, что жить в деревне и заниматься сельскохозяйственной деятельностью является черной работой, бесприбыльным и бесперспективным занятием. Сельская жизнь ассоциируется с низким уровнем социально-культурного и экономического развития, в результате сельская молодежь не желает возвращаться, чтобы жить и работать в деревне. С данной точки зрения, непрерывное развитие образовательной системы агробизнеса и овладение жителями сельских общин передовыми сельскохозяйственными технологиями является важным фактором на пути перехода региона к инновационной экономике. Последнее может обеспечить улучшение качества и благополучие сельской жизни.

Для реализации перечисленных выше задач необходимо создать «Открытую школу», которая, наряду с общим образованием будет осуществлять непрерывную программу сельскохозяйственного образования и будет служить в качестве платформы для внедрения и распространения сельскохозяйственных инноваций.

Системные изменения, которые будут осуществляться с помощью перспективного проекта развития школы, предназначены для поэтапного развития школы. Они ориентированы на образование и воспитание таких учащихся, которые будут заботиться о будущем села. Современный житель села должен заботиться о земле, быть конкурентоспособным хозяином, который готов успешно работать в новых экономических условиях, быть активным гражданином, способным внести радикальные изменения в стране.

Для реализации этих целей необходимы следующие шаги:

- разработка соответствующих образовательных программ;
- реформирование основных направлений деятельности образовательной общины;
- активизация усилий учащихся;
- использование потенциала и ресурсов образовательной среды;
- вовлечение родителей в образовательный процесс, что, безусловно, будет способствовать развитию общины.

Цель исследования состоит в том, чтобы создать такие условия в деревнях, которые направлены на обеспечение культурно-образовательной среды, что, в свою очередь, сделает выпускника образованным и конкурентноспособным членом социальной и бизнес-среды, способного создать блага и обеспечить благополучную жизнь на своей родной земле и сохранять морально-психологические основы члена сельской общины, и одновременно это позволит с легкостью найти свое место в современном информационном мире.

В Армении по вышеупомянутой модели «Открытой школы» работают две школы, которые являются экспериментальной базой нашего исследования.

Проект модели “Открытая школа”

Предлагаемая модель школы – социально-педагогическая, социально-культурная система, которая обеспечивает наиболее целостное и всестороннее развитие учащихся и молодежи общины, обучение взрослых, организует социально- культурную жизнь села и, в результате аграрного образования, способствует развитию данной общины.

В условиях отсутствия культурных и развлекательных очагов в деревне «Открытая школа» является социально-культурным и образовательным центром общины, а также со дня обучения учащихся удовлетворяет образовательные, культурные и спортивные потребности жителей.

«Открытая школа», предоставляя юридическую и психологическую консультацию и поддержку, осуществляет защиту прав детей, молодежи, семьи, создает положительную социальную и психологическую атмосферу в деревнях, помогая устранить противоречия и существующие психологические преграды между школой и семьей, взрослыми и детьми.

«Открытая школа» позволяет использовать средства школы не только для непосредственно участвующих в учебном процессе, но и для всех жителей села и становится социально-культурным, информационно-просветительским центром общины, предоставляя всем возможность пользоваться современными информационными технологиями, в том числе и Интернетом. Школьная библиотека с компьютерами, подключенными к Интернету, позволяет сельским жителям использовать мировой опыт. В связи с этим, дети становятся инструкторами и консультантами своих родителей по вопросам использования современных технических, информационных средств. Такие

взаимоотношения взрослых и детей способствуют преодолению противоречий между поколениями.

«Открытая школа» как спортивно-оздоровительный центр позволяет для различных слоев сельского населения создать систему оздоровительной деятельности для повышения производительности и развить осознанное отношение к своему здоровью, а также дает возможность большому количеству сельских жителей заниматься физкультурой и спортом. Школа предоставляет спортивный зал и спортивную площадку всем членам общины. Тренажерные и спортивные группы дают возможность членам общины разных возрастов объединиться вместе вокруг общей работы, общаться, учиться и обучать. Разные члены общины могут выступать в качестве руководителей спортивных групп. Спортивные площадки могут стать регулярными местами сбора для членов общины, которые способствуют укреплению общины и развитию способностей к сотрудничеству у детей.

«Открытая школа» как центр социальных инициатив и гражданского образования взрослых и детей помогает сельским жителям формировать сельские группы для решения экономических, благотворительных, образовательных и других проблем.

В таких группах вместе работают как дети, так и взрослые, что позволяет им общаться в неформальной обстановке, учиться друг у друга и обучать друг друга. Дети учатся благотворительности, начиная с оказания помощи нуждающимся семьям и заканчивая участием в работах во благо общины.

Компоненты и участники «Открытой школы»:

- Школа
- Учителя
- Учащиеся
- Выпускники
- Родители
- Община
- Партнерские организации
- Благотворители

Школа вместе с руководителем и преподавательским составом организует эффективное взаимосоотрудничество этих компонентов. Школа показывает пример «экономного» управления, и ее деятельность открыта для общины и широкой общественности.

Школа, в свою очередь, состоит из различных компонентов:

- Кабинеты
- Библиотека
- Столовая
- Мастерские
- Лаборатории
- Агро-экспериментальный центр
- Многофункциональный зал
- Физкультурный зал и спортивная площадка.



Сферы и задачи развития «Открытой школы»

Для достижения своей миссии и реализации своей концепции школа ставит перед собой следующие задачи:

- разработка и внедрение параллельно программе среднего образования альтернативной сельскохозяйственной экспериментальной программы, которая в будущем может быть эффективно реализована и в школах других регионов Армении;
- создание модели сельской «Открытой школы»- аграрной школы;
- обеспечение в областях платформы для осуществления экспериментальной деятельности сельскохозяйственного инновационного центра;
- обеспечение высоких результатов учеников в соответствии с государственными стандартами общего образования, а также удовлетворительные и устойчивые знания и навыки в сфере сельского хозяйства, которые будут необходимы каждому сельскому жителю для того, чтобы заниматься сельскохозяйственной деятельностью в соответствии с современными требованиями;
- формирование навыков планирования и выполнения совместной работы общины, что является предпосылкой для обеспечения взаимодействия внутри общины, а также для создания устойчиво развивающейся сельской общины.
- у учащихся формировать:
 - профессиональные и предпринимательские компетенции в области сельского хозяйства, навыки для разработки и осуществления новых проектов, стремление к реализации новых социальных инициатив;

- готовность заниматься непрерывным образованием в целях обеспечения профессионального и личного роста;
- ответственность и желание жить, творить на родине и сделать ее лучше;
- качества лидеров, которые будут готовы проявить заботу и ответственность в деле укрепления и развития общины и страны;
- знание и применение современных ИКТ технологий для поиска и анализа новой информации, изучения международного опыта,
- развитие навыков для участия в исследовательской и творческой деятельности,
- подготовка учащихся к сознательному выбору будущей профессии с помощью профильного обучения в старшей школе, в том числе и ремесленного и тренингов профессионального ориентации.
- укрепление и усиление взаимосотрудничества школы и общины
- повышение квалификации педагогических кадров с помощью местных и международных курсов(в том числе и в области сельскохозяйственного образования).

Критерии оценки и контроль программы развития школы

Основой для оценки нашего исследования должны стать результаты исследования, которые были изложены в этой программе в виде целей.

Контроль программы развития школы будет осуществляться

- Попечительским советом школы, который обсудит выполнение основных пунктов отчетов и представит соответствующие оценки;
- постоянным участием общины и других заинтересованных лиц школы в реализации работ ПШР или в мероприятиях, организованных в этих рамках;
- проведением мониторинга и оценкой результатов ПШР и рабочих планов дирекцией школы.

Регулярно будет публиковаться доступная (с точки зрения содержания) информация о текущих работах и запротоколированных результатах на школьной доске объявлений, на сайте школы.

С целью распространения опыта по завершению исследования полученные результаты будут представлены Министерству образования и науки РА и представителям школ других округов в формате круглого стола, также будут опубликованы статьи и методические руководства.

Исследование проводилось при финансовой поддержке Государственного комитета по науке Министерства науки и образования РА в рамках научной темы под кодом 15Т-5С280.

В сельской среде создание открытых школ очень эффективно, это доказывают аналогичные программы, реализуемые в различных странах.

Необходимо в открытой среде актуализировать социальные, образовательные и культурные процессы, преодолеть отчуждение между различными поколениями, восстановить и сохранить вековые национальные традиции,

характерные для данной области, научить любить и привязаться к родной земле.

Список литературы

1. Абрамян Н.Г, Гаспарян А.М., Погосян Г.С. //Интеграционные подходы в экообразовании: психологические аспекты технологии проекта/ Сборник: Инновации в психолого-педагогической науке и практике. Материалы Международной научно-практической конференции 18-19 апреля 2014, Владимир, 2014.
2. Абрамян Н.Г, Гаспарян А.М, Погосян Г.С. // Метод проекта в современном экологическом образовании. / Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация.-Материалы 4-ой Всероссийской студенческой научно-практической конференции по психологии с международным участием.Апрель-2015, г. Владимир., 2015.

МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ КАК КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Иванова М. П., Абрамян Н. Г

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, - в данном случае – в деятельность учения, учебную деятельность.

Учебная мотивация позволяет развивающейся личности определить не только направление, но и способы реализации различных форм учебной деятельности, задействовать эмоционально-волевую сферу. Она выступает в качестве значимой многофакторной детерминации, обуславливающей специфику учебной ситуации в каждый временной интервал. [3]

Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, *факторов*:

- характером образовательной системы;
- организацией педагогического процесса в образовательном учреждении;
- особенностями самого обучающегося (пол, возраст, уровень интеллектуального развития и способностей, уровень притязаний, самооценка, характер взаимодействия с другими учениками и т.д.);
- личностными особенностями учителя (преподавателя) и прежде всего системой его отношений к обучаемому, к педагогической деятельности;
- спецификой учебного предмета.

Учебная деятельность является полимотивированной, так как активность обучающегося имеет различные источники. Принято выделять три вида источников активности: внутренние, внешние, личные.

К внутренним источникам учебной мотивации относятся познавательные и социальные потребности (стремление к социально одобряемым действиям и достижениям).

Внешние источники учебной мотивации определяются условиями жизнедеятельности обучаемого, к которой относятся требования, ожидания и возможности. Требования связаны с необходимостью соблюдения социальных норм поведения, общения и деятельности. Ожидания характеризуют отношение общества к учению как к норме поведения, которая принимается человеком и позволяет преодолевать трудности, связанные с осуществлением учебной деятельности. Возможности - это объективные условия, которые необходимы для развертывания учебной деятельности (наличие школы, учебников, библиотеки и т.д.).

Среди названных источников активности, мотивирующих учебную деятельность, особое место занимают личные источники. К их числу относятся интересы, потребности, установки, эталоны и стереотипы и другие, которые обуславливают стремление к самосовершенствованию, самоутверждению и самореализации в учебной и других видах деятельности.

Взаимодействие внутренних, внешних и личных источников учебной мотивации оказывает влияние на характер учебной деятельности и ее результаты. Отсутствие одного из источников приводит к переструктурированию системы учебных мотивов или их деформации.

На основе вышеперечисленных источников активности выделяют следующие группы мотивов:

- социальные (осознание социальной значимости учения, понимание лично-развивающего значения учения, потребность в развитии мировоззрения и миропонимания и др.);

- познавательные (интерес к получению знаний, любознательность, стремление к развитию познавательных способностей, получение удовольствия от интеллектуальной деятельности и др.);

- личностные (чувство самоуважения и честолюбия, стремление пользоваться авторитетом среди сверстников, подражание референтным соученикам, стремление к персонализации или транслированию и эстафированию личностных свойств и др.).

М.В. Матюхина выделяет две основные группы мотивов:

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

1) Мотивы, связанные с содержанием учения: ученика побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, .

2) Мотивы, связанные с самим процессом учения: ученика побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, т.е. ребенка увлекает сам процесс решения, а не только получаемые результаты.

II. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

По мнению Марковой А.К. , к видам мотивов можно отнести познавательные и социальные мотивы. Если у школьника в ходе учения преобладает на-

правленность на содержание учебного предмета, то можно говорить о наличии *познавательных* мотивов. Если у ученика выражена направленность на другого человека в ходе учения, то говорят о *социальных* мотивах.

К познавательным мотивам относятся такие, как собственное развитие в процессе учения; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного.

К социальным - такие мотивы, как понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц. Они являются вполне естественными и полезными в учебном процессе, хотя их уже нельзя отнести полностью к внутренним формам учебной мотивации.

Еще более обусловлены внешними моментами такие мотивы, как учеба как вынужденное поведение; процесс учебы как привычное функционирование; учеба ради лидерства и престижа; стремление оказаться в центре внимания.

Эти мотивы могут оказывать и заметное негативное влияние на характер, и результаты учебного процесса. Наиболее резко выражены внешние моменты в мотивах учебы ради материального вознаграждения и избегания неудач.

Одной из основных задач учителя является повышение в структуре мотивации учащегося удельного веса внутренней мотивации учения.

По мнению Марковой А.К., и познавательные, и социальные мотивы могут иметь разные уровни.

1. Уровни познавательных мотивов:

широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями - фактами, явлениями, закономерностями) учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний);

мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования).

2. Уровни социальных мотивов:

широкие социальные мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения);

узкие социальные, или позиционные, мотивы (стремление занять определенную позицию) в отношениях с окружающими, получить их одобрение);

мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком).

Как указывает А.К. Маркова, разные мотивы имеют неодинаковые проявления в учебном процессе. Например, широкие познавательные мотивы проявляются в принятии решения задач, в обращениях к учителю за дополнительными сведениями; учебно-познавательные - в самостоятельных действиях по поиску решения, в вопросах, задаваемых учителю по поводу разных способов работы; мотивы самообразования обнаруживаются в обращениях к

учителю с предложениями рациональной организации учебного процесса, в реальных действиях самообразования. [6]

Широкие социальные мотивы проявляются в поступках, свидетельствующих о понимании учеником своего долга и ответственности; позиционные мотивы - в стремлении к контактам со сверстниками и в получении их оценок, в инициативе и помощи товарищам; мотивы социального сотрудничества - в стремлении к коллективной работе и к осознанию рациональных способов ее осуществления. Осознанные мотивы выражаются в умении школьника рассказать о том, что его побуждает, выстроить мотивы по степени значимости; реально действующие мотивы выражаются в успеваемости и посещаемости, в развернутости учебной деятельности и формах ухода от нее, в выполнении дополнительных заданий или отказе от них, в стремлении к заданиям повышенной или пониженной сложности и т.д.

Учебная мотивация характеризуется силой и устойчивостью учебных мотивов.

Сила учебного мотива выступает показателем непреодолимого стремления учащегося и оценивается по степени и глубине осознания потребности и самого мотива, по его интенсивности. Сила мотива обусловлена как физиологическими, так и психологическими факторами. К первым следует отнести силу мотивационного возбуждения, а ко вторым - знание результатов учебно-познавательной деятельности, понимание ее смысла, определенная свобода творчества. Кроме того, сила мотива определяется и эмоциями, что особенно ярко проявляется в детском возрасте.

Устойчивость учебного мотива оценивается по его наличию во всех основных видах учебно-познавательной деятельности учащегося, по сохранению его влияния на поведение в сложных условиях деятельности, по его сохранению во времени.

Можно выделить следующие функции учебных мотивов:

а) Побуждающую функцию, которая характеризует энергетику мотива, иными словами, мотив вызывает и обуславливает активность учащегося, его поведение и деятельность;

б) Направляющую функцию, которая отражает направленность энергии мотива на определенный объект, т.е. выбор и осуществление определенной линии поведения, поскольку личность учащегося всегда стремится к достижению конкретных познавательных целей. Направляющая функция тесно связана с устойчивостью мотива;

в) Регулирующую функцию, суть которой состоит в том, что мотив предопределяет характер поведения и деятельности, от чего, в свою очередь, зависит реализация в поведении и деятельности учащегося либо узколичных (эгоистических), либо общественно значимых (альтруистических) потребностей. Реализация этой функции всегда связана с иерархией мотивов. Регуляция состоит в том, какие мотивы оказываются наиболее значимыми и, следовательно, в наибольшей мере обуславливают поведение личности.

Наряду с указанными выделяют стимулирующую, управляющую, организующую (Е.П. Ильин), структурирующую (О.К. Тихомиров), смыслообразующую (А.Н. Леонтьев), контролирующую (А.В. Запорожец) и защитную (К. Обуховский) функции мотива.

Характеризуя интерес (в общепсихологическом определении - это эмоциональное переживание познавательной потребности) как один из компонентов учебной мотивации, необходимо обратить внимание на то, что в повседневном бытовом, да и в профессиональном педагогическом общении термин «интерес» часто используется как синоним учебной мотивации. Об этом могут свидетельствовать такие высказывания, как «у него нет интереса к учебе», «необходимо развивать познавательный интерес» и т. д. Такое смещение понятий связано, во-первых, с тем, что в теории учения именно интерес был первым объектом изучения в области мотивации. Во-вторых, оно объясняется тем, что сам по себе интерес - это сложное неоднородное явление. Интерес определяется «как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы», и здесь важна дифференциация видов интереса и отношения к учению. Интерес, согласно А.К. Марковой, «может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и высший уровень - преобразующий интерес». [4]

Важность создания условий возникновения интереса к учителю, к учению (как эмоционального переживания удовлетворения познавательной потребности) и формирования самого интереса отмечалась многими исследователями. На основе системного анализа были сформулированы основные факторы, способствующие тому, чтобы учение было интересным для ученика. Согласно данным этого анализа, важнейшей предпосылкой создания интереса к учению является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание ее смысла, осознание важности изучаемых процессов для собственной деятельности.

Необходимое условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности - возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче вызвать интерес к учению. Основное средство воспитания устойчивого интереса - использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности. [3]

Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации. Интересна только та работа, которая требует постоянного напряжения. Легкий материал, не требующий умственного напряжения, не вызывает интереса. Преодоление трудностей в учебной деятельности - важнейшее условие возникновения интереса к ней. Но трудность учебного материала и учебной задачи приводит к повышению интереса

только тогда, когда эта трудность посильна, преодолима, в противном случае интерес быстро падает.

Учебный материал и приемы учебной работы должны быть достаточно (но не чрезмерно) разнообразны. Разнообразие обеспечивается не только столкновением учащихся с различными объектами в ходе обучения, но и тем, что в одном и том же объекте можно открывать новые стороны. Один из приемов возбуждения у учащихся познавательного интереса - «отстранение», т. е. показ учащимся нового, неожиданного, важного в привычном и обыденном. Новизна материала - важнейшая предпосылка возникновения интереса к нему. Однако познание нового должно опираться на уже имеющиеся у школьника знания. Использование прежде усвоенных знаний - одно из основных условий появления интереса. Существенный фактор возникновения интереса к учебному материалу - его эмоциональная окраска, живое слово учителя.

Эти положения, сформулированные С.М. Бондаренко, могут служить определенной программой организации учебного процесса, специально направленной на формирование интереса. [9]

Важным элементом для анализа мотивационной сферы учения школьников является отношение к нему самого школьника. Так, А. К. Маркова, определяя три типа отношения к учению - отрицательное, нейтральное и положительное, - приводит четкую дифференциацию последнего на основе включенности в учебный процесс. Очень важно, пишет она, для управления учебной деятельностью школьника: «...а) положительное, неявное, активное... означающее готовность школьника включиться в учение... б) ...положительное, активное, познавательное, в) ...положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность школьника как субъекта общения, как личности и члена общества». Другими словами, мотивационная сфера субъекта учебной деятельности, или его мотивация, не только многокомпонентна, но и разнородна и разноуровневна, что лишней раз убеждает в чрезвычайной сложности не только ее формирования, но и учета, и даже адекватного анализа. [5]

Развитие внутренней мотивации учения происходит как сдвиг внешнего мотива на цель учения.

Каждый шаг этого процесса является сдвигом одного мотива на другой, более внутренний, более близкий к цели учения. Поэтому в мотивационном развитии учащегося следует учитывать, так же как и в процессе обучения, зону ближайшего развития.

Развитие внутренней мотивации учения - это движение вверх. Гораздо проще двигаться вниз. Нередко в реальной педагогической практике родителей и учителей используются такие «педагогические подкрепления», которые приводят к регрессу мотивации учения у школьников. Ими могут быть чрезмерное внимание и неискренние похвалы, необоснованно завышенные оценки, материальное поощрение и использование престижных ценностей, жесткие наказания,

принижающая критика или полное игнорирование, неоправданно заниженные оценки и лишение материальных поощрений и иных стимулов.

Эти воздействия обуславливают ориентацию ученика на мотивы самосохранения, материального благополучия и комфорта.

А.К. Маркова подчеркивает, что мотивы всех видов и уровней могут проходить в своем становлении следующие этапы:

актуализация привычных мотивов;

постановка на основе этих мотивов новых целей;

положительное подкрепление мотива при реализации этих целей;

появление на этой основе новых мотивов;

соподчинение разных мотивов и построение их иерархии;

появление у ряда мотивов новых качеств (самостоятельности, устойчивости и др.).

Л.М. Фридман выделяет два основных пути формирования у учащихся нужной мотивации.

Первый путь, иногда называемый «снизу вверх», состоит в создании таких объективных условий, такой организации деятельности учащихся, которые необходимо ведут к формированию у них нужной мотивации. Этот путь означает, что учитель, опираясь на уже имеющиеся у учащихся потребности, так организует определенную деятельность, чтобы она вызвала у них положительные эмоции удовлетворения, радости. Если эти чувства учащиеся испытывают достаточно долго, то у них возникает новая потребность - в самой этой деятельности, вызывающей у них приятные эмоциональные переживания. В общую мотивацию школьников тем самым включается новый стойкий мотив к указанной деятельности.

Второй путь заключается в усвоении воспитуемым предъявляемых ему в готовой «форме» побуждений, целей, идеалов, содержания направленности личности, которые по замыслу воспитателя должны у него сформироваться и которые сам воспитуемый должен постепенно превратить из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие. Это механизм формирования «сверху вниз».

Такой путь связан с методами убеждения, разъяснения, внушения, ин-формирования, примера. Особую роль здесь играет коллектив, социальная среда, в которой живет и действует ученик, взгляды, убеждения, традиции, принятые в этой среде. Когда ученик видит, что окружающие его товарищи и взрослые относятся к тому или другому объекту (например, к знаниям по какому-то предмету, к какой-то работе и т.д.) как к особой ценности и направляют свою деятельность на овладение этим объектом, то и он перенимает этот взгляд на данный объект. Тем самым у ученика возникает особое отношение к этому объекту как к некой ценности и потребность в овладении им, т.е. возникает новый стойкий мотив. [7]

Таким образом, учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, в данном случае - учеб-

ную деятельность. Побудителем учебной деятельности является система мотивов, органично включающая в себя познавательные потребности, цели, интересы, стремления, идеалы, мотивационные установки, которые придают ей активный и направленный характер, входят в структуру и определяют ее содержательно-смысловые особенности. Названная система мотивов образует учебную мотивацию, которая характеризуется как устойчивостью, так и динамичностью.

Список литературы

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка.- М.,1972
2. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков.- М.,1967
3. Епифанова С. Формирование учебной мотивации.-Высшее образование в России.-2000.-№3
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.,2006
5. Маркова А.К. Исследование мотивации учебной деятельности и идеи Л.С. Выготского. – М.,1981
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.,1983
7. Прихожан А.М. ,Андреева А.Д. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы. – Школьный психолог. -2004. -№8
8. Райз Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.,2000
9. Формирование интереса к учению школьников. Под редакцией А. К. Марковой. – М.,1986
10. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развития обучения. - СПб.,2006
11. Эммонс Р. Психология высших устремлений. Мотивация и духовность личности. – М.,2004

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Иванова М.П., Абрамян Н.Г., Агабаян Н.Б.

Как нельзя говорить об учении вообще вне его возрастных особенностей, так и непродуктивно анализировать мотивы учения школьника без учета контекста возрастного развития, вне возрастных закономерностей осуществляемой им активной учебной деятельности и социальных взаимодействий с другим человеком.

Мотивация связана с возрастными особенностями ребенка, но не возраст как стадия созревания определяет мотивы, а именно характер деятельности

ребенка и система его взаимодействий с окружающими людьми в этом возрасте. Иными словами, не следует считать, что какому-либо возрасту могут быть неизбежно, фатально присущи какие-то определенные мотивы, и не надо думать, что возраст может жестко лимитировать, ограничивать развитие интересов и мотивов. На самом деле каждый возраст имеет резервы развития мотивации, хотя они, конечно, не безграничны и не беспредельны, а связаны с общим балансом физического и психического статуса ребенка. Поэтому, начиная анализ особенностей мотивации учения в среднем школьном возрасте, мы будем исходить из того, что не возраст сам по себе, а тип учения (виды деятельности ребенка и характер взаимодействия в ней с другим человеком) в этом возрасте определяет мотивацию. [1]

Средний школьный возраст характеризуется объективными изменениями условий жизни ребенка: увеличивается число учебных предметов, которые усваивает ученик; появляется несколько учителей, предъявляющих порой разные требования к учебной деятельности школьников; усложняются материал школьных программ, требующий новых уровней учебной деятельности; расширяются виды внеклассных и внешкольных занятий; ученик включается в новые социальные контакты как внутри класса, так и вне школы.

Выделим особенности подростка, способствующие становлению мотивации учения и препятствующие этому.

Благоприятными особенностями мотивации в этом возрасте являются «потребность во взрослости» - нежелание считать себя ребенком, стремление занять новую жизненную позицию по отношению к миру, к другому человеку, к себе; особая восприимчивость подростка к усвоению способов, норм поведения взрослого человека;

общая активность подростка, его готовность включаться в разные виды деятельности со взрослыми и сверстниками;

стремление подростка на основе мнения другого человека (сверстника, учителя) осознать себя как личность, оценить себя с точки зрения требования другого человека и своих внутренних требований, потребность в самовыражении и самоутверждении;

стремление подростка к самостоятельности;

увеличение широты и разнообразия интересов (расширение кругозора), сочетающееся с появлением большей их избирательности, дифференцированное;

возрастание определенности и устойчивости интересов;

развитие на основе этих качеств, специальных способностей подростков. [6]

Особенности негативной мотивации к учению у подростка вызваны рядом следующих причин:

незрелость оценок подростком самого себя и другого человека приводит к трудностям во взаимоотношениях с другими людьми: подросток не принимает на веру мнение и оценки учителя, порой впадает в негативизм, в конфликты с окружающими взрослыми;

стремление ко взрослости и нежелание прослыть маленьким среди сверстников вызывают внешнее безразличие ко мнению и отметке учителя, порой браваду, несмотря на то что реально подросток дорожит мнением взрослого;

стремление подростка к самостоятельности вызывает его отрицательное отношение к готовым знаниям, простым и легким вопросам, репродуктивно-воспроизводящим видам учебной деятельности, к методам работы учителя, перенесенным из начальной школы;

отсутствие понимания связи учебных предметов, изучаемых в школе, с возможностью использования их в будущем снижает положительное отношение к учению;

избирательный интерес к одним учебным предметам может препятствовать интересу к другим предметам из-за неумения подростка совместить их, организовать свою учебную работу;

широта интересов может приводить к их поверхности и разбросанности; новые внеклассные и внешкольные занятия (чтение дополнительной литературы, занятия в кружках, в клубах и Дворцах пионеров, спорт, коллекционирование и др.) составляют конкуренцию для учебной деятельности;

неустойчивость интересов приводит к их смене, чередованию;

мотивы положительного отношения к учению осознаются лучше, чем мотивы отрицательного отношения.

Проследим развитие познавательных и социальных мотивов учения в подростковом возрасте. [7]

Прежде всего, у подростка укрепляются широкие познавательные мотивы, интерес к новым знаниям. Причем в этом возрасте у большинства школьников интерес к фактам сменяется интересом к закономерностям. В. А. Сухомлинский называл это «духовной потребностью отрочества в абстрагировании», потребностью охватить мыслью большое число фактов, что повышает интерес к учению, снимает усталость. Психологи подчеркивают, что подростковый возраст *сензитивен*, т. е. очень благоприятен для развития познавательных интересов, которые возникают в той или иной мере у всех детей, а не только у детей, обладающих исключительными способностями. Развитию широких познавательных мотивов способствуют в этом возрасте многие виды внеклассных и внешкольных увлечений (кружки, секции и др.).

В подростковом возрасте существенно укрепляются и учебно-познавательные мотивы, для которых характерен интерес к способам приобретения знаний. Надежной основой этих мотивов является стремление школьников ко взрослости. Им импонируют анализ и обсуждение методов познания, путей научного поиска, что очень обогащает их представления о приемах самостоятельного пополнения знаний. Вместе с тем подростки пока с трудом осознают этот вид учебных мотивов. Обследование показало, что большинство школьников V -VIII классов считает, что для них наиболее значим мотив овладения новыми знаниями, мотив же овладения способами добывания знаний выступает как значимый очень редко. [8] Познавательный интерес в среднем школьном возрасте отчетливо приобретает ненасыщаемый характер,

т. е. возрастает по мере удовлетворения. Развитие познавательных мотивов в этом возрасте в целом определяется активным стремлением подростка к самостоятельным формам учебной работы. Это проявляется в удовлетворении, с которым подросток выполняет самостоятельные учебные задания на уроке, в его работе со сложным учебным материалом, в стремлении самому строить свою познавательную деятельность за пределами школьной программы, в различных формах самообразования.

Перейдем к обсуждению социальных мотивов учения в подростковом возрасте. Если в младшем школьном возрасте наиболее интенсивно развиваются познавательные мотивы, то в среднем школьном возрасте самые существенные сдвиги происходят в социальных мотивах. Принципиальные качественные сдвиги в подростковом возрасте имеют место в так называемых узких социальных, т. е. позиционных, мотивах учения. Их развитие определяется стремлением подростка занять новую позицию (позицию «взрослого человека») в отношениях с окружающими - взрослыми и сверстниками, желанием понять другого человека и быть понятым, оценить себя с точки зрения другого человека.

Мотивом, адекватным учебной деятельности в среднем школьном возрасте, является мотив поиска контактов и сотрудничества с другим человеком, овладения способами налаживания этого сотрудничества в учебном труде. Подросток во всех видах деятельности, в том числе и учебной, ставит перед собой вопрос: «Неужели я не такой, как все, или еще хуже - такой, как все?» Этим обусловлен интерес школьника ко всем формам групповой и коллективной работы, где могут быть реализованы его социальные потребности в дружбе, в общении и взаимодействии с другим человеком, в самовыражении и самоутверждении через отношения с другими людьми. Для реализации этих интересов эффективны различные формы взаимо- и саморецензирования, виды взаимо- и самоконтроля школьников, где учитель может помочь подростку в осознании и оценке отдельных сторон его учебной деятельности и личности в целом. Подростку импонируют такие формы учебной работы, где учитель и школьники совместно, как «коллеги», осуществляют поиск нового знания и новых путей его обнаружения. Вместе с тем по сравнению с младшими школьниками у подростков возникает иногда весьма критический взгляд на учителя. Они очень чувствительны к несправедливости учителя, сплачиваются в группы в ходе конфликта с учителем. [2]

При хорошей организации учебной и общественной деятельности у подростков возникают и развиваются социальные мотивы сотрудничества, когда ученики не просто стремятся взаимодействовать друг с другом в разных видах коллективной работы, но и пытаются осознать разные способы этого взаимодействия, искать лучший из них.

Процесс развития самосознания, характерный для подросткового возраста, захватывает и собственно мотивационную сферу. Подросток вплотную подходит к задаче осознания своей мотивации. Причем вначале осознание своих мотивов и целей осуществляется через их сопоставление с мотивами

и целями своих товарищей, поэтому так плодотворны коллективные и групповые формы работы в этом возрасте. Подросток соотносит, пока не всегда осознанно, свою мотивацию, мотивацию сверстников, а все это, вместе взятое, с образцами, идеалами, принятыми в нашем обществе. А. Н. Леонтьев отмечал, что в подростковом возрасте становится реальной задача на сопоставление мотивов, решение школьниками задач на «смыслы»: «Что для меня всего важнее?», «Что всего важнее для другого?», «Что для меня самое главное, что менее важное (учеба, спорт, музыка и т. д.)?», «Почему я делаю это так, а не иначе?» Осознание подростком соподчинения, сравнительной значимости их мотивов означает, что в этом возрасте складывается осознанная система, *иерархия мотивов*. К концу подросткового возраста может наблюдаться устойчивое доминирование какого-либо мотива. Подросток, как правило, осознает, что им движет несколько мотивов, умеет их назвать.

Динамика мотивов учения в подростковом возрасте заключается в большей их избирательности, локализации, а также во все большей связи их с практической деятельностью.

Изменение направленности интересов учения в подростковом возрасте подробно описано в литературе. Познавательные интересы в среднем школьном возрасте становятся более избирательными, устойчивыми. В одном случае эта избирательность носит неясный, аморфный характер, интересы изменчивы и ситуативны - эти интересы были названы *аморфными*. Во втором случае направленность интересов распространяется на широкий круг учебных предметов и учебную деятельность, в целом - эти интересы были названы *широкими*. И наконец, в ряде случаев заинтересованность учащихся может быть сосредоточенной, локализованной в одной узкой области, иметь доминирующие линии. Такие интересы были названы *стержневыми*. [11]

Снижение интереса к учению в средней школе связано с описанными выше психологическими особенностями подростка. Причин снижения интереса к учению в начальной школе является недостаточная сформированность учебно-познавательного мотива - интереса к содержанию, способам учебной деятельности, который должен прийти на смену мотивам «позиции школьника». В средней школе одной из важных причин снижения мотивации является недостаточный учет учителем социальных мотивов подростков, когда подростку не раскрывается связь учения с социально-значимыми видами деятельности (трудом, самообразованием и др.), когда в ходе учения не реализуются специфические для подростка стремления к взрослости, к самостоятельности, к взаимодействиям со сверстниками в ходе учебной работы. К сожалению, недостаточная развитость учебно-познавательных мотивов порой продолжает сохраняться как причина отсутствия интереса к учению у подростков. Это бывает в тех случаях, когда к концу обучения в начальной школе учебно-познавательные мотивы не закладываются и угасание мотивации в средней школе идет по тем же закономерностям, что и в начальной школе: мотивы «позиции школьника» удовлетворены, а на смену им не сложились более зрелые мотивационные установки к учению. [8]

Постановка целей в среднем школьном возрасте характеризуется следующим:

1. Подросток, в отличие от младшего школьника, не только подчиняет свое поведение цели, заданной учителем, но и может самостоятельно ставить цели, т. е. планировать свою работу, причем самостоятельная постановка целей распространяется не только на учебную работу, но и на внеклассные и внешкольные виды деятельности.
2. Если младший школьник ставит цели обычно лишь как промежуточные по отношению к цели учителя, то подросток умеет наметить для себя самостоятельную иерархию целей, определить последовательность их достижения, получает удовольствие от планирования крупных «блоков» своей учебной деятельности.
3. Подросток умеет ставить гибкие цели, меняющиеся в зависимости от условий, что необходимо при обучении, построенном как решение проблем.
4. В течение среднего школьного возраста у многих учащихся складывается привычка длительное время удерживать цели своих действий и подчинять им свое поведение.
5. Подростки обнаруживают упорство в достижении цели и в преодолении трудностей «а этом пути, развитие стержневых избирательных интересов делает все поведение подростков целеустремленным.
6. К концу подросткового возраста складывается умение ставить перспективные цели, связанные с будущим. становится субъектом своей учебной деятельности и своих волевых процессов.

Слабость процессов целеобразования проявляется в следующем:

1. Способность подростка к реализации целей проявляется неравномерно в разных учебных предметах и в различных видах деятельности.
2. Подросток нередко обнаруживает неумение связать цели и мотивы своей учебной деятельности с целями и мотивами предстоящих видов деятельности, главным образом трудовой деятельности.
3. Активность подростка к постановке целей опережает умение их реализации и достижения, что создает нередко трудные ситуации в жизни подростка, стремящегося ставить «взрослые» цели, но не умеющего контролировать себя при их реализации.

Воспитательная работа с подростками состоит в формировании у них отсутствующих приемов целеполагания. Вместе с тем важную воспитательную задачу составляет предоставление подростку возможности осуществлять самостоятельную пробу сил и способностей, т. е. ставить перед собой несколько целей и проводить их широкую апробацию. В воспитательном отношении для развития процессов целеполагания у подростков имеет также большое значение включение школьника наряду с учением и в другие виды деятельности (общественно-политическую, общественно-полезную, спортивную и др.). Это учит подростка распределять внимание между несколькими целями, определять разумную последовательность их выполнения, а это значит - пла-

нирывать и ценить свое время, оптимально его использовать. Надо показать подростку, что больше успевает сделать за день тот человек, который больше загружен. Безусловно, однако, что для учащихся со слабыми навыками самоорганизации наличие нескольких видов деятельности (например, внеучебных увлечений) может быть сильным отвлекающим фактором, здесь нужен индивидуальный подход.

В целом подростку свойствен ряд положительных эмоций, возникающих в ходе осуществления самостоятельных форм учебной работы, вызывающих у подростка чувство причастности к человеческой культуре, переживание себя как «творца знаний» в процессе новых, более «взрослых» типов взаимоотношений с учителем. Резервами становления мотивации в среднем школьном возрасте является устойчивый интерес к выявлению обобщенных закономерностей в учебном предмете и к способам добывания знаний, интерес к совместным коллективным формам учебной работы и интерес школьников к использованию результатов учебной работы в социально-значимых видах деятельности (труд, самообразование, общение). Это является основой зрелых форм познавательных и социальных мотивов в этом возрасте.

Таким образом, подростковый возраст характеризуется широкими познавательными мотивами и интересом к новым знаниям. У большинства подростков интерес к фактам дополняется интересом к закономерностям. Характерен интерес к способам приобретения знаний. Это основывается на стремлении ребенка быть взрослым. Развиваются мотивы самообразования. Но самые существенные сдвиги происходят в социальных мотивах подростков.

Список литературы

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка.- М.,1972
2. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков.- М.,1967
3. Епифанова С. Формирование учебной мотивации.-Высшее образование в России.-2000.-№3
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.,2006
5. Маркова А.К. Исследование мотивации учебной деятельности и идеи Л.С. Выготского. – М.,1981
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.,1983
7. Прихожан А.М. ,Андреева А.Д. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы. – Школьный психолог. -2004. -№8
8. Райз Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.,2000
9. Формирование интереса к учению школьников. Под редакцией А. К. Марковой. – М.,1986

10. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развития обучения. - СПб., 2006
11. Эммонс Р. Психология высших устремлений. Мотивация и духовность личности. – М., 2004

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ШКОЛ VIII ВИДА

Е.В. Мальцева,
учитель ГКСОУ ВО «Мальшевская специальная
(коррекционная) общеобразовательная
школа-интернат VIII вида»

Проблема орфографической зоркости очень актуальна. Особую остроту она приобретает в процессе обучения родному языку детей с недостатками развития, поскольку овладение устной и письменной речью тесно связано с мышлением.

Важными орфографическими умениями являются умения «видеть» и «слышать» орфограмму при письме и знать способ её проверки.

Орфографический навык сложен по своей природе. Он создаётся в процессе длительных упражнений, основываясь на более простых навыках и умениях: автоматизированном начертании букв - навыке письма; целенаправленном звукобуквенном и слоговом анализе – умении анализировать фонемы в слове.

Орфографические действия автоматизируются медленно. Время автоматизации зависит от сложности орфограммы. Особенно большое внимание уделяется качественной стороне частных операций, последовательности их выполнения и совмещению между собой для формирования навыков правописания.

В методике обучения уже утвердился подход, в соответствии с которым многие языковые явления должны быть чётко отдифференцированы друг от друга для успешного использования орфографических правил. Целенаправленное формирование умения различать орфограмму может способствовать преодолению этих трудностей. Это следующие умения:

- 1) обнаружить орфограммы;
- 2) различать (определять) орфограммы и соотносить их с определённым правилом;
- 3) выполнять действия по правилу;
- 4) осуществлять орфографический самоконтроль.

Опознать орфограмму можно по единственному признаку (фонетико – грамматическому).

Владение общими признаками орфограмм можно проверить, если предложить учащимся обнаружить в тексте орфограммы. Значительная часть

учеников не испытывает сомнений, потому что не знает, когда нужно сомневаться. Отсутствие сомнений в правописании свидетельствует о том, что ученики не владеют общими признаками орфограмм, следовательно, не испытывают потребности в применении правила.

Собственно орфографическим умением является умение различать орфограмму. Дифференцировать орфограмму - действие, сходное с действием опознавать конкретную орфограмму, требующее от учащихся усвоения совокупности признаков. Сопоставление умений обнаружить, опознавать, различать орфограмму позволяет выявить сходство и различие в составе соответствующих действий. Данные действия носят аналитический характер. Объектом всех действий являются орфограммы. Однако действие дифференцировать - наиболее сложное по своему составу, т.к. предполагает не только владение полным набором признаков объекта, но и осознание меры обобщённости данных признаков.

Таким образом, формирование умения различать орфограммы способствует повышению результативности обучения орфографии.

Виды работ по развитию орфографической зоркости Орфографический навык представляет собой автоматизированные компоненты сознательной речевой деятельности. Автоматизированность достигается длительными упражнениями.

Упражнения направлены:

а) на формирование умения «видеть» орфограмму в слове;

б) на овладение операциями, обеспечивающими применение правила;

в) на установление связи между частными операциями (включение их в единую систему действий);

г) на уточнение для учащихся сущности и формулировки правила.

Выделяют следующие группы орфографических упражнений:

1. Грамматико – орфографический разбор.

2. Списывание.

3. Диктант.

4. Лексико – орфографические упражнения.

5. Изложение, сочинение.

Грамматико – орфографический разбор. Такой разбор нужен чтобы выработать умение обнаруживать «сомнительные» написания, то или иное изученное явление среди других. Он используется и самостоятельно, и как элемент при списывании или диктанте. Разбор протекает в двух формах: либо разбирается текст, находящийся перед глазами, либо на слух, с голоса учителя. Первый опирается на зрение, второй привлекает слуховое внимание учащихся. В целях активизации внимания применяются карточки, которые заготавливаются заранее.

Списывание. Из заданий при списывании применяются: подчёркивание нужной буквы или сочетание букв, определение части речи или её форм: падежа, числа, рода, времени.

При проведении списывания необходимо соблюдать условия: 1) даётся доступный для понимания текст; 2) предварительно проводится грамматико – орфографический разбор; 3) необходимо учить технике списывания: сначала прочитай слово, подумай, понимаешь ли, что пишешь, запомни, как пишется слово, когда напишешь, проверь.

Выборочное списывание. Учащиеся выписывают слова на определённое правило или сочетания слов.

Свободное списывание. Текст читается учащимися, разбирается, затем закрывается и записывается по памяти.

Списывание с грамматическим заданием. Часть списывается без изменений, часть необходимо восстановить. Сюда относят: 1) списывание со вставкой пропущенного слова или дописывание предложения; 2) изменение формы данного слова или предложения.

Диктант.

Письмо на слух; учитель диктует, а ученики, выслушав, пишут. В его основе лежит слуховое восприятие. Виды диктантов:

Предупредительный диктант. Задача такого диктанта состоит в том, чтобы ученик по возможности не делал ошибок, чтобы ошибки были предупреждением. Предупредительный диктант проводится по отдельным предложениям: сначала разбирается, а затем записывается предложение. Затем работа усложняется и диктуются несколько предложений. Но возможен и диктант в чистом виде т.е. слуховой, что значительно мобилизует внимание учеников.

Очень важным условием эффективности предупредительного диктанта является то, чтобы учащиеся были активны: спрашивали о том или ином написании, сами находили нужные для разбора и объяснения слова. Данный вид диктанта уже приобретает большое обучающее и развивающее значение и формирует привычку контролировать себя.

Выборочный диктант. При данном виде диктанта дети записывают не всё, что диктуется, а только слова или словосочетания, которые в данный момент интересуют учащихся и учителя. Выборочный диктант экономит время, он требует внимательного, активного отношения к тексту и письму.

Объяснительный диктант. При этом диктанте ошибки разбираются и исправляются по окончании диктанта. Но перед письмом необходимо повторение нужных правил правописания. Объяснительный диктант следует рассматривать как упражнение, промежуточное между предупредительным и контрольным, как переход к последнему.

Словарный диктант. Диктуются не предложения, а отдельные слова. Это могут быть слова, требующие проверки или с непроверяемыми гласными, согласными в корне. Они требуют небольшого количества времени (5 – 10 минут). Проводятся в конце урока и имеют преимущественно обучающий характер. Словарный диктант не должен быть большим по количеству составляющих слов (10 – 20 слов).

Творческий диктант. Сущность в том, что учитель даёт на доске нужные для данного случая слова, указывает правило, которое должно быть использовано, иногда предлагается картинка или серия картинок. Дети составляют предложения объединённые одной темой.

Встречается и другой вид творческого диктанта. Учитель даёт задание объединить простые предложения в сложные, включить их в текст, добавить одно – два предложения с описанием природы.

Оба вида требуют коллективной работы и примыкают к работе по развитию речи, он требует от учеников активного отношения к тексту или же составления своего текста.

Свободный диктант. Этот вид диктанта близок к изложению, но он проще его и поэтому может быть подготовительной ступенью к изложению. Сначала текст читается целиком, затем отрывками. Объём зависит от уровня сложности, чтобы дети могли запомнить его наизусть.

Контрольный диктант (проверочный). Диктант предназначен для проверки и учёта знаний, умений и навыков учащихся. Ученик пробует свои силы в самостоятельном решении какой – то задачи, применяет правила, которые знает, к тексту, диктуемому учителем. Учитель видит, что не усвоено и проводит ряд дополнительных занятий, работает над ошибками и, в конце концов, чтобы убедиться в прочности навыков, ставит так называемый повторный диктант, т.е. текст проведённого диктанта или же аналогичный текст диктуется ещё раз.

Изложение. Обучение изложению начинается с устного пересказа. Пересказ является своеобразной подготовкой к письменному изложению. Различаются следующие виды работ:

- 1) воспроизведение прочитанного по вопросам;
- 2) связный пересказ прочитанного;
- 3) придумывание заглавий к неозаглавленным текстам;
- 4) составление плана;
- 5) дополнение, продолжение, вставка эпизодов;
- 6) творческие работы по прочитанному.

Работу следует начинать с небольших по объёму и лёгких по содержанию произведений. После прочитанного задаётся несколько вопросов, чтобы убедиться, что учащиеся правильно поняли содержание прочитанного текста, затем дети только могут приступать к устному, пробному пересказу. Лишь только после нескольких воспроизведений дети приступают к письменной работе.

Изложение имеет большое значение для развития речи, обогащает её литературными формами и учит писать сочинение. Текст должен содержать небольшое количество эпизодов. Все слова должны быть понятны по своему значению, конструкции предложений должны быть простыми.

Но постепенно тексты усложняются по содержанию. В этом случае следует обратить особое внимание на особенности данного текста. Для развития самостоятельности постепенно усложняется и оформление:

- 1) текст разделён на небольшие части и к каждой дан пункт плана;
- 2) текст не поделён на части, но есть план;
- 3) текст поделён на части, но нет плана (план составляется коллективно)
- 4) дети самостоятельно делят текст и составляют план.

Обязательным условием должно быть наличие текста перед глазами учащихся т. к. восприятие на слух вызывают большие трудности.

Учащиеся должны правильно, не искажая фактов, передавать письменно содержание прочитанного. Последовательность изложения должна соответствовать плану. Любое изложение носит обучающий характер.

Система упражнений по формированию орфографической зоркости

Существует несколько этапов, которые необходимо иметь ввиду при выборе вида орфографических упражнений.

На первом этапе нужно брать готовый текст из учебника или записать материал на доске. Фронтально текст анализируется, отыскивается изученное и соотносится с определённой грамматической формой.

На втором этапе даётся готовый текст: отдельные слова, словосочетания, небольшие предложения, но среди слов на изученное правило имеются слова и на другие правила. Детям необходимо выбрать нужное. Это этап узнавания орфограмм и применения правила.

Третий этап – это этап, на котором дети учатся распознавать изученное явление среди других явлений не только в предложениях, но и в тексте. Здесь от детей уже требуется больше самостоятельности.

Основной задачей четвёртого этапа – научить применять изученное правило наряду с другими также изученными правилами в самостоятельных работах. Это собственно начало автоматизации орфографического навыка.

Пятый этап – совершенствование приобретённого навыка и систематизация знаний и умений, на основе которых формируется сам орфографический навык. Виды упражнений предпочтительнее подбирать такие, в которых дети выполняют работу самостоятельно.

Приёмы работы по развитию орфографической зоркости.

С целью формирования правильности написания, развития зрительного и слухового восприятия может быть использована орфографическая зарядка (5-6 минут). Целесообразно применять её на каждом уроке.

Систематически должна вестись работа по обогащению словарного запаса и его активизации.

Очень эффективен приём – использование раздаточного материала. Карточки дают полную картину усвоения изучаемой орфограммы. Работа экономит время и дисциплинирует учащихся.

На закрепление материала используются виды работ: зрительный диктант, работа над предложением, работа по заданию, с карточками, фонетический разбор, работа с деформированным текстом, коллективная работа над ошибками.

Целенаправленная, систематическая работа, использование раздаточного материала, приёмов, средств, игр, вовлечение всех учащихся в процесс обучения с учётом их индивидуальных особенностей позволяет достичь положительных результатов.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пастухов М.О., Плаксина И.В.

На сегодняшний день в современном обществе образованность человека определяется не только предметным знанием, но и его разносторонним развитием, шириной кругозора, способностью к самостоятельному жизненному выбору, стремлением к самообразованию и самосовершенствованию. Одним из важных компонентов, способствующих такому развитию личности, является дополнительное образование.

Главным фактором, влияющим на развитие личности в системе дополнительного образования, является профессиональная компетентность педагога. В.Д. Шадриков, определяя содержание и структуру педагогической компетентности, отмечает, что это – «системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [6].

И.А. Зимней были выделены три основные группы компетентностей [2]:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту (компетенции ценностно-смысловой и когнитивной ориентации в мире, компетенции гражданственности, компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной рефлексии);
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми (компетенции социального взаимодействия, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие, социальная мобильность);
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Требования к компетентности педагога определяются функциональными задачами, которые он реализует в своей деятельности. Каждый педагог обладает собственным стилем профессиональной деятельности, уже сформированным или формирующимся. Поэтому в системе непрерывного образования педагогов важно создавать программы поддержки и совершенствования профессионального мастерства педагогов с учетом современных требований образования, для чего, в первую очередь, необходимо оценить актуальный уровень развития профессиональных и личностных компетенций педагогов

и определить, что является ведущими компонентами, а что находится в зоне развития.

В работе было сформулировано предположение о том, что проявления профессионально-личностных компетенций педагогов дополнительного образования будут иметь отличия в выборках разного возраста.

В качестве критериев сформированности компетенций были выбраны ценностные ориентации, жизненные предназначения и типы профессиональной идентичности. В соответствии с критериями были подобраны методики: опросник Ш. Шварца для изучения ценностей личности, методика О.И. Моткова, опросник «Личностные особенности профессионала» В.Е. Орла, И.Г. Сенина и тест «Идентичность/Маргинализм Ермолаевой Е.П. Исследовательскую выборку составили педагоги дополнительного образования, работающие в детских клубах по месту жительства (N=30), которые были поделены на две группы, отличающиеся по возрасту.

В результате эмпирического исследования были выявлены следующие особенности проявления профессионально-личностных компетенций.

Диагностика личностных характеристик педагогов, проявляющихся в деятельности, показала, что наиболее высокую оценку в обеих группах получила шкала «добросовестности» (Хср.1= 56; Хср.2=59). Исследование ценностных ориентаций педагогов выявило, что наиболее значимыми для них на уровне нормативных идеалов являются ценности «безопасность», «доброта», «универсализм». На уровне индивидуальных приоритетов у первой группы (до 35 лет) в наибольшей степени проявляются такие ценности, как «самостоятельность», «безопасность», «универсализм», у второй группы – «безопасность», «универсализм» и «доброта».

Наименьшую значимость на уровне убеждений и на уровне поведения для педагогов обеих групп имеют такие ценности, как «гедонизм», «власть», «стимуляция». Ценность «достижение» также имеет достаточно низкую значимость для педагогов на обоих уровнях.

Жизненные ориентации «Творец», «Поддержка других» и «Ситуативная ориентация» являются преобладающими для обеих групп педагогов дополнительного образования. В полярной паре «Руководитель-подчиненный» у первой группы преобладающей является «Подчиненный», у второй группы «Руководитель». Для обеих групп характерным является эмоционально окрашенный субъектный позитивный тип идентичности (Хср.1= 28; Хср.2=26).

Привлечение методов математической статистики (U-критерий Манна-Уитни) позволило выявить достоверные различия между исследуемыми группами по следующим параметрам: «безопасность» (при $p \leq 0.01$), «традиции» (при $p \leq 0.05$), «универсализм» (при $p \leq 0.05$), «конформность» (при $p \leq 0.05$) на уровне нормативных идеалов. Достоверно отличаются и некоторые ценности, проявляющиеся на уровне поведения: «универсализм» (при $p \leq 0.01$), «доброта» (при $p \leq 0.01$), «традиции» (при $p \leq 0.05$), «безопасность» (при $p \leq 0.05$).

Таким образом, педагогов дополнительного образования более старшего возраста отличает энергичность, активность, общительность, доброжелатель-

ность, ответственность, лояльность, стремление к взаимопомощи. Результаты, полученные в ходе исследования, послужат для формирования системы психологического сопровождения педагогической деятельности

Литература

1. Деркач А.А. Психология развития профессионала. – М.: РАГС, 2000. – 246 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004. – 381 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
6. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. – М: Университетская книга, 2010. – 320 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ ОБЩЕНИЯ ТРЕНЕРА И СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ВОЛЕЙБОЛЬНОЙ КОМАНДЕ

Савельева Оксана Павловна
Студентка 2 курса ПЛмп-114 кафедры общей
и педагогической психологии ВлГУ,
Морозова Ольга Васильевна
Научный руководитель, канд. психол. наук,
доцент кафедры ОиПП
ВлГУ

Социально - психологический климат отражает состояние внутренних взаимоотношений в команде. На него оказывают воздействие разные факторы: работа администрации, состояние экономики; характер неофициальных и формальных организационных структур (чем выше уровень единства неофициальных и формальных структур, тем больше позитивных влияний, формирующих социально - психологический климат); общественных организаций самоуправления; индивидуальные особенности участников группы (душевное состояние, личное мнение, мотивация, действия); характер руководства. При определении социально-психологического климата в командах необходимо учитывать комплексное взаимодействие во всей её совокупности [2].

Целью проведенного нами исследования стало выявление взаимосвязи стиля общения тренера и социально – психологического климата в волейбольной команде. Была выдвинута гипотеза о том, что существует взаимосвязь стиля общения тренера и параметров социально-психологического климата в спортивной команде.

В ходе нашего исследования был осуществлен теоретический анализ проблемы функционирования и развития малых групп, постоянно привлекавшей внимание психологов, наблюдающих в команде связующее звено между обществом и личностью. В настоящее время проблемы социально - психологического климата достаточно глубоко исследованы в социальной психологии. Влиянию на личность социально-психологического климата в спортивной группе уделено большое внимание в работах А.Н. Лутошкина, В.А. Чикер, А.Л. Свенцицкого, Е.С. Кузьмина, И.П. Волкова, К.К. Платонова, Л.Г. Почебут, В.В. Бойко, В.Н. Панферова, А.Г. Ковалева, А.А. Русалиновой, Б.Д. Парыгина, Е.А. Климова и др.

В разработку исследования психологии малых групп огромный вклад внесли: Е.С. Кузьмин, А.Г. Ковалев, О.И. Зотова, К.К. Платонов, А.В. Петровский, Э.С. Чугунова, , Б.В. Шорохова, А.Н. Лутошкин и др.

Проблемой взаимоотношения в малых группах занимались такие известные ученые, как И.П. Волков, Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, Е.С. Кузьмин, Г. Левингер, В.Н. Мясичев, Н.Н. Обозов и др.

Изучение литературы свидетельствует о наличии проблемы, вызванной противоречием между влиянием социально-психологического климата группы на отношения спортсменов к тренировкам, с одной стороны, и недостаточной разработанностью данного вопроса в практике и теории, с другой.

Под социально-психологическим климатом группы необходимо понимать структуру социально - психологических взаимоотношений, отражающих индивидуальную интеграцию отдельных участников и социальных групп с целью реализации общих производственных целей. Это внутреннее состояние группы, сложившейся как результат совместной деятельности её участников, их межличностных взаимодействий. Зависит социально-психологический климат от стиля работы тренера группы и отношения к нему её участников, особенностей восприятия их друг другом, взаимосвязанных чувств, психологического единства [1].

Ф. Лютенс, Э. Шейн характеризуют социально-психологический климат как характеристику организационной культуры: «психологический климат - общее чувство, которое развивается стилем общения участников между собой, физической организацией и формой действия состава по отношению к другим посторонним личностям». Р.Х. Шакуров анализирует понятие социально - психологического климата с 2-х сторон: психологической, что выражается в волевых, эмоциональных, интеллектуальных состояниях и в свойствах команды социально-психологической, что выражается в интегративных характеристиках группы, значимых для сбережения её единства и для её функционирования как независимого объединения людей. Согласно суж-

дению К.К. Платонова, социально-психологический климат - это качество команды, которое определяется межличностными взаимоотношениями, формирующими крепкие групповые идеи и расположения, от которых зависит уровень активности в достижении целей, стоящих перед командой.

В процессе эмпирического исследования нами были применены четыре методики, позволяющие изучить стиль общения тренера волейбольной команды («Диагностика межличностных отношений Т. Лири»); выявляли взаимоотношения между тренером и спортсменом (шкала «тренер-спортсмен» Ю.Л. Ханина, А.В. Стамбулова); определяли индекс групповой сплоченности (Сишора) и определяли оценку социально-психологического климата в командах (Карта-схема оценки социально - психологического климата группы А.Н. Лутошкина).

В ходе эмпирического исследования, рассматривая команду А и её тренера, можно сказать, что личностный профиль тренера характеризует его как человека уверенного в себе, настойчивого, оптимистичного, любящего находиться в центре внимания, что ярко проявляется во властно – лидирующем стиле общения. Однако наряду с выраженным сектором доминирования у данного тренера отмечаются частые проявления стиля «независимый – доминирующий», что говорит об эгоистичных чертах поведения, самодовольстве и отчужденности.

Как следствие, взаимоотношения в системе «тренер – спортсмен» характеризуются низкими оценками по эмоциональному компоненту, хотя спортсмены и достаточно осведомлены о деловых и личностных качествах друг друга, однако атмосфера часто бывает напряженной из-за непредсказуемости поведения тренера.

Как результат соперничающего стиля межличностных отношений следует отметить более низкий уровень групповой сплоченности и оценку по эмоциональному компоненту по проведенной анкете «Тренер – спортсмен». Спортсмены охотно поддерживают контакты с тренером, выполняя его указания, но не проявляют при этом инициативы [3].

Анализируя результаты, полученные при исследовании личностного профиля тренера команды Б, следует отметить что у тренера средний уровень, он может быть хорошим советчиком, наставником и организатором, но также у него повышенная скромность и застенчивость. В результате проведенного анкетирования «Тренер – спортсмен» взаимоотношения характеризуются высокими оценками по эмоциональному и поведенческому компонентам. Это говорит о том, что спортсмены данной команды ценят личностные качества своего тренера, отмечают, что он хорошо чувствует настроение членов команды, тренеру доверяют, считают, что он обладает реалистичностью суждений и поступков, что подтверждает тест Т. Лири. При данных взаимоотношениях и личностных особенностях тренера в команде наблюдается высокая сплоченность и показатель эмоционального компонента. У спортсменов присутствует желание работать в данном коллективе, вместе проводить досуг, преобладает атмосфера взаимопомощи и взаимного уважения.

По результатам социально - психологического климата по карте - схеме Л.Н. Лутошкина 68% спортсменов команды А полностью устраивает данный коллектив и оценивается с большой степенью благоприятности. В команде Б 73% спортсменов считают, что атмосфера в команде достаточно благоприятна и в ней не выявлено межличностных конфликтов. Результаты эксперимента показывают, что команды А и Б выступают как одно целое, что подтверждает благоприятный социально-психологический климат в обеих командах: они дружные, что проявляется в большей внутригрупповой сплочённости и характеризуется общностью интересов её участников. Для этих команд свойственны понимание и взаиморасположение внутри, доброжелательность, справедливое отношение ко всем товарищам команды, у спортсменов возникает чувство гордости за свою команду.

Своеобразной чертой спортивных команд является взаимосвязь стиля общения тренера и параметров социально-психологического климата в спортивной команде. Осуществление этой цели достигается тем, что, во-первых, команды создают обстановку взаимодействия, взаимопомощи и коллективного труда, которая стимулирует индивидуальную активность. Во-вторых, спортсмены приобретают опыт решения своих внутригрупповых проблем, практически знакомятся с социально-психологическими механизмами регулирования совместной деятельности и жизни, таким образом, готовят себя к успешной работе по руководству командой в будущем.

Список литературы

1. Бойко, В.В. Социально – психологический климат в коллективах и личность / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев. – М.: - 2000. – 207 с.
2. Жданов, О. Социально – психологический климат в коллективе / О. Жданов // HR-портал: сообщество профессионалов. 2007. - №10.
3. Ханин, Ю.Л. Психология общения в спорте. Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Ю.Л. Ханин. - М.: Физкультура и спорт, 1980. – 165 с.

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Савельев Е.Г., Плаксина И.В.

Главной задачей современной системы образования является развитие способности личности быстро реагировать на запросы времени и ориентироваться в современном обществе. Это определило выбор новой образовательной компетентностной парадигмы образования. Понятийный аппарат компетентностного подхода разработан в трудах И.А. Зимней, Ю.Г. Татура, В.Д. Шадрикова, Э.Ф. Зеера, А.В. Хуторского, А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой. И.А. Зимняя, определяя содержание и структуру социально-личностной

компетентности, отмечает, что это системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность повседневной деятельности. Социально-личностная компетентность может рассматриваться как интегративное личностное образование, основанное на положительных мотивах выбора профессии, как способность выстраивать и реализовывать перспективные линии социального, интеллектуального, культурного, нравственного, профессионального саморазвития и самосовершенствования, как совокупность системных знаний, умений и навыков в сфере социального взаимодействия. Необходимым условием формирования социально-личностных компетенций является понятие «образовательная среда», которую В.А. Ясвин рассматривает как родовое для понятий «семейная среда», «школьная среда» и т.п.

Цель нашего исследования состояла в выявлении различий в выраженности социально-личностных компетенций выпускников 9 и 11 классов общеобразовательной школы, а также динамики развития социально-личностных компетенций в условиях развивающей среды.

Для диагностики уровня развития параметров, характеризующих социально-личностные компетенции, были использованы: методика Шварца для изучения ценностей личности, опросник «Личностные особенности профессионала (ЛОП)» В.Е. Орла, И.Г. Сенина. Концепции, структуры и область применения методик позволяют оценить параметры социально-личностных компетенций, выделенные И.А. Зимней: нормативные идеалы и ценности личности, тенденции к благоприятным отношениям сотрудничества, открытость опыту, коммуникативную компетентность, активность, добросовестность и способность к саморегуляции.

Исследование проводилось в 2015 и в 2016 годах. В нем приняли участие выпускники МБОУ СОШ №15 г. Владимира. В выборку вошли 86 учеников 11 класса в возрасте 16-17 лет и 91 ученик 9 класса в возрасте 14-15 лет. В процессе обработки данных были получены результаты, характеризующие личностные качества, проявляющиеся в профессиональной деятельности выпускников общеобразовательной средней школы. Результаты, полученные с помощью опросника ЛОП, находятся в области статистической нормы (5 ± 2 стэна) по всем шкалам. Применение U-критерия Манна-Уитни к результатам не выявило значимых различий. Анализ результатов, полученных с помощью опросника Ш. Шварц, выявил значимые отличия на уровне нормативных идеалов в выборках выпускников 11 и 9 классов за 2015 год по шкалам «доброта» ($t_{эмп} = 857 < t_{крит0.01} = 776$) и «стимуляция» ($t_{эмп} = 640,5 < t_{крит0.01} = 776$). На уровне поведения в выборках выпускников 11 и 9 классов (2015) по шкале «достижения» ($t_{эмп} = 807 < t_{крит0.05} = 865$). Значимые различия ценностей на уровне поведения выявлены в выборках 11 и 9 классов (2016) по шкалам «достижение» ($t_{эмп} = 431,5 < t_{крит0.01} = 688$), «безопасность» ($t_{эмп} = 643,5 < t_{крит0.01} = 688$), «универсализм» ($t_{эмп} = 675,5 < t_{крит0.01} = 688$), «гедонизм» ($t_{эмп} = 285 < t_{крит0.01} = 688$), «традиции» ($t_{эмп} = 668,5 < t_{крит0.01} = 688$), «стимуляция» ($t_{эмп} = 637,5 < t_{крит0.01} = 688$), «власть» ($t_{эмп} = 713,5 < t_{крит0.01} = 770$). Также значимые различия ценностей на уровне по-

ведения были получены в выборках 11 классов (2015, 2016) по шкалам «достижения» ($t_{\text{эмп}}=699 < t_{\text{крит}0.01}=706$), «власть» ($t_{\text{эмп}}=624 < t_{\text{крит}0.01}=706$), а также на уровне поведения в выборке 9 классов за 2015 и 2016 года по параметрам «конформизм» ($t_{\text{эмп}}=683,5 < t_{\text{крит}0.01}=754$) «традиции» ($t_{\text{эмп}}=676,5 < t_{\text{крит}0.01}=754$), «универсализм» ($t_{\text{эмп}}=669,5 < t_{\text{крит}0.01}=754$), «гедонизм» ($t_{\text{эмп}}=464,5 < t_{\text{крит}0.01}=754$), «достижение» ($t_{\text{эмп}}=555 < t_{\text{крит}0.01}=754$), «власть» ($t_{\text{эмп}}=740 < t_{\text{крит}0.01}=754$).

Мы можем подчеркнуть, что в структуре социально-личностных компетенций выпускников 11 класса выделяются такие параметры, как самостоятельность, гедонизм, достижения. Следовательно, выпускники тяготеют к риску, самоутверждению и оригинальности и в меньшей степени склонны заботиться о других.

В структуру социально-личностных компетенций выпускников 9 класса вошли параметры универсализм, самостоятельность, конформизм. Результаты свидетельствуют о важности ценностей сохранения и следования правилам.

В целом, выпускники 9 и 11 классов ведут себя в зависимости от ситуации, что свидетельствует о комфорте, уверенности, спокойствии, которое испытывают по отношению к ситуации обучения. Они общительны, активны, оптимистичны, выпускники имеют тенденцию вести себя традиционно, общепринятым способом и проявлять консерватизм в деятельности, следовать устоявшемуся порядку, правилам, предпочитают четко регламентированную деятельность. При этом выпускники 11 класса готовы обсуждать новые идеи, узнавать что-то новое в сфере своей деятельности, включаться в новые проекты.

Оценивая образовательную среду, выпускники 11 класса подчеркивают ее интенсивность, активность, эмоциональность и доминантность. Выпускники 9 класса выделяют параметры доминантности, интенсивности, обобщенности.

Анализ соотношения ценностей личности на уровне поведения и параметров образовательной среды позволяет сделать вывод о том, что по мере развития параметров образовательной среды наблюдаются изменения в ценностных ориентациях. Таким образом, полученные в исследовании результаты подтвердили выдвинутое в работе предположение о различиях в выраженности компонентов социально-личностной компетенции и их динамике под воздействием образовательной среды.

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004. – 381 с.
2. Сенин И.Г., Орел В.Е. Опросник диагностики личностных особенностей профессионала (ЛОП). – Ярославль: НПО «Диагностика», 2008. – С. 135-147.

3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ В ОПРЕДЕЛЕНИИ СИСТЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ

Слемзина А. А., Евсюкова Н. И.

Существует множество видов практической деятельности учителя, в котором используются методы педагогического воздействия. Учеными, психологами и педагогами всегда подчеркивается актуальность изучения психологических закономерностей, которые лежат в основе педагогического воздействия. Знание этих закономерностей способствует грамотному воздействию на психику ребенка.

В психологии термин «воздействие» определяется как целенаправленный перенос движений, информации или других материальных агентов от одного участника взаимодействия к другому (например: физический контакт – прикосновение или информация в виде сигнала – вызывает ответную реакцию, определяет изменение поведения) [3]. Психическое воздействие направлено на изменение потребностей, установок, отношений, способностей, деятельности, помогает формированию нравственных качеств, творческого самосознания, стремлению к личному росту школьника. Его смысл в том, как рассматривать ребенка: как объект пассивный, зависимый от деятельности взрослого, или как субъект, активный участник деятельности [3]. З. Фрейд говорил о том, что человек по природе – существо биологическое, злое и аморальное и на него необходимо воздействовать с помощью авторитета и манипулирования. Обратное утверждал Э. Шостром, считая манипуляцию псевдофилософией жизни, которая направлена на эксплуатацию и контролирование себя и других [3].

Азимов Э.Г., Шукин А.Н. дают такое определение понятия «педагогическое воздействие»: это влияние педагога на сознание, волю, эмоции учащихся, на организацию их жизни и деятельности в интересах формирования у них требуемых качеств и обеспечения успешного достижения заданных целей [1, с. 192].

Советский, российский психолог Ковалев Г.А. пытался наметить подходы к изучению проблемы психологического воздействия и дать определение самому понятию «психологическое воздействие». По его мнению, любое психологическое воздействие ставит перед собой цель преодолеть субъективные защиты и барьеры индивида, изменить его психологические характеристики или модели поведения в нужном направлении. Ученый предлагал три модели

психологического воздействия и соответствующие им три стратегии воздействия [4, с. 10]:

1) Стратегия императивного воздействия, основными функциями которой являются функция контроля поведения и установок человека, их подкрепления и направления в нужное русло, функция принуждения по отношению к объекту воздействия. Данная стратегия наименее пригодна для педагогической практики, потому что не учитывает состояния, отношения к чему-либо другого человека, условия межличностных отношений, и такое воздействие может привести к обратным и даже отрицательным результатам.

2) Манипулятивная стратегия основывается на проникновении в механизмы психического отражения и использует знание в целях воздействия. Эту стратегию применяют для формирования общественного мнения, например, в рекламе, а иногда и в педагогической практике.

3) Развивающая стратегия, психологическим условием которой является диалог, основывается на эмоциональной и личностной открытости партнеров по общению, психологическом настрое на актуальные состояния друг друга, доверительности и искренности выражения чувств и состояний.

Осуществление эффективного педагогического воздействия обязательно должно базироваться на педагогической теории.

В исследованиях отечественных авторов выделялись следующие виды воздействия: подражание, заражение, внушение (В.М. Бехтерев); убеждение, внушение, заражение (Б. Д. Парыгин, А. В. Кириченко); внушение, убеждение, конформизм (В. Н. Куликов); заражение, подражание, убеждение, внушение (Г. М. Андреева, В. Г. Зызыкин); убеждение (А. Ю. Панасюк); манипулирование (Е. Л. Доценко, Л. И. Рюмина) [4, с. 8].

Традиционно в психологической науке выделяют два основных вида педагогического воздействия: убеждение и внушение. Убеждение – это направленное на сознание и волю ребенка психологическое воздействие (нахождение веских аргументов и связь их с личным опытом ребенка) одного или нескольких лиц, которое логически аргументировано, принимается критически и осознанно выполняется. Эффективность убеждения зависит от умения педагога находить весомые аргументы (факты, примеры, закономерности) и связывать их с личным опытом воспитанника [4, с.308]. Внушение – психологическое воздействие, при котором вводится установка со сниженной аргументацией, и она принимается со сниженной степенью осознанности и критичности, становясь затем внутренней установкой, которая регулирует психическую и физическую активность на уровне автоматизма [4, с. 372].

Существует несколько видов внушения: преднамеренное и непреднамеренное, положительное и отрицательное, прямое и косвенное. При преднамеренном внушении педагог сознательно, целенаправленно внушает то, что хочет внушить. При непреднамеренном внушении педагог не имеет цели внушить какую-либо мысль, действие или поступок [4, с.377]. Положительное и отрицательное внушение зависит от того, какие психологические свойства, с точки зрения морали, внушаются. Чаще отрицательные – непреднамеренно,

а положительные, наоборот, преднамеренно [4, с. 378]. При прямом внушении педагог дает свои распоряжения прямо, открыто, не скрывая цели своего внушения. Используют две разновидности прямого внушения: команда, приказ и внушающее наставление. При косвенном внушении педагог скрывает свою цель от ученика. Используют несколько видов косвенного внушения: внушение через запрет, внушение через противопоставление и внушение с помощью доверия. [4, с. 376]

Все эти воздействия ложатся на плечи одного и того же ребенка и производят соответствующие изменения в его психике. В связи с этим все педагогические воздействия необходимо привести в целостную систему, где каждый метод, каждая форма работы будут, во-первых, выполнять определенную и только ей одной присущую воспитательную функцию, а во-вторых, будут включены в общую систему воздействий как незаменимое звено единого воспитательного процесса [2, с. 49].

При наличии такой системы возможно будет исключить такие влияния, которые противопоставляются друг другу, дублируются и перегружают ребенка. Комплексная система педагогических воздействий, где элементы будут взаимодополнять друг друга, позволит достичь максимального педагогического эффекта. Но для построения такой системы необходим научный психологический анализ воспитательного процесса с точки зрения того, какую роль выполняет то или иное педагогическое воздействие в общем ходе формирования личности ребенка. [2, с. 49]

Божович Л.И. утверждает, что в настоящее время для достаточно четкого и научно обоснованного раскрытия каждого вида воспитательной работы, его специфических задач и методов необходимо создание стройной методической системы воспитания детей. Но недостаточность педагогической теории и нехватка необходимых психологических данных о процессе формирования личности детей мешают созданию такой системы. А это, в свою очередь, приводит к тому, что и теоретически, и практически стираются грани между участками воспитательной работы и получается не система воспитательных воздействий, а неупорядоченное соединение [2, с. 50].

Таким образом, при составлении воспитательной программы необходимо тщательно продумывать всю систему воспитательного влияния на ученика, пути его реализации и соблюдение требований, проанализировать место и роль тех или иных видов воспитательных влияний на психическое развитие ребенка, что позволит объединить все воздействия в единую систему, определить точное содержание и формы педагогической деятельности в отношении каждого раздела воспитательной программы.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.– М.: «Просвещение», 1968. – 464 с.
3. Казанская В.Г. Педагогическая психология: Учебное пособие /В.Г.Казанская. – СПб.: Питер. – 2003. – 366с.
4. Шейнов В.П. Психологическое влияние. /В.П.Шейнов. – Минск: Харвест, 2007. – 638 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 4-5 КЛАССОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММЕ ФГОС

Трибунских А.С., Плаксина И.В.

Наиболее важной проблемой понятийного мышления считается анализ того, каким образом человек проводит разделение между существенными и несущественными признаками и выделяет значимые и необходимые для характеристики объекта, описывают его суть. Л.С. Выготский писал, что по своему происхождению понятия являются результатом длительного процесса развития познания, концептуальным выражением исторически достигнутого человечеством знания [1]. С.Л. Рубинштейн отмечал, что понятие относится к числу логических, но не психологических категорий. Реальными носителями понятий являются конкретные научные дисциплины, в понятиях концентрируются накапливаемые научные знания [3]. Понятийное мышление формируется в процессе изучения наук и освоения научных понятий. Усвоение систематизированных научных знаний формирует внутреннюю понятийную структуру, в рамках которой облегчается перенос навыков, приёмов деятельности, усвоенных закономерностей.

Л.А. Ясюкова отмечает, что понятийное мышление необходимо как основа для усвоения научных понятий, без него научные понятия существуют как отдельные надстройки, обслуживающие выполнение заданий по конкретным школьным предметам. Ребенок не может ими пользоваться для анализа жизненных проблем или «межпредметных» ситуаций. Пока научные знания не «прорастут» в житейский опыт ребенка, понятийное мышление будет оставаться неполноценным, поверхностным, редко используемым в практической деятельности, т.е. не будет функционировать как операциональный механизм интеллекта в целом [4].

Анализируя причины школьной неуспеваемости, исследователи приходят к выводу, что, несмотря на кажущееся многообразие интеллектуальных задач, абсолютное большинство из них может быть решено с помощью понятийного мышления – основной психологической характеристики, необходимой для обучения в школе. К понятийному мышлению относятся такие операции, как выделение существенных признаков и связей, классификация, обобщение, аналогии. В рассуждениях, использующих понятийное мышление, осмыслен-

ние информации происходит посредством включения новых представлений в объективные классификационные группы, основаниями которых являются внутренние, сущностные, константные характеристики предметов и явлений. Исследования последних лет позволили прийти к выводу о ведущей роли понятийного мышления в развитии социального интеллекта. Однако у дошкольников понятийное мышление фактически еще отсутствует, а у младших школьников – только начинает формироваться, в то время как наличие у них социального интеллекта не отрицается никем. Более непосредственное позитивное влияние на конкретное поведение детей в разных ситуациях может оказывать сформированность у них операций понятийного и абстрактного мышления, что позволяет им использовать логический анализ и для решения проблем, возникающих в сфере общения [2].

С целью изучения особенностей развития понятийного мышления было организовано исследование учащихся 4-5 классов, которые в настоящий момент обучаются в соответствии с ФГОС.

В ходе исследования было выдвинуто предположение о том, что уровень понятийного мышления у школьников младшего школьного возраста, обучающихся по ФГОС, снижается.

Диагностика понятийного мышления осуществлялась с помощью шкалы «Ориентация в учебной задаче» М. К. Акимовой, Е. М. Борисовой, методики «Групповой интеллектуальный тест (ГИТ)»; шкалы «Кодирование» Д. Векслера.

В исследовании приняли участие 157 школьников (64 мальчика и 93 девочек), в возрасте от 9 до 11 лет, МБОУ «СОШ №15» г. Владимира.

Достоверность различий результатов определялась с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок. За пороговый уровень значимости принимали величину 0,05. Исследование показало, что успешность выполнения теста учащимися лет близка к нижней границе возрастной нормы. Было установлено, что в данной возрастной группе на статистически значимом уровне 5 классы лучше определяют логику построения числового ряда ($t=3,369$; 0,00) и решают арифметические задачи ($t=2,545$; 0,15). Кроме того, они лучше находят сходства и различия, проводят аналогии, у них выше скоростные возможности речемыслительной деятельности (лабильность нервных процессов на речевом уровне) ($p>0,05$). У 4 классов лучше развиты способности, связанные с обработкой невербальной символической информации. Низкие результаты отмечены в решении арифметических задач и умении оперировать грамматическими структурами. На статистически значимом уровне у 4 классов лучше развиты языковые навыки, «чутье языка» ($t=2,14$; 0,039).

Исследования показали, что учащиеся 5 классов объективно обладают большими возможностями, по сравнению с 4 классами, так как характеризуются более развитым понятийным мышлением, личностной интуицией, а также качествами, позволяющими сдерживать излишнюю эмоциональную

и двигательную реактивность. Для учащихся 4 классов более значительное преобладание результативности отмечается в сфере русского языка.

Результаты, полученные в апреле 2016 года, были соотнесены с результатами, полученными в той же школе, 10 годами ранее. На тот момент учащиеся младшего школьного возраста обучались по программе «Школа 2000». Сравнение диагностических данных показало, что результаты, полученные пятиклассниками в 2016 году, не имеют достоверных отличий от результатов четвероклассников, полученных с 2002 по 2007 год. Таким образом, мы можем говорить о том, что переход к новым образовательным стандартам и их ориентация на развитие универсальных учебных действий снижает возможности развития понятийного мышления в младшем школьном возрасте.

Литература

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: издательство АПН РСФСР, 1988.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Академия, 2004.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000.
4. Ясюкова Л.А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. – СПб., 2005.

РАЗДЕЛ III. СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ТЕОРИЯ АРХЕТИПОВ М. МАРК И К. ПИРСОН В ФОРМИРОВАНИИ ИМИДЖА ЭСТРАДНОГО ИСПОЛНИТЕЛЯ

Антипова А.В.

Научный руководитель Малова Е.Н.

Современные требования, предъявляемые к компетенциям преподавателя эстрадного вокала, предполагают ориентированность в психологии музыкального восприятия, восприятия художественного образа и музыкальных форм. Это позволяет в последующем обучать участников своих вокальных коллективов управлению восприятием слушателя.

По существующим в музыкальной психологии представлениям, музыкальное сознание в том числе базируется на врожденных программах коллективного бессознательного (архетипах). Понятие архетип (от греч. Arche - начало, typos - образ) К.Г. Юнг использовал для обозначения первообразов коллективного бессознательного. По Юнгу, существует ряд универсальных для всех культур, времен и народов архетипов: Персона, Анима и Анимус, Самость, Тень; Герой, Мать, Дитя, Старец.

В отечественной музыкальной психологии накоплен опыт соотнесения архетипических программ и эмоционально-смыслового содержания музыки: В.И. Петрушин связал архетипы с триадой музыкальных жанров, выделенной Д.Б. Кабалевским: песня – Мать, танец – Дитя, марш – Герой; А.В. Торопова разработала систему архетипов: Герой, Анима, Мать, Старик, Дитя, Круг и их музыкально-языковую интерпретацию.

Продолжением идей К.Г. Юнга является маркетингологически ориентированная типология М. Марк и К. Пирсон («Герой и Бунтарь. Создание брендов с помощью архетипов», 2005). Данная типология может быть полезна и для формирования имиджа эстрадного исполнителя. Далее предпринята попытка соотнесения описанных архетипов и имиджа известных эстрадных исполнителей.

Архетип «Простодушный» имеет желание быть счастливым и ощутить Рай.

Ему соответствуют Марина Девятова, Бурановские Бабушки, Елена Ваенга.

Архетип «Искатель» характеризуется желанием свободы поиска себя через освоение мира. Примеры эстрадных исполнителей: Борис Гребенщиков, Леонид Агутин.

Главное желание архетипа «Мудрец» - открыть истину, используя интеллект и анализ для постижения мира. Имиджи Александра Розенбаума, Иосифа Кобзона соотносятся с этим архетипом.

Желание архетипа «Герой» - доказать свою ценность посредством мужественных действий и использовать власть для усовершенствования мира. Пример - Виктор Цой, Игорь Тальков.

Основное желание «Бунтаря» - месть или революция путем разрушения. Такой имидж транслируют группы «Ленинград» и «Тату».

Сделать мечты явью желает «Маг». Предполагаем, что примером может выступать Ж. Агузарова.

Связь с окружающими людьми, идея соответствия - основное желание «Славного Малого». В качестве примера могут быть представлены группы «Любэ» и «Иванушки-International», Алена Апина, Алексей Гоман.

Архетип «Любовник» хочет добиться интимности и испытать чувственное удовольствие, являющееся взаимным. Примеры: группы «Винтаж» и «Виagra», Стас Михайлов, Валерий Меладзе, Валерий Леонтьев.

Хорошо провести время и повеселить окружающий мир желает «Шут». Данный имидж свойственен Никите Джигурде, Сергею Звереву, Шуре.

Желание «Правителя» - контроль, а цель - создание успешной семьи, компании или сообщества. Яркий пример - Алла Пугачева.

«Заботливый» желает защитить людей от возможного ущерба и помочь им. Примеры эстрадных исполнителей: Полина Гагарина, Вера Брежнева, Валерия.

Архетип «Творец» хочет создать вечные ценности, воплощая видение в форму. Константин Меладзе, Игорь Крутой, Сергей Бабкин.

Вышеизложенное позволяет утверждать, что имиджи эстрадных исполнителей вполне соотносятся с архетипами теории М. Марк и К. Пирсона, а восприятие образа и творчества благодаря архетипу неделимо. Данная типология позволит конструктивно содействовать осознанному формированию имиджа молодого вокалиста.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ НРАВСТВЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Антонова В.В.

Научный руководитель Малова Е.Н.

Проблема нравственного развития и совершенствования личности приобретает особую актуальность в переходный период российского общества, период разрушения прежней идеологии и культуры и несформированности другой культуры, что не может не отразиться на системе ценностей и социальных норм общества. Социальные изменения оказывают воздействие на всех членов общества, но в большей степени на подростков и молодежь, чьи нормы и принципы, жизненные цели и идеалы находятся в процессе становления. В связи с этим одной из главных задач, стоящих перед исследователями, является анализ факторов (детерминант, условий) поиска молодыми людьми способа жизнедеятельности на основе воспринимаемых, принимае-

мых или формируемых ими во временной перспективе базовых отношений к миру, человеческому сообществу и самому себе.

Методологически исследование опирается на представление о нравственном самоопределении А.Б. Купрейченко, понимаемое как процесс ориентации личности в системе нравственных идеалов и ценностей, среди людей и социальных групп, являющихся их носителями, а также как осознанный процесс поиска, выбора и создания личностью собственных нравственных эталонов и идеалов, а затем на их основе – принципов, ценностей, норм, правил и т. п. Структурно выделены следующие сегменты: самоопределение в системе мировоззрений, философских концепций нравственности, а также в системах моральных ценностей различных эпох и культур; самоопределение в отношении объектов и явлений окружающего мира (предполагает нравственную оценку явлений данной сферы жизнедеятельности и формирование стратегий поведения в случае столкновения нравственных мотивов); самоопределение в отношении других людей, групп и общества в целом с точки зрения нравственности; самоопределение в отношении к самому себе.

В качестве диагностического инструментария использовались методики «Нравственное самоопределение личности» А.Е. Воробьевой, А.Б. Купрейченко, методика Шварца для изучения ценностей личности, методика «Шкала экзистенций» А. Лэнгле, К. Орглера, пятифакторный личностный опросник МакКрае-Коста («Большая пятерка»). Выборка составила 52 учащихся 11-х классов школ г. Владимира.

В результате нормирования выборки, в группу со сформированным нравственным самоопределением вошли испытуемые, имеющие средние и высокие показатели по шкалам методики А.Е. Воробьевой, А.Б. Купрейченко ($n=42$, что составило 80,8%). В группу с недостаточно сформированным нравственным самоопределением вошли испытуемые, имеющие показатели ниже групповых норм ($n=10$, что составило 19,2%).

Испытуемых обеих групп характеризуют сходные результаты по шкале происхождения нравственности; склонности к стратегии невзаимности в нравственном поведении на когнитивном уровне и взаимности в этическом поведении на эмоциональном уровне.

Установлены статистически достоверные различия между следующими показателями: признание высокой значимости нравственности и морали для общества ($U=69$, $p\leq 0,01$); убеждение в том, что воздаяние носит характер прямого соответствия ($U=65,5$, $p\leq 0,01$); признание нравственности как силы личности ($U=109,5$, $p\leq 0,05$); обязательность соблюдения нравственных норм на эмоциональном уровне ($U=74$, $p\leq 0,01$). А также позитивные нравственные позиции характерны группе 1, а негативные – группе 2: абсолютность / относительность нравственности ($U=66,5$, $p\leq 0,01$); обязательность / необязательность соблюдения нравственных норм на когнитивном и конативном ($U = 71$, $p\leq 0,01$) уровнях; активность / пассивность в соблюдении нравственных норм на всех уровнях (когнитивном ($U = 95,5$, $p\leq 0,01$), эмоциональном ($U = 32$, $p\leq 0,01$), конативном ($U = 49,5$, $p\leq 0,01$)); взаимность / невзаимность в этическом поведении на конативном уровне. По блоку нравственных ориентаций процентная доля старшеклассников с недостаточно сформированным нрав-

ственным самоопределением, имеющих эгоцентрическую ($\varphi^*=2,63$, $p\leq 0,01$) и группоцентрическую ($\varphi^*=1,75$, $p\leq 0,05$) ориентации, выше процентной доли старшеклассников группы 1.

В результате проведенного исследования ценностных ориентаций и их ранжирования удалось установить следующее. На уровне убеждений наиболее значимыми у группы со сформированным нравственным самоопределением является «самостоятельность», «безопасность» и «доброта»; на уровне поведения «доброта», «самостоятельность» и «универсализм», т.е. превалируют просоциальные ценности, тенденция давать приоритет внутригрупповым интересам, взаимозависимости, эмоциональной близости, групповым достижениям и кооперации.

У группы с недостаточно сформированным нравственным самоопределением на уровне убеждений таковыми являются «самостоятельность», «достижения» и «доброта»; на уровне поведения «самостоятельность», «стимулирующая» и «доброта», что говорит о приоритете личных интересов, ценности независимости, эмоциональной обособленности, личных достижений и соревнования.

Статистически достоверно значимые различия ценностей на уровне убеждений установлены по шкалам «комфортность» ($U=111$, $p\leq 0,05$), «традиции» ($U=93$, $p\leq 0,01$), «доброта» ($U=134,5$, $p\leq 0,01$), «безопасность» ($U=106$, $p\leq 0,01$). На уровне поведения «комфортность» ($U=127$, $p\leq 0,05$), «безопасность» ($U=86$, $p\leq 0,01$). Следовательно, для группы со сформированным нравственным самоопределением в большей степени характерны сдерживание действий, которые могут навредить другим людям, самодисциплина, подчинение правилам; уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи, групповая солидарность; доброжелательность в повседневном взаимодействии с близкими людьми, потребность в обеспечении процветания группы (верности, честности, полезность, надежность); потребность в безопасности, стабильности и гармонии в обществе.

Следует обратить внимание на то, что все достоверно значимые различия относятся к просоциальным ценностям и имеют отношение к удовлетворению потребностей, связанных с существованием во внешнем мире, отказ от эгоистических интересов. Можно предположить, что это свидетельствует о более высокой способности к социальной адаптации. Так как группа с недостаточно сформированным нравственным самоопределением имеет более низкие значения по этим ценностям, кроме того, на уровне убеждений и на уровне поведения такие ценности, как «доброта» и «комфортность» являются наименее значимыми (10 и 9 ранг соответственно), можно предположить, что это, скорее, нежелание следовать традициям и нормам общества, низкая оценка собственной культуры, тем более, последнее сцеплено с приверженностью стратегии необязательности соблюдения нравственных норм.

Усиливают тревожность результаты части исследования базовых качеств старшеклассников по пятифакторному личностному опроснику МакКрае-Коста: установлены статистически достоверные различия по шкалам сотрудничество ($U = 88,5$, $p\leq 0,01$), добросовестность ($U = 132,5$, $p\leq 0,05$). У группы 2 значительно выражены обособленные тенденции, холодное отношение к

другим людям, превосходство собственных интересов, нежелание прислушиваться к мнению других людей, типично соперничество и конкуренция с другими людьми; большая склонность к неконтролируемому, импульсивному поведению, нарушению норм поведения и моральных принципов.

Сравнение результатов, характеризующих экзистенциальную исполненность старшеклассников обеих групп, позволило выявить значимые различия по шкалам: «свобода» ($U=122,5, p \leq 0,05$), «ответственность» ($U=128, p \leq 0,05$), «экзистенция» ($U=115, p \leq 0,05$) и общий показатель экзистенциальной исполненности ($U=131,5, p \leq 0,05$). Для группы со сформированным нравственным самоопределением характерна средняя степень экзистенциальной исполненности, которая обусловлена ощущением собственной жизни как ценности; принятием себя самим через признание других; переживанием смысла, которое облегчает согласие с миром и помогает находить и воплощать собственный личностный смысл в конкретных ситуациях. Низкая степень экзистенциальной исполненности у группы 2 характеризуется слабой способностью принятия решений в отношении собственной жизни; отсутствием готовности нести ответственность за последствия своего поведения.

Понимание обществом важнейшей роли духовно-нравственных факторов, необходимости морального оздоровления, духовного преобразования и нравственного воспитания молодежи для возможного будущего нашей страны требует практических рекомендаций по сопровождению нравственного самоопределения подрастающего поколения. Исходя из результатов данного исследования, можно предположить, что объединение таких факторов, как создание благоприятных условий для развития способности к самовосприятию и саморефлексии, формирования способности к самостоятельным поступкам и принятию ответственности за их результат, а также создание благоприятного, пронизанного гуманистическими ценностями воспитательного пространства могут стать определяющими факторами повышения уровня нравственного самоопределения.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Ерашевская Екатерина Юрьевна
Студентка 6 курса кафедры Общей и педагогической психологии ВлГУ,
Морозова Ольга Васильевна
Научный руководитель, канд. психол. наук, доцент каф. ОиПП
ВлГУ

В настоящее время интерес к проблеме формирования личностной идентичности существенно возрастает. Данное обстоятельство обусловлено спецификой социальной ситуации, в которой оказалось современное общество в развитых странах мира в целом и, в частности, в России. Если в психологии и психиатрии XIX – начала XX в. высшими ценностями считались постоянство и устойчивость, в то время как изменчивость и множественность «Я»

трактовали как несчастье и болезнь (подобно раздвоению личности при шизофрении), то сегодня неустойчивость и пластичность социальной и личной идентичности становится закономерным и естественным явлением. В российском обществе, пережившем в течение XX века два периода радикальных общественных преобразований (попытку построения общества, основанного на началах социальной справедливости, и столь же радикальный переход к рыночной экономике), данная проблема приобретает особую остроту [4]. Сегодня много говорится о необходимости поиска идентичности российским обществом в целом, поскольку десятилетия, когда нравственные ориентиры были смутны и порой противоречивы, не прошли бесследно [1]. Вот почему проблема зачастую мучительного поиска своей идентичности необыкновенно остро стоит перед современными юношами и девушками. В наши дни не только представители юношеского возраста, но и взрослые нередко переживают кризис идентичности, ибо они вынуждены переоценивать свои убеждения и прежние выборы и искать себя в новой реальности без ущерба для чувства непрерывности и целостности формирования личности. Потребность в формулировании теоретических положений, призванных помочь использовать на практике психологическое знание с целью поиска разрешения кризиса идентичности в юношеском возрасте сегодня является особенно актуальной. Вот почему так важно проанализировать особенности процесса формирования личностной идентичности в юношеском возрасте, т.е. в период, являющийся одним из наиболее сенситивных в процессе формирования идентичности и личностного самоопределения. При этом необходимо учитывать то обстоятельство, что современные юноши и девушки через сравнительно короткий промежуток времени составят ядро того поколения, которое будет определять судьбу нашей страны.

Теоретическая значимость исследования определяется противоречивой ситуацией, сложившейся в современной психологической науке. С одной стороны, исследованию данной проблемы посвящено множество работ отечественных и зарубежных учёных. В середине XX столетия понятие идентичности было введено в психологическую науку Э.Эриксеном, впервые детально разработавшим данное понятие и придавшим ему подлинно научный статус. В отечественной психологии активно разрабатывается близкое по психологическому содержанию понятие личностного самоопределения. Этой проблеме были посвящены многие работы С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбурга. Данная проблематика в современной российской психологии наиболее активно анализируется в рамках социальной психологии (В.А. Ядов, Г.М. Андреева, В.С. Агеев, Е.П. Белинская, Т.Г. Стефаненко, Г.У. Солдатова и др.). Вместе с тем, исследованию особенностей формирования личностной идентичности в юношеском возрасте, как мы полагаем, уделяется ещё недостаточно внимания. Вот почему тема данной работы представляется актуальной в теоретическом отношении.

Целью нашего исследования является изучение формирования личностной идентичности в юношеском возрасте. Основной гипотезой является

положение о том, что формирование идентичности в юношеском возрасте связано с неравномерностью освоения юношами и девушками сфер самоназначения. Чаще всего девушки опережают юношей в освоении социально значимых сфер назначения. Раньше всего идентичность приобретается в сферах «профессия» и «дружба», затем, соответственно, в сферах «любовь», «религия», «семья» и «политика».

В ходе нашего исследования был осуществлён теоретический анализ проблемы назначения феномена идентичности в зарубежной и отечественной психологии и особенностей формирования идентичности в юношеском возрасте (работы Э. Эриксона, Дж. Марсии, Р.Д. Лифтона, А. Ватермана, Дж. Мида, И.С. Кона, В.А. Ядова и целого ряда других исследователей). Сегодня данное понятие используется как в науке, так и в сфере практической деятельности для описания процессов и состояний, выражающих идею постоянства, тождества, преемственности индивида и его самосознания. В психологии данное понятие имеет три основных значения.

Психофизиологическая идентичность обозначает единство и преемственность физиологических и психических процессов и свойств организма, благодаря которой он отличает свои физические характеристики от аналогичных характеристик других людей (например, человек может сказать о себе, что он брюнет или блондин). *Социальная идентичность* - это переживание и осознание своей принадлежности к тем или иным социальным группам и общностям. Идентификация с определёнными социальными общностями превращает человека из биологической особи в социального индивида и личность, позволяет ему оценивать свои социальные связи и принадлежности в терминах «Мы» и «Они». *Личностная идентичность* или самоидентичность - это единство и преемственность жизнедеятельности, целей, мотивов и смысло-жизненных установок личности, осознающей себя в качестве субъекта определённого вида деятельности. Это некая-то особая черта или совокупность черт, которыми обладает индивид, а его самость, от-refлексированная в терминах собственной биографии. Она обнаруживается не столько в поведении субъекта и реакциях на него других людей, сколько в его способности поддерживать и продолжать некий нарратив, историю собственного Я, сохраняющего свою цельность, несмотря на изменение отдельных ее компонентов [2; 5].

В настоящее время нами проводится исследование, посвящённое выявлению особенностей формирования личностной идентичности в юношеском возрасте. В основе исследования лежит использование методики, разработанной В.Б. Никишиной и Е.А. Петраш [3]. Методика основана на использовании стандартизованного бланка, в который включены 45 лингвосемантических форм, соответствующих содержанию 15 ролей (15 существительных, соответствующих когнитивному параметру личностной идентичности; 15 прилагательных, характеризующих эмоционально-мотивационный параметр личностной идентичности; 15 глаголов, соответствующих поведенческому параметру личностной идентичности). Респондентам предлагается проран-

жировать в порядке убывания (1 – максимальная значимость, 15 – минимальная значимость) представленные лингвосемантические формы с позиции «Я о себе». Общий объём выборки составляет 64 человека, в числе которых 33 девушки и 31 юноша.

Данный этап нашего исследования имеет своей целью сбор и анализ эмпирического материала с целью подтверждения или опровержения выдвинутой нами гипотезы. Данную статью можно рассматривать в качестве своеобразного приглашения к дискуссии, посвящённой поиску возможных путей исследования проблемы формирования личностной идентичности в юношеском возрасте. Автор заранее благодарен всем её потенциальным участникам за высказанные замечания, предложения и пожелания.

Список литературы

1. Гудков Л.Д. Негативная идентичность. М.: Новое литературное обозрение; ВЦИОМ-А, 2004. – 816 с.
2. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
3. Никишина В.Б., Петраш Е.А. Методика исследования личностной идентичности: методология и технологии стандартизации //Учёные записки Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014.– № 13 (184) Т.22.– С.354-361.
4. Социальные трансформации в России: теории, практики. Сравнительный анализ. Под ред. В.А.Ядова. М.: Флинта, 2005. – 584 с.
5. Эриксон Э. Идентичность, юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ЗПР ДЛЯ ДЕЛЬФИНОТЕРАПЕВТОВ

Кашицына. А.О.
Студентка группы Плмп-114

Является ли дельфинотерапия эффективным средством лечения? Ответ на этот вопрос появился еще в начале 90-х годов в Великобритании, когда ученые, проведя ряд исследований, подтвердили, что дельфины благоприятно влияют на психоэмоциональное состояние человека. Психолог Дэвид Натансон вместе с антропологом Бэтси Смитом работали над изучением взаимоотношений человека и дельфина. Они наблюдали за тем, как дельфины взаимодействовали с детьми с различными отклонениями, и выявили интересную особенность, что дельфины-афалины ведут себя рядом с детьми, будто те нуждаются в их помощи. В результате исследования возникла идея о написании обучающего эффективного метода работы с детьми и дельфинами.

Дельфинотерапия – это новый нетрадиционный метод лечения больного дельфинами-афалинами (черноморскими), используется для целого ряда психических и физических заболеваний. В основе метода лежит ультразвук

(частотой до 200 кгц) излучаемый дельфином, который производит массаж на клеточном уровне, благодаря чему полезные активные вещества быстрее и лучше проникают в клетки [1].

Учитывая все неблагоприятные условия, сложность настоящего, времени, проблемы, стрессовые ситуации и трудности, следует отметить, что количество детей с отклонениями, а особенно с задержкой психического развития, значительно увеличивается с каждым годом. Множество факторов, как никогда, сказываются на эмоциональной сфере ребенка и, следовательно, детям нужны позитивные эмоции и дружелюбная атмосфера.

Исходя из этого, мы провели исследование на базе дельфинария «Нэмо» в городе Анапа, создали и внедрили программу, направленную на коррекцию эмоциональной сферы у детей с задержками психического развития. Наше исследование показывает востребованность дельфинотерапии в настоящее время, так как это лучший источник положительных эмоций и создания благоприятной атмосферы.

Целью данной работы была разработка и апробирование коррекционной программы по совершенствованию эмоциональной сферы детей с ЗПР.

В качестве причины задержки психического развития могут выступать

- нарушения конституционального развития ребенка, из-за которых он начинает по своему физическому и психическому развитию отставать от сверстников (так называемый, гармонический инфантилизм);

- различные соматические заболевания (физически ослабленные дети);
- поражения центральной нервной системы (дети с минимальной мозговой дисфункцией). У таких детей происходит значительное снижение работоспособности, памяти и внимания, возникают проблемы с усвоением навыков чтения, письма, счета и речи, развиваются эмоциональные и личностные нарушения. [2].

Важно понять, что продуманное, грамотное и целенаправленное воспитание и обучение улучшит и продвинет эмоциональную сферу ребенка. Родителям, в свою очередь, нужно создать необходимые условия в семье, которые соответствуют состоянию ребёнка.

Основная цель программы, таким образом, направлена на эмоционально сферу, хотя осуществляется индивидуальный подход к каждому ребенку, который может включать коррекцию поведения, развитие мотивации, мышления, доверия или моторики, и т.д. Программа служит своеобразным “толчком” для ребенка, дополняя и ускоряя действие более традиционных видов терапии. В результате дельфинотерапии развивается внимание и увеличивается степень доверия к другим, на порядок позитивнее становится восприятие окружающего мира за счет большого количества ярких и положительных эмоций. Это позволяет получить лучший результат во взаимодействии с другими профессионалами и их методам работы. Позитивный настрой – основная составляющая успеха в любой области. Дельфинотерапия не только удовлетворяет определенные потребности детей, но и дает семье необходимые знания о том,

как закрепить полученный успех, когда курс терапии закончится и семья вернется к обычной жизни.

На всех этапах обязательным элементом терапии является просветительская и терапевтическая работа с родителями. Дельфинотерапия также помогает детям стать более независимыми, но она не лечит травмы, физические заболевания и не предотвращает их.

Исследование проводилось на базе дельфинария «Немо» города Анапы с 21.03.2016 по 16.04.2016.

Выборка – дети с ЗПР, проходящие курс реабилитации в отделе дельфинотерапии дельфинария «Немо» города Анапы в возрасте от 5-12 лет (n– 8 человек).

Литература

1. Лукина Л.Н. Дельфины в системе психофизической реабилитации людей. - Севастополь : НПЦ «ЭКОЗИ - Гидрофизика», 2007. -174с.
2. Кирстен Кунерт. Дельфинотерпия. Маленькое чудо каждый день. Бесценный дар дельфинов /Пер. с англ.– СПб. : «Издательство «ДИЛЯ», 2013. -224с.

ДЕЛЬФИНОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С ДЦП

Киприянова М. И. ,
Студентка группы ПЛМП-114

В последнее время наблюдается увеличение количества детей с диагнозом «Детский церебральный паралич» (ДЦП). Стоит отметить, что детский церебральный паралич можно рассматривать как модель влияния двигательного недостатка на формирование эмоциональной сферы детей. Симптомы, сопровождающие заболевание, способствуют специфичности взаимоотношений ребенка с окружающими, что, в свою очередь, оказывает негативное влияние на всю эмоциональную сферу развивающейся личности. Эмоции являются фундаментальным фактором в адаптации детей к условиям внешней среды, поэтому их изучение имеет большое научное и практическое значение. Объективная необходимость изучения особенностей эмоциональной сферы детей с ДЦП, изучение возможностей психокоррекционных программ эмоциональной сферы определяет актуальность исследования.

Каждый из нас слышал истории о спасении тонущих людей дельфинами. Всего лишь находясь рядом с ними, мы испытываем восторг, радость и самые положительные эмоции. Похожие эмоции мы можем испытать даже при просмотре фильма об этих невероятных животных. Всплеск ярких эмоций от общения с дельфинами заряжает нас энергией и жизненными силами. Кроме того, дельфины – это бесценная возможность найти внутреннюю гармонию. Сегодня дельфинотерапия широко применяется по всему миру и особенно

плодотворно сказывается на детях с психоневрологическими расстройствами. В настоящее время существует множество примеров, когда общение детей с дельфинами помогает малышам преодолеть самые сложные проблемы со здоровьем.

Поэтому проблема исследования эмоциональной сферы детей с ДЦП является востребованной и требует дальнейших исследований и доработок. Этому и посвящена наша работа.

Целью исследования является разработка и апробирование программы коррекции эмоциональной сферы детей с ДЦП для дельфинотерапевтов.

Объектом исследования выступают особенности эмоциональной сферы детей с ДЦП.

Предметом исследования послужила дельфинотерапия как средство коррекции эмоциональной сферы детей с ДЦП.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач, основными из которых являются следующие: выявить особенности эмоциональной сферы детей с ДЦП; разработать программу коррекции эмоциональной сферы детей с ДЦП для дельфинотерапевтов; оценить эффективность использования метода дельфинотерапии как средства коррекции эмоциональной сферы детей с ДЦП.

Гипотезой исследования является предположение об эффективности дельфинотерапии как метода коррекции эмоциональной сферы детей с ДЦП.

Проводя констатирующий этап исследования, мы воспользовались теоретическим анализом и эмпирическими методами. Использовались следующие методики: Опросник САН (самочувствие, активность, настроение) В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, Шкала дифференциальных эмоций К. Изарда, Оценка эмоционального состояния по типу сдвига цветовой чувствительности Э.Т. Дорофеевой.

Результаты данного исследования могут быть использованы психологами отдела дельфинотерапии дельфинария «Немо» города Анапы и в любых детских реабилитационных учреждениях при проведении занятий по дельфинотерапии, а также для совершенствования данного метода.

В исследовании приняли участие дети с ДЦП, проходящие курс реабилитации в отделе дельфинотерапии дельфинария «Немо» города Анапы в возрасте от 8 до 12 лет – 5 человек.

По результатам исследования эмоциональной сферы детей с ДЦП было выявлено доминирование отрицательных эмоций. Дети находятся в напряжении, зачастую грустны и тревожны, некоторые из них озабочены. На основе выявленных особенностей была разработана программа коррекции эмоциональной сферы детей с ДЦП, курс которой рассчитан на 10 занятий по 25 минут каждое, включающая в себя ряд упражнений и подробную инструкцию как для опытного дельфинотерапевта, так и для начинающего.

Обработка данных формирующего эксперимента и оценка эффективности программы на сегодняшний день находятся в процессе осуществления, но, по субъективным оценкам дельфинотерапевтов и в постэкспериментальном

интервьюировании детей и родителей, предварительно можно заключить, что программа показала свою эффективность. Это проявляется в возникновении интереса, хорошего настроения, охотного общения с окружающими, заметном снятии напряжения.

РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ

Коткова Галина Александровна

Студентка 6 курса кафедры общей и педагогической психологии ВлГУ,

Морозова Ольга Васильевна

Научный руководитель, канд. психол. наук, доцент

В психологии проблема самооценки традиционно рассматривается как один из наиболее значимых факторов развития личности. Правильное формирование и развитие самооценки – залог успешного становления личности. В настоящее время перед педагогами поставлена задача использовать в работе с детьми личностно-ориентированный подход, развивать не только их способности, но и личностные качества, обращать должное внимание на все аспекты развития. Самооценка является одним из наиболее значимых аспектов, это оценка человеком самого себя, своего места среди других людей, своих возможностей и качеств. Самооценка является формирующим ядром индивидуальности, которая во многом предопределяет жизненные позиции человека, уровень его требований, систему оценок [2]. Именно по этой причине интерес к проблеме самооценки младших школьников в последнее время возрастает.

Цель данного исследования – оценка эффективности программы игровой терапии развития самооценки младших школьников. Была выдвинута гипотеза о том, что разработанная программа игровой терапии будет эффективна в коррекции и развитии самооценки младших школьников.

В ходе данного исследования были изучены теоретические подходы в рамках изучаемой проблемы исследования: понятие самооценки, особенности самооценки младших школьников и факторы ее формирования, основные положения об игровой терапии. Была проведена работа по исследованию самооценки младших школьников, и на основании полученных результатов составлена и реализована игровая программа.

Первичное исследование самооценки младших школьников проводилось с использованием трех методик: методики измерения уровня самооценки Дембо-Рубинштейн в интерпретации А.М. Прихожан, методики измерения уровня самооценки «Какой я?» Р.С. Немова. Для наибольшей достоверности результатов был использован метод экспертной оценки.

Результаты первичного исследования показали, что многие учащиеся имеют высокую самооценку, что, согласно исследованиям Липкиной А.И. [1], является нормой для детей этого возраста. Однако большая половина клас-

са имеет средний уровень самооценки. Один из учащихся имеет устойчивую низкую самооценку, что связано с его замкнутостью, застенчивостью и неуверенностью в себе. Исходя из полученных результатов, был сделан вывод, что программа, в связи с наличием большого количества детей со средним уровнем самооценки и наличием детей с низким уровнем, должна быть нацелена на повышение общего уровня самооценки у учащихся, ее развитие. Несмотря на то, что класс в целом дружный и общительный, некоторым учащимся необходима коррекция и развитие социальных качеств.

Результаты первичного исследования послужили основой для разработки игровой программы. Разработанная программа предназначена для развития и коррекции самооценки младших школьников средствами игровой терапии. Достижение поставленных задач предполагается путем использования различных игровых методик, показывающих важность тех или иных качеств личности. Каждое занятие несет в себе определенный посыл. Поэтапно дети узнают лучше как друг друга, так и лично себя; прознают все детали своей индивидуальности; научатся использовать свои лучшие качества в повседневной жизни; обретут уверенность в себе; узнают, для чего нужно ставить цели и как достигать определенных результатов; поймут, насколько важно принимать окружающих людей такими, какие они есть; узнают, о необходимости взаимопомощи.

Программа развития самооценки поделена на два направления: первое – работа с детьми, второе – работа с родителями.

Работа с детьми состоит из четырех этапов, включающих в себя девять занятий.

Первый этап – ориентировочный. Включает в себя два вводных занятия, цели которых – установить позитивный, доброжелательный контакт с детьми и ознакомить с правилами.

Второй этап направлен на выявление типичных трудностей развития детей и переживаемых ими конфликтных ситуаций. Данный этап состоит из двух занятий.

Третий этап – конструктивно-формирующий. Направлен на формирование адекватных способов поведения в конфликтных ситуациях, развитие коммуникативных навыков, развитие способности к осознанию и принятию себя, своих возможностей. Данный этап состоит из четырех занятий.

Последний этап – обобщающе-закрепляющий. Его цели – обобщение сформированных адекватных способов коммуникации, перенос позитивного опыта, полученного на занятиях, в повседневную жизнедеятельность, мотивация на дальнейшие достижения. Этот этап состоит из одного заключительного занятия. Это подведение итогов программы.

Второе направление – работа с родителями включает – в себя одно занятие - «Родительское собрание». Это занятие проводится с родителями, без детей, в форме родительского собрания. Чтобы добиться максимальных результатов по программе, важно привлечь к участию родителей, так как в этом возрасте именно родители являются авторитетом для ребенка. На собрании необходи-

мо объяснить родителям важность развития детской самооценки, обсудить с ними результаты тестирования по методикам на определение самооценки, дать рекомендации по развитию адекватной самооценки.

В программе были задействованы такие методы, как игротерапия, сказкотерапия, моделирование ситуационных задач. Эти методы позволяют вовлечь детей в коррекционный процесс, а также сделать его наиболее увлекательным и эффективным.

После проведения занятий по программе было проведено повторное исследование самооценки младших школьников по методике Дембо-Рубинштейн и методике «Какой я?», были собраны результаты.

Чтобы установить направленность и выраженность изменений, произошедших за период проведения занятий по программе, мы воспользовались расчетом Т-критерия Вилкоксона. С его помощью мы определили, насколько изменился уровень самооценки школьников в целом.

Как видно, результаты, полученные путем сравнения данных до проведения программы и после, по обоим методикам показывают положительный сдвиг.

Положительный – у 15 из 28 учащихся – 53,5%, нулевой – у 7 учащихся – 25%, отрицательный – у 6 учащихся – 21,5% по методике Дембо-Рубинштейн. Кроме того, ранговый сдвиг большинства учащихся имеет достаточно высокий показатель.

По методике «Какой я?» положительный сдвиг представлен у 21 учащегося – 75%, нулевой – у пяти учащихся – 17,5%, отрицательный – у 2 учащихся – 7,5%.

Таким образом, добившись превалирующего положительного сдвига по двум методикам, повысив уровень самооценки детей, оказав им помощь в развитии коммуникативных качеств, уверенности в себе, можно сделать вывод, что разработанная программа была эффективна в развитии самооценки младших школьников.

Данное исследование полностью подтверждает выдвинутую гипотезу. Разработанная нами программа с применением игровой терапии будет эффективна в деятельности психолога для коррекции и развития самооценки младших школьников при условии реализации программы, направленной как на повышение общего уровня самооценки у учащихся с низкой самооценкой, ее развитие и коррекцию, так и на развитие адекватного самовосприятия.

Список литературы

1. Липкина А.И. Самооценка школьника.-М.: Знания, 1976.-64 с.
2. Дьяченко, М.И., Кайдыбович, Л.А. Психологический словарь-справочник. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2011.

БИОХИМИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Лобанов Е.В., студент 3 курса
стоматологического факультета МГМСУ имени А.И. Евдокимова
Артамонова Е.Р., доцент кафедры ОиПП ГумИ ВлГУ

Психика-функция нервной системы и высшего её отдела- головного мозга. В 60-е годы прошлого века выяснилось, что в передаче импульсов между нервными клетками имеет место химический механизм действия, в котором участвуют биологически активные вещества – гормоны. Это сигнальные химические вещества, циркулирующие по кровеносной системе и оказывающие сложное и многогранное воздействие на биохимические реакции и процессы, проходящие в организме [4]. Наряду с активным влиянием на биохимические процессы, гормоны во многом определяют поведенческие реакции человека и выступают биохимическим фактором социальных отношений. За последнее время выявлен и изучен ряд гормонов, описано их влияние на организм человека, его психику и жизнедеятельность в целом. Среди них серотонин, мелатонин, дофамин, адреналин и норадреналин, эндогенные опиаты (эндорфины, энкефалины), фенилэтиламин, окситоцин, вазопрессин, андрогены (тестостерон), эстрогены (эстрадиол), прогестины (прогестерон), пролактин и другие [5].

Интересно то, что некоторые молекулярные механизмы регуляции социального поведения оказались на редкость консервативными - они существуют, почти не меняясь, сотни миллионов лет и работают с одинаковой эффективностью как у людей, так и у животных. Типичный пример - система регуляции социального поведения и общественных отношений с участием нейропептидов окситоцина и вазопрессина.

Окситоцин - гормон гипоталамуса - отвечает за работу эндокринной системы, половых желез и обмена веществ. Поступая в головной мозг, он оказывает влияние на поведенческие реакции: понижает уровень тревожности и напряжения человека при контактах с другими людьми, улучшает коммуникабельность, повышает степень доверия к конкретному человеку, при его секреции проявляются доброта, у женщин возрастает материнский инстинкт.

В настоящий момент считается, что уровень окситоцина повышается при близком контакте с человеком, особенно при прикосновениях и поглаживаниях.

Современные исследования доказывают, что под влиянием окситоцина у человека, который находится рядом со своим постоянным партнером, возникает чувство спокойствия, поэтому окситоцин нередко называют гормоном привязанности и нежности. Кроме того, окситоцин стимулирует выработку эндорфинов, вызывающих ощущение счастья [6].

Высвобождение вазопрессина, напротив, усиливает стрессовые реакции, состояние тревоги, боль и другие факторы, механизм которых до конца не

выяснен. В головном мозге вазопрессин регулирует агрессивное поведение, участвует в механизмах памяти, обучения, взаимодействует с центром жажды. Вазопрессин воздействует на гладкие мышцы стенок сосудов, из-за этого происходит их сужение и, как следствие, повышение артериального давления. Повышение уровня содержания вазопрессина в крови наблюдается в шоковых состояниях организма, при травмах и значительных кровопотерях, боли, а также при приеме некоторых медикаментозных препаратов.

Окситоцин выступает биохимическим фактором дружеских отношений. Дружба как социально-психологическое явление оказывает значительное воздействия на психику тех, кто дружит. Дружеское общение, комплименты, сотрудничество, знаки внимания - все это способствует выработке окситоцина, отвечающего за доверие и привязанность людей друг к другу. Причём, чем выше привязанность людей друг к другу, тем больше их доверие друг другу и влияние друг на друга в плане образа жизни, взглядов, привычек. Известна половица: «Скажи мне, кто твой друг, и я скажу тебе, кто ты».

Интересные данные были получены учёными, которые заинтересовались взаимосвязью окситоцина и отношений между матерью и ребенком [3]. Было отмечено, что окситоцин повышается, когда женщина связана с кем-то отношениями заботы, воспитания, общими впечатлениями. Концентрация окситоцина снижалась, когда женщина скучала, переживала чувство утраты, разрыва, одиночества, а также, если была лишена поддержки и внимания.

Психологи давно предполагали, что первые месяцы после рождения ребенка особенно важны для развития у него способности к полноценному общению, любви и дружбе, формированию устойчивых социальных связей. Эта гипотеза в последнее время стала получать прямые подтверждения, основанные на биохимических исследованиях [4]. Выяснили, что контакт с родным, любимым человеком в норме приводит к повышению концентрации определенных нейропептидов (в частности, окситоцина) в спинномозговой жидкости и крови. В противном случае человек не будет испытывать радости и удовольствия от общения.

Дети, лишённые контакта с родителями сразу после рождения, рискуют на всю жизнь остаться ущербными в эмоциональном, психическом и социальном отношении. Даже обретение новой полноценной семьи и любящих приемных родителей не гарантирует полной реабилитации, если ребенок провел первые 1-2 года жизни в приюте.

Ученые изучали выборку из 18 детей - бывших сирот, которые провели в приюте первые месяцы или годы жизни (от 7 до 42 месяцев, в среднем 16,6 месяцев), а затем были усыновлены или удочерены благополучными, обеспеченными семьями. В этих комфортных условиях дети провели к моменту начала эксперимента от 10 до 48 (в среднем 36,4) месяцев. В качестве «контроля» использовались дети, живущие с родителями с самого рождения. Затем был измерен уровень двух ключевых нейропептидов, связанных с формированием социальных связей окситоцина и вазопрессина.

Оказалось, что у бывших сирот уровень вазопрессина заметно понижен по сравнению с «домашними» детьми [3]. Что касается окситоцина, то оказалось, что у «домашних» детей после общения с мамой уровень окситоцина заметно повышается, тогда как общение с незнакомой женщиной такого эффекта не вызывает. У бывших сирот окситоцин не повышался ни от контакта с приемной матерью, ни от общения с незнакомкой.

Результаты показывают, что способность радоваться общению с близким человеком, по-видимому, формируется в первые месяцы жизни. Малыши, лишенные в течение этого критического периода самого главного - контакта с родителями, - могут на всю жизнь остаться эмоционально обедненными, им будет трудно адаптироваться в обществе и создать полноценную семью.

При исследовании общей направленности действия окситоцина на мужскую психику было выяснено, что она состоит в избирательном повышении чувствительности (восприимчивости) к социально-значимым сигналам, имеющим «положительную» окраску. Таким образом, окситоцин делает мужчин более восприимчивыми к сигналам и стимулам, несущим информацию, важную для установления хороших отношений (например, дружеских или сексуальных) с другими людьми.

Два других тесно связанных друг с другом гормона - адреналин и норадреналин.

Непосредственно после определения ситуации как стрессовой, гипоталамус выделяет в кровь кортикотропин(адренотропный гормон), который, достигнув надпочечников, побуждает синтез норадреналина и адреналина.

Считается, что норадреналин- гормон злости, ярости, вседозволенности, а адреналин - гормон страха. В надпочечниках адреналин синтезируется из норадреналина. Это может быть объяснением давно известной мысли, о том, что эмоции страха и ненависти родственны и возникают одна из другой.

Без гормонов надпочечников организм оказывается беззащитным перед лицом любой опасности. Интересно, что у разных животных соотношение клеток, синтезирующих адреналин и норадреналин, различается. Норадренацины весьма многочисленны в надпочечниках хищников и почти не встречаются у их потенциальных жертв.

Волшебство таких загадочных и мощных социально-психологических явлений, как влюбленность, любовь, страсть, находится также под контролем биохимических процессов, происходящих в мозге. Одним из нейротрансмиттеров и нейромодуляторов энергии межличностных отношений является 2-фенилэтиламин (или PEA), выделение которого повышает эмоциональную теплоту, симпатию, сексуальность. Для PEA совсем недавно был идентифицирован специфический рецептор, локализованный в миндалевидном теле мозга.

Если мы встречаем кого-либо, кто нам нравится, в мозгу начинает вырабатываться фенилэтиламин. Так объясняется возникновение романтической любви с первого взгляда».

Синтез фенилэтиламина в мозгу и его распределение по всей нервной системе играют роль при возникновении возбуждения, охватывающего нас при взгляде на любимого человека, и стремления к нему, когда его нет с нами.

Андрогены (собирательное название группы стероидных мужских половых гормонов, производимых половыми железами (семенниками у мужчин и яичниками у женщин) и корой надпочечников и обладающих свойством в определённых концентрациях вызывать андрогенез, вирилизацию организма – развитие мужских вторичных половых признаков (у обоих полов), отвечают за возбудимость психосексуальных центров нервной системы. Они играют ключевую роль в формировании полового влечения как у мужчин, так и у женщин. К андрогенам относятся следующие гормоны: тестостерон, дигидротестостерон, андростерон, андростендион, андростендиол.

Основная функция одного из гормонов гипофиза – пролактина в женском организме заключается в обеспечении грудного вскармливания. Достоверно известно также, что пролактин стимулирует развитие материнской привязанности, а один из побочных эффектов пролактина -торможение механизма полового возбуждения.

Это только некоторые примеры того, как биологически активные вещества, выступают важным биохимическим фактором межличностных отношений. Деятельность и поведение человека находятся в процессе активного взаимодействия не только с внешними факторами окружающей среды, но и во взаимосвязи с биохимическими процессами его организма

Литература

1. Лобанов Е.В., Плетень А.П., Трунилина Н.И. Влияние окситоцина и вазопрессина на поведенческие реакции человека. // Эволюция современной науки. Сборник статей международной научно-практической конференции (15 апреля 2015г., г. Уфа). В 2 ч., Ч.2.- Уфа, АЭТЕРНА, 2015.- 232с. - С.151-154.
2. Огивенко В.М. Биохимия гормонов. Учебно-методические пособие. - М., МГМСУ, кафедра биохимии, 2010. -103 с.- С. 99-101.
3. Donaldson Zoe R., Young Larry J. Oxytocin, Vasopressin, and the Neurogeneticsof Sociality // Science. 2008. v. 322. p. 900–904.
4. Robinson Gene E., Fernald Russell D., Clayton David F. Genes and Social Behavior// Science. 2008. v. 322. p. 896–900.
5. Scheele Dirk, Striepens Nadine, Güntürkün Onur, Deutschländer Sandra, Maier Wolfgang, Kendrick Keith M., Hurlmann René Oxytocin modulates social distance between males and females // The Journal of Neuroscience. 2012, November v. 32. p. 16074–16079.
6. Unkelbach Christian, Guastella Adam J., Forgas Joseph P. Oxytocin Selectively Facilitates Recognition of Positive Sex and Relationship Words// Psychological science. 2008. v. 19. p. 1092–1094.

УСТОЙЧИВОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ СКОРОЙ ПОМОЩИ

Токарева Е.С., Плаксина И.В.

В современном мире устойчивость как психологическая характеристика становится обязательной для сохранения внутреннего равновесия, борьбы с предрассудками и стереотипами, успешности в семейных отношениях и эффективности в профессиональной деятельности. Неопределенность, в свою очередь, является проблемой, актуальность которой стремительно возрастает в наши дни.

Неопределенность почти всегда вызывает чувство испуга, растерянности, дискомфорта. С ситуациями неопределенности мы вынуждены сталкиваться ежедневно в связи с тем, что перед нами открывается огромное количество альтернатив, что усложняет ситуацию выбора. Понимая масштаб того, что он может пропустить, человек сталкивается с настоящим стрессом, который обуславливается неопределенностью. Наибольшую трудность представляют выборы, которые вынуждены совершать работники, отвечающие за жизнь и здоровье людей: врачи, педагоги, воспитатели, пожарные.

В теоретическом плане проблема устойчивости к неопределенности медицинских работников разработана недостаточно. Сотрудники скорой медицинской помощи, в отличие от медицинских работников поликлиник и стационаров, вынуждены зачастую принимать решения, от которых зависит жизнь человека. Время принятия решения ограничено, необходимо выбрать из имеющихся вариантов решения наиболее оптимальные. Кроме того, им приходится действовать при заведомой неопределенности сложившейся ситуации. В связи с этим оценка устойчивости к неопределенности, жизнестойкости и уровня ответственности медицинских работников скорой помощи является несомненно актуальной.

В исследовании были сделаны предположения о том, что сотрудники скорой помощи со стажем работы 5 лет будут более устойчивы к неопределенности, чем сотрудники со стажем менее 5 лет, а также сотрудники скорой помощи мужского пола будут более устойчивы к неопределенности, чем сотрудники женского пола.

В результате теоретического анализа подходов к изучению устойчивости к неопределенности можно выделить две основные концепции, с помощью которых описывали данный феномен, а именно концепцию толерантности и концепцию неопределенности.

Представители зарубежной школы рассматривают устойчивость к неопределенности как личностную переменную, индивидуальную склонность, способность, относимую к когнитивной и эмоционально-волевой сферам, тенденцию восприятия, культурную составляющую, разброс реакций и характеристику индивидуальной саморегуляции. Отечественные психологи рассматривают устойчивость к неопределенности как разновидность фе-

номена толерантности. Наряду с толерантностью рассматриваются важные личностные качества, влияющие на устойчивость к неопределенности: уровень нейротизма, готовность к риску, сотрудничество, жизнестойкость.

В исследовании использованы следующие методики: «Личностный опросник профессионала» Сенина И.Г. и Орла В.Е., «Новый опросник толерантности к неопределенности» Корниловой Т.В., опросник «Личностные факторы решений» Корниловой Т.В., а также тест жизнестойкости Леонтьева Д.А., Рассказовой Е.И. Полученные результаты были проанализированы с привлечением U-критерия Манна-Уитни. Анализ результатов показал, что выборка женщин с меньшим стажем достоверно отличается от женщин с большим стажем профессиональной деятельности по параметрам «интолерантность к неопределенности», «межличностная интолерантность к неопределенности», «готовность к риску», «вовлеченность», «контроль», «принятие риска». Сотрудницы с меньшим стажем профессиональной деятельности в большей степени стремятся к ясности, определенности и упорядоченности, при этом не ощущают дискомфорта при неопределенности в межличностных отношениях, не стремятся контролировать их. Также женщины с меньшим стажем работы больше готовы к риску, нежели более опытные сотрудницы. Они больше остальных склонны действовать при заведомой неполноте информации, тогда как наличие опыта подобных ситуаций не позволяет действовать необдуманно и импульсивно.

В меньшей степени отличаются друг от друга сотрудники мужского пола с разным стажем профессиональной деятельности. В мужских выборках выявлены отличия только по параметру «нейротизм». Параллельно с увеличением стажа возрастает и уровень нейротизма. Это можно объяснить увеличением опыта переживаний за жизнь пациента. Отсюда и снижение удовольствия от деятельности, трудности при принятии решений. Но необходимо отметить, что с опытом работы увеличивается и толерантность к неопределенности. Меньше всего отличаются результаты в выборках женщин и мужчин со стажем профессиональной деятельности более 5 лет.

Если рассматривать результаты смешанных выборок, отличающихся по возрасту, то можно утверждать, что в группе со стажем до 5 лет уровень нейротизма значительно ниже. Также испытуемые этой группы значительно больше открыты опыту. Уровень толерантности к неопределенности с опытом увеличивается, поэтому испытуемые второй группы часто предпочитают сложные задачи простым, они более самостоятельны в своей деятельности и склонны выходить за рамки принятых ограничений.

Полученные результаты позволяют оптимизировать процесс формирования бригад скорой помощи с оптимальным сочетанием характеристик, которые помогут лучшим образом выполнять профессиональные задачи.

Литература

1. Гусев А.И. Толерантность к неопределенности: проблематика исследований / А.И. Гусев – 2007.– №8. – С. 75-80

2. Зинченко В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Вопросы психологии. – 2007. – №6. – С. 3-20.
3. Ильин Е.П. Психология риска [Электронный ресурс] – URL: universalinternetlibrary.ru
4. Игнатьева Т.Н., Суворова О.С. Толерантность к неопределенности во взаимосвязи с жизнестойкостью среднего медицинского персонала скорой помощи [Электронный ресурс] / – URL: <https://sites.google.com/site/licnostspecaobuchrazvdore/home/psihologiceskoe-blagopolucie-i-karenoe-razvitie-specialista/tolerantnost-k-neopredelennosti-vo-vzaimosvazi-s-ziznestojkosti-srednego-medicinskogo-personala-skoroj-pomosi>
5. Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. – М.: Смысл, 2010. – 334с.
6. Корнилова Т. В. Принцип неопределенности в психологии: основания и проблемы [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2010. – № 3. – URL: <http://psystady.ru/index.php/num/2010n3-11/320-kornilova11.html>
7. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений. – М.: Аспект Пресс, 2003.

РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ухина Н.А.

Под общим недоразвитием речи (ОНР) принято понимать различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Общее недоразвитие речи оказывает негативное влияние на процесс формирования познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы детей, их личности.

Многие исследователи указывают на наличие недостаточности в развитии различных видов восприятия у детей с нарушениями речи. В структуре речевого дефекта при ОНР наблюдаются нарушения слухового, зрительного, пространственного восприятия. Т.Н. Волковская говорит о том, что недостаточный уровень сформированности восприятия препятствует становлению игровой деятельности у детей с ОНР.

Развитие внимания у детей с нарушениями речи также протекает специфически, по сравнению с нормально развивающимися детьми. У дошкольников с ОНР отмечается неустойчивость внимания, недостаточность произвольности, несформированность функций контроля за деятельностью.

Исследования Г.С. Гуменной, Л.И. Беляковой, Ю.Ф. Гаркуши, О.Н. Усановой, Л.М. Шипициной свидетельствуют о том, что у детей с ОНР наблюдаются преимущественно более низкие показатели уровня развития слуховой памяти. Поэтому содержание многих игр, правила их организации длительное время остаются недоступными для них.

Неполноценность речи детей с ОНР оказывает негативное воздействие на развитие мышления. Т.Б. Филичева и Г.А. Чиркина, характеризуя особенности интеллектуальной сферы детей с ОНР, обращают внимание на то, что они отстают в развитии наглядно-образного мышления и без специального обучения с трудом овладевают мыслительными операциями.

Снижение запаса знаний об окружающем мире, наряду с неполноценным взаимодействием с ним, ведет к упрощению структурных компонентов игры, препятствует отражению сюжетов в ролевой игре, формированию коллективных игр. Это сдерживает развивающее значение ведущей деятельности.

Для овладения игровой деятельностью большое значение имеет способность к творческому отображению действительности. Однако еще Л.С. Выготский говорил о том, что задержка в развитии речи препятствует полноценному развитию воображения. У детей с ОНР отмечаются трудности организации игры, которые обусловлены недостаточной точностью предметных образов-представлений, неполноценностью связей между восприятием и речью, неумением создавать воображаемую ситуацию. Для них характерно перенесение штампов в игру и однообразность сюжетов, затруднения в дополнении, преобразовании, комбинировании, изменении сюжетной линии, введении новых персонажей, импровизации.

Нарушения в развитии двигательной сферы дошкольников с ОНР приводит к быстрому утомлению в игре. Также в ходе игры дети с тяжелыми нарушениями речи более скованы, в отличие от ровесников, у них наблюдается нарушение координации движений.

Таким образом, можно утверждать, что при общем недоразвитии речи отмечаются различные варианты сочетания речевой недостаточности и нарушений познавательной сферы. Однако для детей, страдающих речевыми расстройствами, игровая деятельность сохраняет свое значение и роль как необходимое условие развития речи и всестороннего развития их личности, интеллекта. С другой стороны, недостатки звукопроизношения, ограниченность словарного запаса, нарушения грамматического строя речи, а также изменения темпа речи, ее плавности – все это влияет на игровую деятельность детей, порождает определенные особенности поведения в игре. Без специально организованного обучения игра, направленная на развитие речи, расширение жизненного опыта детей с речевыми нарушениями, самостоятельно не возникает. Основные свои знания и впечатления дети получают только в процессе целенаправленной игровой деятельности.

Задача логопеда заключается в организации руководства игрой, обеспечивающего максимальную актуализацию имеющихся у ребенка возможностей.

Полнота развития игры, а следовательно, и ее коррекционная ценность повышаются при условии планирования воздействий педагога.

ДИАГНОСТИКА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Фаткулина А. Р., Евсюкова Н. И.

Историко-педагогический анализ проблемы диагностики позволяет констатировать, что, несмотря на богатую историю и традиции педагогической науки, которые могут быть положены в основание педагогической диагностики как относительно специфической и дифференцированной деятельности педагогов, ее дальнейшая разработка и развитие приобретают возрастающее значение в современных условиях.

Психологическая диагностика — наука о конструировании методов оценки, измерения, классификации психологических и психофизиологических особенностей людей, а также об использовании этих методов в практических целях [1].

Определение «педагогическая диагностика» было предложено в 1968 году К. Ингенкампом. Педагогическая диагностика учитывает и прогнозирует те изменения педагогического процесса, которые обуславливают те или иные изменения в ученике. Иными словами, объектами педагогической диагностики являются: педагог, ученик, содержание педагогической деятельности, педагогические средства и методы, формы организации образовательного процесса, результаты педагогической деятельности [4].

С одной стороны, с помощью диагностики изучаются внешние обстоятельства жизни обучающихся, т.е. условия и характер воспитания и обучения, семья, круг общения и другие известные факторы становления и развития личности. С другой стороны, принципиально значимым для диагностики становится изучение внутреннего мира обучающегося: его личностных качеств, его направленности, ценностных ориентаций. «Учитель и воспитатель должен стремиться узнать человека со всеми его случайностями и во всем его величии, со всеми его будничными и мелкими нуждами и со всеми его духовными требованиями», - писал К. Д. Ушинский. Ориентируясь на данное высказывание, необходимо отметить, что диагностика является важной частью процесса образования и воспитания, но она не отменяет и не заменяет каких-либо методов обучения и воспитания; она всего лишь помогает выявить достижения и недостатки в развитии личности ребенка [1].

В методике психодиагностики, рекомендуемой для исследования обучающихся (для школьных психологов и педагогов), можно выделить следующие группы:

- диагностика интеллекта и умственного развития (тест Векслера, тест Р.Амтхауэра, свободный от культуры тест интеллекта Р.Б. Кеттелла, интеллектуальные тесты Г. Айзенка, тест Равена, тест социального интеллекта Гилфорда-Салливена);

- диагностика эмоционально-волевой сферы (тест школьной тревожности Филипса, опросник Спилбергера-Ханина, шкала проявления тревоги Тейлора, опросник Басса-Дарки, опросник Ассингера, методика Розенцвейга, оценка уровня субъективного контроля);

- диагностика направленности личности (опросник Рокича, диагностика мотивации успеха, диагностика мотивации избегания неудачи, диагностика мотивации аффилиации);

- диагностика характера и темперамента (опросник К. Леонгарда, опросник В.М.Русалова, опросник Г. Айзенка);

- диагностика самосознания (методика изучения самоотношения (МИС) С.Р.Пантелеева, методика репертуарных решеток Дж.Келли);

- диагностика межличностных отношений (кинетический рисунок семьи, методика Лири, методика Рене Жиля, опросник родительского отношения В.В.Столина и А.Я.Варги);

- диагностика социально-психологической адаптированности (опросник Стотта, методика Роджерса-Даймонда);

- диагностические программы (диагностика готовности к школе, диагностика готовности к средней школе, составление автопортрета);

- проективные методики диагностики личности (Тест Люшера, «Дом- дерево - человек», «Несуществующее животное», рисунок человека из геометрических фигур, ТАТ, тест руки, методика Сонди) и др.

Появляясь на свет как индивид, человек включается в систему общественных взаимоотношений и процессов, в результате чего приобретает особое социальное качество – он становится личностью [5].

Говоря о личности младшего школьника, мы включаем в это понятие ребенка 6-11 лет. В течение этих лет ребенок учится в начальной школе, у него складывается новая для него деятельность – учебная [5]. Под ее воздействием изменяется вся его жизнедеятельность, познавательная и эмоционально-волевая сфера, характер, поведение приобретает черты осмысленности (появляется способность следовать определенным правилам, нормам), формируется мировоззрение на основе представлений и понятий, шире становится круг увлечений и переживаний [5]. Несмотря на то, что учебная деятельность – это совместная деятельность ученика с учителем и другими учащимися, личность каждого ребенка развивается индивидуально и проявляет себя по-разному: может быть слабой, неустойчивой или сильной, устойчивой.

Для того чтобы правильно судить о личности ребенка, надо знать не только то, что и как он делает, но и какие мотивы движут его поведением. Диагностическая деятельность – это систематическое наблюдение учителя за своими учениками, особенно в младшем школьном возрасте. Использование диагностических методик помогает педагогу установить уровень развития ученика или его «депривацию в развитии». [5].

Во время наших наблюдений за диагностической работой педагога в начальном звене школы особое внимание привлекло применение рисуночных проективных методик [2]. Еще академик В.М. Бехтерев писал о том, что «дет-

ский рисунок есть объективный свидетель проявления и развития психики». Из работ известных ученых (Ж. Пиаже, С.Я. Рубинштейн, М.М. Кольцова, Б.Г. Херсонского, О.Ф. Потемкина и других) можно узнать ценные сведения о рисуночных методах диагностики. Например, Ж. Пиаже рассматривал детский рисунок как особый вид подражания, развивающийся по определенным законам и выражающий особенности умственных образов, индивидуальных символов, складывающихся у ребенка [3].

Оказывается, по рисункам человека можно выявить склад его личности, определить его отношение к различным сторонам действительности, оценить психологическое состояние и уровень умственного развития ребенка. Еще одним преимуществом использования рисуночного метода, по словам Ж. Пиаже, является его естественность и близость к обычным видам деятельности человека, так как у любого ребенка есть хоть какой-нибудь опыт рисования и ему легче понять то, что требуется для выполнения методики [3]. В рисунке человек отображает то, что кажется ему наиболее важным и значимым и второстепенным, деталям уделяет меньше внимания. В изображении на рисунке всегда видны признаки тревоги рисующего, если его волнует какая-либо важная для него тема. Рисунок – это в основном какая-то информация, зашифрованная в образах [3]. Задачей педагога является расшифровка и понимание того, что говорит ему учащийся. К тому же рисуночные методики, в отличие от многих других, могут проводиться неопределенное количество раз и не утратить своего диагностического значения [3].

Но в рисуночных методиках есть и отрицательные стороны. Во-первых, это связано с невысокой надежностью получаемых результатов, связанных с субъективностью интерпретации. Во-вторых, интерпретация не позволяет количественно измерить психические свойства, которые нужно оценить. К тому же заключение не должно основываться на отдельных признаках рисунка, взятых изолированно, вне связи друг с другом. В-третьих, интерпретация может быть относительно надежной лишь в том случае, когда она базируется на двух-трех признаках, обнаруженных в рисунке [3]. Но необходимо отметить, что это самый доступный метод раскрытия особенности души ученика, его потенциальных возможностей.

Таким образом, исходя из наблюдений, мы пришли к выводу, что использование рисуночных тестов необходимо в процессе практической работы. Рисуночные методики способствуют самовыражению, самопониманию и личностному росту ребёнка, а педагогическая диагностика становится одним из важнейших и неотъемлемых компонентов педагогического процесса, так как направлена на изучение индивидуальных психологических особенностей обучающегося, а также на оценку социально-психологических характеристик детского коллектива, класса с целью улучшения и развития учебно-воспитательного процесса.

Список литературы

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психологической диагностике; Отв. ред. Крымский С. Б. - Киев: Наук. думка, 1989. - 200 с.
2. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. — М: Апрель Пресс, Издательство ЭКСМО - Пресс, 2001. — 272 с.
3. Иванова О. Л. Рисунки, которые нас рисуют. Педагогическая диагностика художественного развития ребёнка. – СПб.: Речь; Образовательные проекты; М.: Сфера, 2009. – 96 с.
4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240с.
5. Шевандрин Н. И. Основы психологической диагностики: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 3 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Ч.1. – 288 с.

РАЗДЕЛ IV. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭКОНОМИКИ, УПРАВЛЕНИЯ И ПРАВА

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СРОЧНОЙ СЛУЖБЫ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Кондрашин М.Ю., Плаксина И.В.

Актуальность работы определяется высокой напряженностью воинского труда, вызывающего напряжение физиологических систем, истощающего приспособительные резервы организма. Особый интерес к проблеме адаптации военнослужащих к условиям службы вытекает из специфики и высокой социальной значимости деятельности людей по защите государственных интересов и безопасности страны. Именно поэтому эта деятельность до сих пор привлекает особое внимание исследователей различных научных направлений (медиков, психологов, философов). Основные направления исследований по данной проблеме лежат в области физиологии, медицины и психологии. Армейская служба традиционно и небезосновательно считается зоной экстремальных нагрузок и повышенного риска для человека. Высокий риск развития психоэмоционального напряжения предъявляет особые требования к психологическому сопровождению личного состава. В связи с реформированием армии основным направлением в работе современных военных психологов в войсках является прогнозирование и обеспечение адаптации военнослужащих к воинской среде и различным условиям службы. Не нуждается в доказательстве тот факт, что от адаптации военнослужащего к условиям воинской деятельности зависит успешность этой деятельности. Адекватное поведение, внутренний психологический комфорт, оптимальное взаимодействие с окружающей средой и вся система социальных связей личности в условиях службы зависят от психического состояния военнослужащего. Гарантией успешного прохождения воинской службы является устойчивая адаптация личности к ее условиям.

Несомненно, что на процессы адаптации влияют правила семейного воспитания, подготавливающие молодого человека к будущей службе. В связи с вышеизложенным можно сформулировать проблему исследования, которая состоит в ответе на вопрос: существуют ли особенности адаптации военнослужащих из неполных семей?

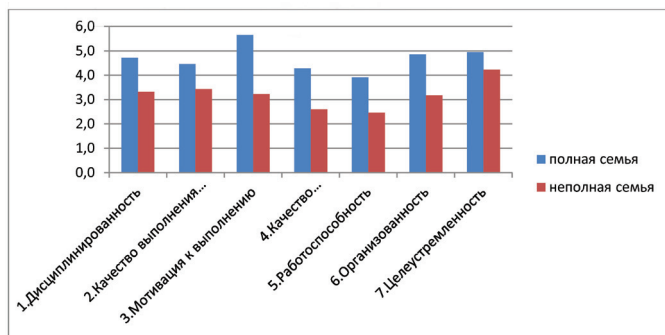
В работе было сделано предположение о том, что адаптация военнослужащих из неполных семей будет иметь ряд особенностей по сравнению с адаптацией военнослужащих, воспитывавшихся в полных семьях.

Проблемы средовой адаптации исследовались многими учеными на всем протяжении существования психологической науки. Вопросы социальной адаптации касались З. Фрейд, А. Адлер, Р. Райх, А. Маслоу, Э. Фромм, Э. Берн. В современной военной педагогике наиболее полно вопрос адаптации

рассматривается в трудах А.Г. Маклакова, А.А. Александрова, Ж.Г. Сенокосова, В.Я. Слепова, В.В. Пепелева, О.А. Ровенских.

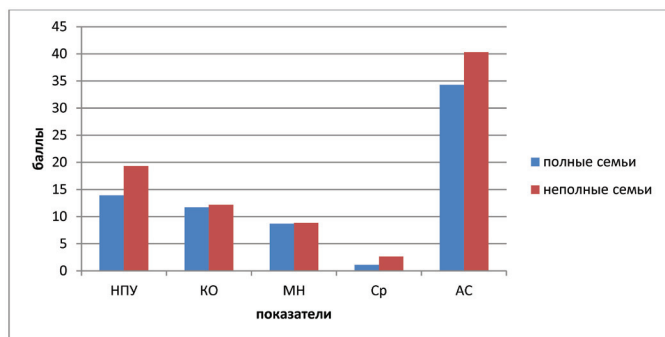
Для доказательства гипотезы была сформирована исследовательская выборка в одной из войсковых частей. В выборку вошли военнослужащие из полных и неполных семей по 35 человек в каждой группе. В качестве диагностического инструментария были использованы: методика «Адаптивность» А.Г. Маклакова, шкала реактивной и личностной тревожности Спилберга, а также шкалы наблюдения за поведением военнослужащих, позволяющие оценить параметры дисциплинированности, мотивацию к выполнению поставленных задач, качество выполнения поставленных задач, качество коммуникативного взаимодействия, работоспособность, организованность, целеустремленность. Экспертами выступили командир роты и помощник командира роты по работе с личным составом.

Полученные в ходе исследования результаты, свидетельствуют о различиях протекания процесса адаптации в исследуемых группах. Обобщенные результаты наблюдения экспертов за поведением военнослужащих представлены на рисунке 1.



*Рис. 1.
Выраженность параметров, характеризующих поведение военнослужащих на этапе начала прохождения военной службы*

Результаты исследования адаптационных возможностей и суицидального риска солдат-срочников представлены на рисунке 2.



*Рис. 2.
Выраженность адаптационных возможностей личности в выборках солдат из полных и неполных семей на конец службы*

Использование t-критерия Стьюдента позволило выявить достоверные отличия в выраженности адаптивных возможностей и суицидального риска солдат из неполных семей (при $p < \text{или} = 0,05$).

Полученные результаты подтвердили выдвинутую в работе гипотезу о том, что солдаты-срочники из неполных семей имеют ряд адаптационных особенностей по сравнению с военнослужащими из полных семей. Эта группа хуже адаптируется к новым условиям несения воинской службы, а потому требует повышенного внимания.

Проведенное исследование подтверждает необходимость качественного наблюдения за процессом адаптации новобранцев с фиксированием его результатов, диагностических исследований и заботы о психологическом благополучии военнослужащих, призванных в ряды вооруженных сил РФ.

Литература

1. Пепелев В.В. Сущность и содержание процесса адаптации военнослужащих к армейской среде и условиям службы // Вестник Тамбовского университета. – 2001. – № 4. – С.50-54.
2. Ровенских О.А. Педагогическая технология адаптации военнослужащих в условиях профессиональной деятельности // Высшее образование сегодня.– 2011. – № 1. – С.74-76.
3. Ровенских О.А. Психолого-педагогические особенности периода адаптации молодых сотрудников пограничных органов ФСБ России к условиям военной службы: учебное пособие для курсантов пограничных институтов. – Калининград: Изд-во БГА РФ, 2009. – 153 с.
4. Рабочая книга психолога внутренних войск / под общ. ред. генерал-лейтенанта С.Ф. Кавуна. – М.: Типография ВВ МВД РФ, 1997. – 221 с.

РАЗДЕЛ V. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СУПРУЖЕСТВА И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

ОТНОШЕНИЯ МАТЕРИ И РЕБЕНКА В ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

Енина Р.О., Пронина Е.В.

Проблемы семьи, влияние семейного окружения на формирование личности ребёнка относятся к числу важных и не только не теряют актуальности, но и становятся, по мнению многих исследователей, центральными для развития человека и общества. Психологами практически всех направлений подчеркивается тот факт, что главным и необходимым условием развития ребенка как человеческого существа, формирования его внутренней жизни являются окружающие его близкие люди, прежде всего, родители. С первых месяцев ребенок осознает себя через отношения с родителями, и этот процесс не только внешнего, но и внутреннего взаимодействия продолжается на протяжении всей его жизни.

Одной из проблем семьи является кризис традиционной семьи, перенос сферы самореализации современных молодых женщин за пределы семьи, что побуждает вновь обращаться к роли родителей и, прежде всего, матери в становлении личности ребёнка.

Актуальность изучения данного вопроса определяется наблюдаемым в настоящее время ростом числа неполных семей, благополучных в социальном отношении. В психологической и педагогической литературе до сих пор неполные семьи, состоящие из матери и ребёнка, традиционно воспринимаются как неблагополучные; отсутствие отца в семье рассматривается как фактор риска в плане трудного воспитания и даже делинквентности ребёнка по сравнению с ситуацией в полных семьях. Вместе с тем, психологические особенности таких благополучных неполных семей, прежде всего, характеристики родительского отношения одиноких матерей указывают на конструктивный характер детско-родительского взаимодействия. Существенное влияние на особенности этого отношения оказывает стремление одиноких матерей к самоактуализации.

Проблема исследования связана с противоречиями, обусловленными:

- уменьшением размера семьи и количеством детей в ней, снижением роли старшего брата и сестры, неоднозначностью влияния старшего поколения, с одной стороны, а с другой, возрастанием сложностей социализации;
- резким возрастанием количества разводов и беззащитностью детей в ситуациях распада семьи.

В данной статье предпринята попытка выявления различий родительского отношения матерей к детям в полной и неполной семьях.

Взаимодействие родителей с ребенком отличается тем, что взрослый в силу своей компетентности и ответственности становится в них ведущим. Именно он организует и направляет это взаимодействие, в то время как ребенок постепенно осваивает эти возможности, приобретая коммуникативную компетентность. В силу этого отношения ребенка и родителя часто рассматриваются как отношения руководства и подчинения. При организации взаимодействия родителя с ребенком не менее важной является ее эмоциональная составляющая, которая включает в себя родительскую чувствительность, эмоциональное отношение к ребенку, особенности поведения, в которых это отношение проявляется.[1]

По мнению А.Я. Варга, существуют четыре типа родительских отношений, отличающихся доминированием одной или нескольких образующих:

- принимающе-авторитарное отношение, которое характеризуется тем, что родители принимают ребенка и одобряют его, но требуют социальных успехов;

- отвергающее с явлениями инфантилизации, характеризующееся тем, что родители эмоционально отвергают ребенка, низко ценят его индивидуально-личностные качества, приписывают ему социально неодобряемые черты и дурные наклонности, а также видят его более младшим по возрасту;

- симбиотическое отношение характеризуется наличием симбиотических тенденций в общении с ребенком, гиперопекой;

- симбиотически-авторитарное отличается от предыдущего типа наличием гиперконтроля.[2]

В семье, где единственный воспитатель - мать, попытка все скомпенсировать, заменить только собой обоих родителей чаще всего оказывается безуспешной. Правильнее, осуществляя воспитание, позаботиться о наиболее полном воплощении именно материнской функции, поскольку при попытке выполнять все задачи, как правило, ни одна не выполняется успешно. Все это означает, что в неполной семье матери особенно внимательно следует отнестись к созданию и поддержанию с ребенком любого возраста подлинного, глубокого контакта и понимания.[3]

Одиноким родителям, в частности, матери-одиночки, склонны к расширению сферы родительских чувств, к страху утраты ребенка, предпочтению в нем мужских или женских качеств в зависимости от пола ребенка. При оценке отношений с детьми матери в неполной семье по сравнению с полной определяют отношения с мальчиками как более, а с девочками - менее конфликтные. Оценка мальчиков и девочек как упрямых преобладает в неполных семьях. Таким образом, мальчики из неполных семей находятся в более неблагоприятной жизненной ситуации, чем девочки. У матерей более высокая степень невротизации, и они чаще конфликтны с сыновьями.

Более выражено у матерей в неполных семьях и стремление передать мальчиков на полное психологическое обеспечение врачу-психотерапевту, переложив на него в известной мере ответственность за создаваемую ситуацию в семье. Значительно еще чаще дети из неполной семьи находятся в

круглосуточных группах детского сада, санаториях и больницах без особых показаний, а мальчики – в разного рода специализированных интернатах и училищах.

Если матери приходится воспитывать ребенка одной, трудности и ошибки воспитания неизбежны. Результатом издержек материнского воспитания в неполной семье может стать деформация личности ребенка. Отсутствие отца в неполной семье способно повлиять на характер мальчика. Могут развиваться черты покорности, беспечности, изнеженности.

Одна из наиболее распространенных особенностей материнского воспитания в неполных семьях – чрезмерная опека сына матерью. Мать хочет уделить сыну больше внимания, которого он частично лишился в связи с отсутствием отца, окружить большей заботой, жертвуя собой, своими интересами и желаниями. Страх, который переживает мать за жизнь, здоровье, учебу, настроение сына, невольно передается ему, и мальчик становится нерешительным, несамостоятельным, осторожным и пугливым. К тому же у сына в условиях такого материнского воспитания бывает чрезвычайно ограничена сфера общения со сверстниками.

Девочки, в отличие от мальчиков, легче адаптируются к изменяющейся обстановке, с ними обычно бывает меньше хлопот в воспитании, но и по их поведению можно заметить, что им не хватает человека, которым они могли бы восхищаться и по которому могли бы составить себе представление о своем будущем партнере в жизни.[4]

Нередко одинокая мать, столкнувшись с неудачной попыткой создать семью, так и не научившись ладить с мужчинами, воспитывает дочь по своему образу и подобию. Дочь же шаг за шагом повторяет личную жизнь матери, с детства усваивает стандарты ее поведения.

По результатам изучения проблемы отношений одиноких матерей к ребенку нами было проведено исследование выявления различий родительского отношения матерей к детям из полных и неполных семей. Задача исследования состояла в подборе методик для исследования родительских отношений, определении стиля отношений ребенка и матери из полных и неполных семей и сравнении полученных результатов.

При исследовании были использованы методики:

- «Диагностика родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин).
Цель – выявление стиля взаимодействия родителей с детьми;

- «Семейная социограмма» (Э.Г. Эйдемиллер). Цель – выявление положения субъекта в системе межличностных отношений и характер коммуникации в семье – прямой или опосредованный;

- Тест «Рисунок «Я и мой ребенок». Цель – выявление отношения матери к своему ребенку;

- Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) (И. Марковская).
Цель – выявление стиля взаимодействия матери и ребенка.

Базой исследования является МБДОУ. Испытуемые – родители воспитанников МБДОУ.

Используя описанные выше методики, мы провели исследование особенностей отношения одиноких матерей к ребенку.

Наше исследование показало, что воспитание ребёнка в неполной семье – это такое же обычное, нормальное воспитание, поскольку нет и не может быть какой-то единственной воспитательной методики, как нет непосредственной зависимости успешности воспитания от полноты или неполноты семьи. Главное, чтобы родители были счастливы, чтобы создать условия для благополучного развития личности своего ребёнка.

Результаты экспериментального исследования отношения матерей из полных и неполных семей к своим детям показало, что матери-одиночки, по сравнению с родителями из полных семей, в отношении своих детей более требовательны, строги, последовательны в требованиях, сильнее контролируют и переживают, более удовлетворены взаимоотношениями, больше сотрудничают со своими детьми. В семьях матерей-одиночек ярче выражена воспитательная конфронтация со старшим поколением.

Список литературы

1. Овчарова Р.В. Психология родительства. – М.: Академия, 2010. – 368с.
2. Бейкер К., Варга А.Я. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. – М.: Когито-Центр, 2005
3. Одинокая мать и ее ребенок // Энциклопедия молодой женщины. - М.: Наука, 2010. – С. 70–71.
4. Николаева Я.Г. Воспитание ребенка в неполной семье. – М.: Владос, 2006. – 212 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1	Абрамян Нина Георгиевна, к.п.н., доцент кафедры ОиПП ГумИ ВлГУ
2	Агабаян Надежда Борисовна – к. пед. Н., доцент кафедры психолого-педагогических технологий и менеджмента в образовании Ставропольского краевого института развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Ставрополь)
3	Антипова Анастасия Владимировна, студентка 2 курса заочного отделения ПОЭ 114 ИИХО ВлГУ Научный руководитель - Малова Е.Н. ст. преподаватель ОиПП ГумИ ВлГУ
4	Антонова Вероника Владимировна, студентка 6 курса заочного отделения ЗПг-110 ГумИ ВлГУ Научный руководитель - Малова Е.Н. ст. преподаватель ОиПП ГумИ ВлГУ
5	Гаспарян Анаит Мовсесовна – кандидат биологических наук, главный специалист научно-исследовательского департамента института национального образования Министерства науки и образования Республики Армения(г.Ереван)
6	Григорян Диана Амаяковна – кандидат психологических наук, директор фонда «Цахкунк открытая школа»(г.Ереван)
7	Енина Рената Олеговна, инспектор по контролю за исполнением поручений ОДиР УМВД России по г. Владимиру Научный руководитель - Пронина Елена Викторовна к.п.н., доцент кафедры ОиПП ГумИ ВлГУ
8	Ерашевская Екатерина Юрьевна, студентка 6 курса заочного отделения ЗПг-110 ГумИ ВлГУ Научный руководитель - Морозова Ольга Васильевна к.п.н., доцент кафедры ОиПП ГумИ ВлГУ
9	Евдокимова Марина Сергеевна, ВлГУ, заведующая общежитием № 13, Владимирский филиал РАНХиГС Научный руководитель - Жилина Жанна Анатольевна, к.псх.н., зав. кафедрой менеджмента Владимирского филиала РАНХиГС

10	Иванова Мария Павловна - психолог СОШ №8(г.Владимир) Научный руководитель - Абрамян Нина Георгиевна, к.п.н., доцент кафедры ОиПП ВлГУ Научный руководитель - Агабаян Надежда Борисовна – к. пед. Н., доцент кафедры психолого-педагогических технологий и менеджмента в образовании Ставропольского краевого института развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Ставрополь)
11	Кашицына Анна Олеговна – администратор, гостиница «Князь_Владимир», Студентка_группы_Плмп-114 ГумИ ВлГУ
12	Киприянова Мария Игоревна - магистрант ВлГУ кафедры психологии личности и специальной педагогики, гр. ПлМП-114 ГумИ ВлГУ
13	Коткова Галина Александровна - студентка ВлГУ Научный руководитель - Морозова Ольга Васильевна к.п.н., доцент кафедры ОиПП ГумИ ВлГ
14	Кондрашин Максим Юрьевич, студент ГумИ ВлГУ Научный руководитель - Плаксина И.В., к.п.н., профессор кафедры ОиПП ГумИ ВлГУ
15	Лобанов Е.В., студент 3 курса стоматологического факультета МГМСУ имени А.И. Евдокимова Научный руководитель - Артамонова Елена Романовна, к.п.н., доцент кафедры ОиПП ГумИ ВлГУ
16	Мальцева Екатерина Владимировна – учитель ГК СОУ ВО»Мальшевская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида»
17	Пастухов Максим Олегович, студент заочного отделения ГумИ ВлГУ Научный руководитель - Плаксина И.В., к.п.н., профессор кафедры ОиПП ГумИ ВлГУ
18	Петрищева Виктория Сергеевна – студентка 4 курса ГумИ ВлГУ. Научный руководитель – Пронина Елена Викторовна, к.п.н., заведующая кафедрой ОиПП ВлГУ
19	Погосян Гаяне Суменовна - кандидат биологических наук, главный специалист государственного комитета при Министерстве науки и образования Республики Армения (г.Ереван)
20	Пронина Анастасия Александровна – магистрант МПГУ

21	Савельева Оксана Павловна – студентка ГумИ ВлГУ Научный руководитель - Морозова Ольга Васильевна, к.п.н., доцент кафедры ОиПП ГумИ ВлГУ
22	Савельев Евгений Григорьевич – студент заочного отделения ГумИ ВлГУ Научный руководитель - Плаксина И.В., к.п.н., профессор кафе- дры ОиПП ГумИ ВлГУ
23	Старкова Елена Николаевна - кандидат педагогических наук, зам- еститель директора по УМР ГБОУ СПО МО ПГ им. С.П. Коро- лева (г.Королев Московской области)
24	Слемзина Анна Александровна - студентка (бакалавр) ВлГУ Научный руководитель - Евсюкова Н. И., к.п.н., доцент кафедры ППДиНО, КППДиНО, ВлГУ
25	Тереханова Татьяна Александровна – студентка 4 курса ГумИ ВлГУ. Научный руководитель – Пронина Елена Викторовна, к.п.н., заведующая кафедрой ОиПП ВлГУ
26	Токарева Евгения Сергеевна - студент заочного отделения ГумИ ВлГУ Научный руководитель - Плаксина И.В., к.п.н., профессор кафе- дры ОиПП ГумИ ВлГУ
27	Трибунских Анастасия Сергеевна – студентка 4 курса ГумИ ВлГУ Научный руководитель - Плаксина И.В., к.п.н., профессор кафе- дры ОиПП ГумИ ВлГУ
28	Ухина Наталья Александровна, канд. пед. наук, доцент кафедры ПЛиСП ГумИ ВлГУ
29	Фаткулина Алина Ренатовна - студентка (бакалавр) ВлГУ Научный руководитель - Евсюкова Н. И., к.п.н., доцент кафедры ППДиНО, КППДиНО, ВлГУ
30	Чернышева Наталья Степановна - , к.п.н., доцент кафедры ОиПП ГумИ ВлГУ

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых» (ВлГУ)

МОЛОДЕЖЬ И БУДУЩЕЕ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ЛИЧНОСТНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ

МАТЕРИАЛЫ
V ВСЕРОССИЙСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ПО ПСИХОЛОГИИ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ

27 МАЯ 2016 года
г. Владимир

Под общей редакцией кандидата психологических наук,
доцента Е.В.Прониной

Подписано в печать 22.06.2016
Бумага офсет. №1. Печать офсетная.
Формат 60x90\16.
Тираж 300 экз
Гарнитура Times New Roman
Отпечатано в издательстве «Калейдоскоп Плюс»

Издательство «Калейдоскоп»
г. Владимир, Студеная гора, 36, оф. 358.
Телефон/факс: (4922) 36-61-92. E-mail: kaleydos@mail.ru